

Betydningen av medvirkning for elevers faglige skolerresultater

En kvantitativ undersøkelse av Arendal kommunes 1-10
skoler

LIVE HØYSTAD
JANNICKE DANIELSEN
TRINE NICOLAISEN

VEILEDER
Linda Hye

Universitetet i Agder, 2018
Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag



Forord

Det nærmer seg omsider og endelig en avslutning etter fire år med studier ved siden av full jobb. Vi har i disse årene byttet jobber, vært frustrerte, motiverte, tidvis deprimerte – men stort sett veldig fornøyde med tilværelsen som deltidsstudenter ved Fakultet for samfunnsvitenskap, UIA.

Vi vil først takke vår veileder, Linda Hye, for å ha motivert oss og kommet med svært gode innspill når vi har opplevd å stå fast. Tusen takk!

Videre vil vi takke våre ektemenn og familier, som har støttet oss og holdt styr på hverdagen uten oss – særlig i den siste tiden.

Vi gleder oss til å være en del av fremtidens skole, og vil ta med oss alt vi har lært gjennom studietiden.

Arendal 29.11.2018

Live Høystad

Jannicke Danielsen

Trine Nicolaisen

Sammendrag

I denne oppgaven har vi tatt utgangspunkt i 1-10 skolene i Arendal kommune for å undersøke hvorvidt medvirkning har noe å si for elevenes faglige skoleresultater. Datamaterialet er hentet fra elevundersøkelsen og grunnskolepoengene. Vi har analysert grunnskolepoengene opp mot vurdering for læring, elevdemokrati og medvirkning.

Vi har sett på skoleutvikling i et historisk perspektiv fra 1970-tallet og fram til i dag for å vise hvordan medvirkning har fått større og større plass i skolen.

Lover, forskrifter og Stortingsmeldinger legger føringer for skolens innhold, og hvordan vi skal lære elevene å medvirke og delta i demokratiske prosesser i samfunnet - både for seg selv og andre. Elevene skal også lære å delta i beslutninger som gjelder deres egen læring.

Teorien vi har valgt bygger opp omkring viktigheten av både medvirkning på individ- og systemnivå.

Solhaug og Børhaug (2012) snakker om nødvendigheten av å utvikle og ivareta demokratiet og demokratiforståelsen for å sikre våre verdier, forståelse og holdninger. I dagens samfunn er disse stadig under press.

Nordahl, Hattie og Robinson forsker på hva som gir mest effekt i opplæringen, blant annet vurdering for læring og elevsentrert ledelse.

Vi har analysert tallene for å se om de gir oss samme svar som teorien vi har lest. Tallene for Arendalsskolen viser tendenser i samme retning som det forskerne hevder. Vi finner enkelte klare indikasjoner på at teorien og hypotesen vår stemmer. Det er store forskjeller mellom skolene, og slik vi forstår tallene ser det ut som at noen av skolene har lyktes bedre med å implementere medvirkning enn andre skoler.

Til slutt i oppgaven gir vi noen forsiktige anbefalinger til kommunen. Vi ønsker at alle elever i kommunen vår, uansett skole, får det samme gode, kvalitative tilbudet hva gjelder opplæring.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
Tabelloversikt.....	v
Figuroversikt.....	v
1 Innledning	1
1.1 Tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Hypotese.....	2
1.4 Relevans.....	2
2. Politiske føringer, fakta og bakgrunnsstoff	4
2.1 Historisk perspektiv	4
2.2 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven)	8
2.3 Læreplanverket	8
2.4 Stortingsmeldinger	9
2.5 Elevundersøkelsen.....	11
2.6 Grunnskolepoeng.....	14
3. Arendal kommune	16
3.1 Asdal skole.....	17
3.2 Birkenlund.....	18
3.3 Hisøy skole.....	18
3.4 Roligheden skole	18
3.5 Stinta skole	18
3.6 Stuenes skole	19
3.7 Moltemyr skole.....	19
3.8 Nedenes skole.....	19
4. Teori og forskning.....	20
4.1 Vurdering og klasseledelse	20
4.2 Elevsentrert ledelse	24
4.3 Skolen i demokratiet-demokratiet i skolen	27
4.3.1 Politisk kultur	27
4.3.2. Demokratisk lærerpraksis.....	28
4.3.3 Skolens demokratibegrep.....	29
4.3.4 Deltakelse i elevråd, demokratimedvirkning i skolen	30
4.3.5 Elevmedvirkning som medbestemmelse	31
5. Metode	35
5.1 Forskning og metodevalg.....	35

5.2 Case og uttrekk av data	37
5.4 Analyser	38
5.3 Styrker og svakheter	40
6. Analyse.....	41
6.1 Presentasjon	41
6.1.1. Analyse 1	43
6.1.2. Analyse 2	45
6.1.3 Analyse 3.....	47
6.1.4 Analyse 4.....	49
6.2 Oppsummering	51
7. Oppsummering av studien	55
7.1 Veien videre	56
Kilder.....	59

Tabelloversikt

Tabell 1: Nasjonale grunnskolepoeng	s. 15
Tabell 2: Lærerens virkning på elevenes læringsutbytte	s. 21
Tabell 3: Kvantitative data	s. 36
Tabell 4: Gjennomsnitt grunnskolepoeng Arendal kommune	s. 42
Tabell 5: Utvikling i grunnskolepoeng Arendal kommune	s. 42
Tabell 6: Vurdering for læring, indeks i elevundersøkelsen versus grunnskolepoeng	s. 43
Tabell 7: Utvikling VFL i perioden 2013- 2018	s. 44
Tabell 8: Elevdemokrati og medvirkning, indeks i elevundersøkelsen	s. 45
Tabell 9: Utvikling elevdemokrati og medvirkning i perioden 2013-2018	s. 46
Tabell 10: VFL, spørsmål i elevundersøkelsen	s. 48
Tabell 11: Elevdemokrati og medvirkning, spørsmål i elevundersøkelsen	s. 50

Figuroversikt

Figur 1: Strategisk kart for grunnopplæringen i Arendal kommune	s. 17
---	-------

1 Innledning

1.1 Tema

Elevmedvirkning er i tiden og et viktig aspekt i dagens skole. Intensjonen med elevmedvirkning er å sikre at elevene får innvirkning på sin egen læring, men også at de lærer om demokrati og demokratiske prosesser (Nordahl 2006, Nordahl m.fl. 2012, Imsen 2014, Børhaug og Solhaug, 2012).

Elevmedvirkning dreier seg om å bli inkludert, verdsatt og hørt, men har det noen hensikt når det gjelder faglige resultater?

Det stilles store krav til fagarbeidere, lærere, ledelse og skoleeiere i dag. Brukerne forventer resultater og de forventer at individet blir løftet og lyttet til. Vi som jobber i skolen må hele tiden jakte etter hva som virker best og hvordan ulike verktøy, eller tiltak virker. Vi må være strategiske i skolen, som ledere, for å nå målene som settes (Bovaird and Löffler, 2009). I denne måten å tenke på må vi også vurdere hva som er mest hensiktsmessig, med andre ord; skal vi fokusere på elevmedvirkning og ha det som satsingsområde eller skal vi dempe dette? Den enkelte skole er gjennom forskrift til opplæringsloven pålagt å ha et system som sikrer at opplæringen blir planlagt, gjennomført og vurdert i samarbeid med den enkelte elev (Stette, 2015, Imsen, 2014). Skjer dette i dagens klasserom, og har det en effekt i forhold til bedre faglige resultater? Har elevenes medvirkning i skolen på systemnivå noe å si for elevenes resultater?

Det slås fast i både opplæringsloven, prinsipper for opplæringen, læringsplakaten og i læreplanens generelle del at elevene skal medvirke i sin egen opplæring. Begreper som blir brukt er blant annet medvirkning, deltakelse og innflytelse (Børhaug og Solhaug, 2012, Stette, 2015, Dale og Wærness, 2006).

Under Public administration var eleven "bare" elev. Økt brukerorientering er en del av New Public Management og elevmedvirkning er en del av New Governance i skolen. Har denne endringen ført til økt læringsutbytte? Grunnskolepoeng er tall som viser hva elevene har lært og er et trekk i NPM. Elevundersøkelsen kommer på grunn av strømmingene i New Governance (Øgård, 2005), (Bovaird and Löffler, 2009). Elevens livskvalitet blir viktig, eleven som samfunnsborger og medmenneske - et menneske som mestrer livet. Dette kommer også tydelig fram i den nye overordnede delen av læreplanverket som skal implementeres i skolen fra 2020.

1.2 Problemstilling

Har elevmedvirkning noe å si for elevenes faglige resultater?

I denne oppgaven velger vi å se på medvirkning i skolen på to nivåer, elevmedvirkning på systemnivå og elevmedvirkning på individnivå.

Videre i oppgaven vil vi bruke begrepet demokratimedvirkning når vi skriver om systemnivået og det vi tradisjonelt tenker er demokrati i skolen. Elevmedvirkning på det relasjonelle nivået, elevmedvirkning i undervisningen og opplæringen, det vi gjerne tenker på som en del av vurdering for læring, vil vi heretter kalle læringsmedvirkning. Der vi benytter begrepet elevmedvirkning, mener vi både demokratimedvirkning og læringsmedvirkning. Hvordan gjør vi elevene i best mulig stand til å lære mest mulig, er det gjennom læringsmedvirkning eller demokratimedvirkning?

1.3 Hypotese

Økt læringsmedvirkning gir økte faglige resultater. Elevens medvirkning til læring bør ha en plass i skolen, elevene vet mest om seg selv og derfor er de verdt å lytte til. Dette dreier seg om vurdering for læring.

Demokratimedvirkning har også betydning for læringsresultatene, økt elevdemokrati fører til bedre faglige resultater.

Hypotesene utledes teoretisk i teorikapittelet.

1.4 Relevans

Skolene må hele tiden jobbe for å gi elevene best mulig skolegang, og sørge for at de går ut av 10.klasse med gode resultater i sekken. Hvis vår hypotese stemmer, er det viktig at skolene jobber for økt elevmedvirkning, både på system- og individnivå.

I Stortingsmelding nr. 20 "På rett vei" (2012-2013), står det følgende:

Skolen skal ruste elevene med grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Det trenger alle for videre skolegang, men også for å mestre eget liv og for å delta i samfunnet. Men grunnopplæringen har også et videre samfunnsmandat og skal bidra til at elevene tilegner seg et bredt sett av kunnskaper og ferdigheter, og utvikler verdier og holdninger for resten av livet. For å lykkes i utdanning, arbeid og som aktive deltakere i samfunnet må elevene og lærningene mestre mange fagfelt, og de må trenes i å samarbeide med andre, å

være kreative og å tenke kritisk. Skolen skal bidra til å dyrke nysgjerrighet og lærelyst og motivere de unge til livslang læring. (Stortingsmelding nr. 20 "På rett vei" 2012-2013s. 3), Skolen skal være med å ruste elevene for liv og virke slik at de kan fungere godt i samfunnet og i livet sitt. Dette gjøres gjennom å gi elevene grunnleggende ferdigheter, men også trening i å være deltakere i samfunnet gjennom å samarbeide med andre og ved å tenke kritisk. Dette viser tydelig, slik vi tolker det, at skolene må trene elevene i å samarbeide med hverandre og gjennom det utvikle seg og lære.

I ny Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5., står følgende: *Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer.* (Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringa, 2017, s. 9).

Vi tolker dette slik at kravet om medvirkning både på systemnivå og individnivå blir enda sterkere i framtida. Videre i oppgaven vil vi vise til forskning som underbygger våre hypoteser, og som også viser hvorfor medvirkning kommer sterkere i skolen i framtida.

2. Politiske føringer, fakta og bakgrunnsstoff

I dette kapittelet vil vi først kort skissere skole-Norges utvikling i et historisk perspektiv, dette for å vise hvorfor elevmedvirkning på individ- og systemnivå er kommet inn i skolen. Vi vil deretter vise til ulike lover og Stortingsmeldinger der demokratimedvirkning og læringsmedvirkning i skolen kommer tydelig fram.

Det er to verktøy vi vil bruke i oppgaven vår som kartlegger skolenes tilstand, det ene er elevundersøkelsen og det andre er grunnskolepoeng. Vi vil beskrive hva verktøyene gir oss av informasjon, hvorfor de brukes, samt råd som er gitt for at elevundersøkelsen skal gi mer reelle tall.

Caset i oppgaven vår er 1-10 skolene i Arendal kommune, vi vil derfor fortelle litt om kommunen og belyse de politiske føringene som er satt for skolene i kommunen.

2.1 Historisk perspektiv

Professor ved UIO, Svein Sjøberg, bringer frem en påstand om at det er åpenbart at PISA og OECD er sentrale premissleverandører for norsk skolepolitikk. Dette er en sterk og interessant påstand for oss som har vårt daglige arbeid i den norske skolehverdagen. For å forstå dette må vi se nærmere på noen skolepolitiske utviklingstrekk. Vi vil starte med å ta et historisk tilbakeblikk på skoleutviklingen i Norge fra 70-tallet og frem til i dag for å forstå hvor norsk skole og utdanning står i dag, og hvilke mekanismer som har ført oss hit.

Sjøberg trekker frem at skolen lenge hadde levd i en *uskyldsren tilstand* der samfunnet stolte på skolen og hadde tillit til at skolen var bra, og at lærerne gjorde jobben sin. Denne tilliten var basert på tro, ikke på forskning. Noen mente at Norge hadde en god skole mens andre mente at skolen var dårlig (Sjøberg, 2014, s. 199). På slutten av 70-tallet kom det et skifte i denne pedagogiske stemningen i Norge, man kunne ikke lenger basere skoleutvikling på tro. Politikerne ønsket å finne ut hvor god eller dårlig skolen faktisk var. Det ble oppnevnt et utvalg som skulle se på karakterer og resultater i skolen. Dette utvalget ble kalt Evalueringsutvalget og kom med to NOU-er. Sentralt i disse to NOU-ene var forslag om at hele den norske grunnskolen skulle være karakterfritt (Sjøberg, 2014, s. 200). Skolen skulle først og fremst være et sted barna skulle være, og skape sosialisering og mulighet for å vokse og blomstre. Det skulle ikke være et sted hvor elevene ble målt og rangert. De dominerende pedagoger og deres fagmiljøer mente at karakterer bare skapte tapere (ibid.).

Når en ser tilbake på dette i dag ser en at det var behov for nyorientering av skolen, som Sjøberg sier. Det var nesten ingen informasjon om den faglige kvaliteten i skolen. Det var allmennlærere som underviste i alle fag fra 1-10. De underviste også i fag de knapt nok hadde hatt i egen skoletid eller i sin lærerutdanning. Faktorer som tro og synsing gjorde det vanskelig for myndighetene å styre skoleutviklingen (Sjøberg, 2014, s. 200). Dette førte dermed til at skolen gikk inn i en lang periode med reformer og det var behov for forskningsbaserte resultater om elevenes kunnskapsnivå.

På begynnelsen av 80-tallet under regjeringen Willoch (H), deltok Norge for første gang i en stor komparativ internasjonal undersøkelse, The Second International Science Study (SISS). Dette var forløperen til det vi i dag kjenner som TIMSS, og er en studie av naturfagkunnskapen i skolen (Sjøberg, 2014, s. 201). Da resultatene fra denne undersøkelsen ble offentliggjort for første gang i 1992, viste det seg internasjonalt sett at Norge lå nokså svakt an i naturfag, både prestasjonsmessig faglig, men også timetallsmessig. Dette medførte at naturfag ble et eget fag og at Gudmund Hernes (AP) besluttet at Norge skulle bli med i TIMSS (Sjøberg, 2014, s. 202).

Senere, på slutten av 90-tallet ble Norge med i en stor internasjonal undersøkelse kalt PISA. PISA er OECD sin store komparative skoleundersøkelse som rangerer land internasjonalt gjennom skoleprestasjoner.

OECD har en rekke medlemsland og mandatet er å:

bidra til landenes økonomiske vekst og utvikling i en global fri markedsøkonomi
(Sjøberg, 2014, s. 203).

Karlsen (2014) ser dette i sammenheng med økende verdenshandel, og at produkter og tjenester i økende grad er basert på teknisk og naturvitenskapelig kompetanse. Han mener dette er grunnen til OECD sin økende interesse for utdanning (ibid.).

I utgangspunktet var det innsatsfaktorer som lands tall på studenter, økonomiske bevilgninger til skole og kostnader som var grunnlaget for OECD sine rapporter. Etterhvert ble OECDs eksperter også mer opptatt av kvaliteten på læringen som fant sted i hvert enkelt land. Dermed måtte de forsøke å finne mål for dette og, i 1997 startet planleggingen av PISA-prosjektet (Sjøberg, 2014, s. 204-205).

Kristin Clemet (H) ble den første store brukeren av data og analyser som verktøy i en skoleutviklingsprosess (Sjøberg, 2014, s. 206), og i 2001 kom de første norske PISA - resultatene. Disse brukte Clemet til å virkelig understreke hvor dårlig tilstand den norske skolen var i. I offentlig media og debatter brukte hun ord som at Norge var skoletaper og fikk voldsom fokus og mediedekning på dette. Etter hvert fikk dette feste seg i samfunnsdebatten og politikken som sannheter, uten å bli møtt av argumentasjon som viste noe annet. Dette var den etablerte sannheten også videre gjennom årtiene, også ved skifte av regjeringer.

Sannheten om at Norge hadde dårlige internasjonale resultater ble førende for utdanningspolitikken (Sjøberg, 2014, s. 206-208). Skole- og utdanningspolitikken har i denne perioden, gjennom internasjonalisering og globalisering og frem mot det siste tiåret dermed vært preget av New public management. Med NPM-tankesettet om at PISA måler skolekvalitet har det derfor vært lite fokus på det opprinnelige samfunnsmandatet som er definert i formålsparagrafen. Mandatet sier mye om skolens verdigrunnlag hvor vi finner ord som menneskeverd, nestekjærlighet, likeverd, skaperglede, engasjement, danning og lærelyst for å nevne noe (Sjøberg, 2014, s. 197).

Sjøberg mener at OECD sitt PISA- system har forandret norsk skole. Det paradoksale er at PISA ikke er et pedagogisk prosjekt, men et politisk prosjekt. Videre må dette forstås som et samfunnsfenomen og dreier seg om globalisering av utdanningssektoren, og har på grunnleggende måte endret den norske skole og måten vi snakker om skolen (Sjøberg, 2014, s. 196). Som vi ser har politikere vært sterkt inne i beslutningen om å delta i store internasjonale undersøkelser og drevet skoleutviklingen ut fra resultatene i disse undersøkelsen. Både Jens Stoltenberg (A) og Erna Solberg (H) har i store og viktige taler uttrykt hvor dårlig den norske skolen er og garantert at kvaliteten på skolen skal bli bedre (Sjøberg, 2014, s. 198).

Sjøberg uttrykker skepsis til at skoleutvikling er basert på konkurranse og rangering, og ikke på forskning og pedagogisk utvikling. Sjøberg mener at OECD gjennom PISA har fått en definisjonsmakt som truer nasjonale mål, læreplaner og prioriteringer og at PISA er et instrument i denne maktutøvelsen (Sjøberg, 2014, s. 223).

Det siste tiåret har vi sett en endring i retorikken om at den norske skolen er så dårlig. Sannheten er også at de norske skolerresultatene fra de internasjonale undersøkelsene er middels, og at vi faktisk ligger i øvre sjiktet av de landene som ligger her.

Norge skiller seg likevel noe ut på resultatene siden Norge er et av de landene som har vært stabile over tid (Sjøberg, 2014, s.208).

Fra forskerhold har det i lengre tid vært skepsis til OECDs utdanningspolitikk og bruken av resultatene fra PISA - undersøkelsene. Forskere går sjelden ut i offentlige debatter og deres skepsis blir dermed sjelden presentert i media (Sjøberg, 2014, s. 220).

Vi kan likevel ane en liten endring i skolepolitisk fokus, en dreining fra rent testings- og konkurransefokus til mer demokrati og medvirkning. Denne endringen så vi for alvor med den nasjonale reformideen “Vurdering for læring”, heretter forkortet til VFL. Målet med denne reformen, som skulle være et fireårig prosjekt fra 2010-2014, var å utvikle skolens vurderingskultur i retning av å bruke undervisvurdering med læring som siktemål (Moksnes Furu & Lund, 2014, s.256-258). Internasjonale undersøkelser har avdekket at norske elever i liten grad får hjelp til å ta seg frem i læringsarbeidet. Det viser seg også at elevene i for liten grad har kjent til hva som har vært læringsmålet i fagene (ibid.). Dette handler om å involvere og bevisstgjøre elevene i egen læring. Vi vet fra forskning at elever lærer best når disse fire hovedområdene er på plass:

1. *forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem*
2. *får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen*
3. *får råd om hvordan de kan forbedre seg*
4. *er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling*

(Moksnes Furu & Lund, 2014, s. 258).

Implementering av dette i skolen har vært et stort og omfattende arbeid som fortsatt pågår. Et annet stort satsningsområde som fortsatt foregår i skolen i dag er klasseledelse. Klasseledelse trekkes også inn i VFL og er et viktig element i dette arbeidet (Rotvold, Rørnes & Stjernstrøm, 2014, s. 356).

I 2003 fikk vi en endring i opplæringslovens §8-2 som omhandlet den tradisjonelle klassestyreren. Loven endret ordlyd fra at en klasse skal ha en klassestyrer med ansvar for og så videre til at klassen eller gruppen skal ha en eller flere lærere (kontaktlærere) som har ansvar for og så videre. Denne lovendringen kan sies å speile et skifte fra et kollektivt perspektiv på læring til et individperspektiv (Rotvold, Rørnes & Stjernstrøm, 2014, s. 362). Endringene i loven var også ment å skulle gi rom for større fleksibilitet i organisering av undervisningen.

Begrepsendring fra klassestyrer til kontaktlærer og klasse til basisgrupper skulle også bidra til å endre fokus fra kollektivt- til individperspektiv på læring. Det er ingenting som i dagens skole tyder på at dette har ført til noen reell endring i skolens organisering, og klassestyreren lever fortsatt i beste velgående i norsk skole (ibid.). Med økt fokus på klasseledelse er det håp om at dette vil endre seg.

Det trekkes frem fire hovedelementer som kan bidra til god klasseledelse: *støttende relasjoner, læringskultur, struktur og regler, og motivasjon og forventninger*. Her vektlegges elementer som relasjon mellom elev og lærer, etablere gode læringsfellesskap, læring og trivsel ved lik praktisering av ordensreglement og til slutt lærerens forventning til elevene og hvordan læreren motiverer elevene til innsats. I tillegg må læreren ha forventninger og krav til seg selv som leder og lærer (Rotvold, Rørnes & Stjernstrøm, 2014, s. 363-364).

2.2 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven)

Opplæringsloven §1-1 Formålet med opplæringa sier: *“Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte”*(Opplæringsloven, 2018). Dette mener vi sier noe om at demokrati skal være en sentral del av opplæringens innhold. *“Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medvirkning”* (Opplæringsloven, 2018).

Elevene skal lære å ta ansvar for seg selv og for andre, de skal lære å delta og medvirke ved demokratiske prosesser i skolen slik at de blir rustet for eget liv og virke i samfunnet, herunder gjelder også at elevene har rett til å få delta i beslutninger som gjelder deres læring (Stette, 2015, s. 25).

2.3 Læreplanverket

Læreplanverket består av ulike deler som skal sees i sammenheng og som inngår i opplæring. Alle delene i læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven, og er med det en del av elevenes rettigheter. Delene består av generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæring, læreplaner for fag og fag- og timefordelingen.

I prinsipper for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018) finnes et eget kapittel om elevmedvirkning. Elevmedvirkning skal foregå både på systemnivå og individnivå.

“Skolen og lærebedrifta skal førebu elevane på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt.” (udir.no) Dette dreier seg blant annet om deltakelse i elevrådet og samarbeidsutvalget på skolen, det vi definerer som demokratimedvirkning. “Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring.” “Elevane skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor ramma av lov og forskrift, medrekna læreplanverket (udir.no)

Elevne skal delta aktivt i sin opplæring og ha innvirkning på beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. Her ser vi læringsmedvirkning på individnivå, der elevene skal bli mer bevisste sine egne læringsprosesser, som igjen skal gi større og bedre innflytelse på egen læring.

2.4 Stortingsmeldinger

Elevmedvirkning, både demokratimedvirkning og læringsmedvirkning, er omtalt spesielt i flere av stortingsmeldingene som er kommet de siste tiårene. Felles for meldingene er at de fokuserer på demokratiforståelsen, og at utviklingen av denne gjennom elevmedvirkning både på systemnivå og individnivå har betydning for elevenes læringsutbytte. Vi har sett nærmere på fem av de siste stortingsmeldingene som har kommet og som omhandler skoleutvikling.

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring*. Stortingsmeldingen viser til forutsetningene Norge har for å skape en kvalitetsskole. Landet er rikt og har en befolkning med generelt høy utdanning. Grunnutdanningen er tilgjengelig for alle barn uansett foresattes økonomi og bosted. Landet har krevende geografi og bosetting, men skoletilbud har alle selv om det varierer fra de minste grendeskoler til de største videregående skolene. Meldingen tar til orde for at skoleeier, lærere og elever bør få stor frihet til å organisere seg innenfor nasjonale mål, noe som nødvendigvis må bygge på stor grad av elevmedvirkning hvis en ser dette fra elevenes side. Stortingsmeldingen er et av grunnlagsdokumentene for LK 06. Det vises til at nyere forskning tyder på at elevmedvirkning kan virke positivt på læringsmiljøet og elevresultater. Det poengteres at medvirkningen må være lærerstyrt (Kunnskapsdepartementet, 2004, s.54-55), som vist til i avsnittet, er kjennskap til demokratiske prosesser og ideer et av formålene i opplæringen. Norge har som eneste land i verden egne læreplaner og klasseråd- og elevrådsarbeid, ifølge L 97.

Meldingen viser til at selv om det er et eget fag i skolen har skolene fortsatt en lang vei å gå for å få tilrettelagt for at elevene er med i demokratisk praksis gjennom medvirkning i form av arbeidsmåter, planlegging og vurdering av sin egen opplæring. Selv om forskning viser at medvirkning virker positivt på elevenes motivasjon og læring, er det fortsatt et stykke igjen før dette er realiteten i klasserommet (ibid). Videre peker forskerne på at lærerens kompetanse innenfor elevmedvirkning og differensiering er en sentral faktor for suksess. For at medvirkning skal fungere og gi godt læringsutbyttet pekes det på at prosessen må være lærerstyrt. Meldingen mener derfor at å utvikle elevenes evne til medansvar vil bidra til økt læringsevne. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen*. Denne stortingsmeldingen fokuserer på samfunnsmandatet om at opplæringen skal gi alle barn og unge holdninger, kunnskaper og verdier som gjør de i stand til å mestre sine liv og delta i arbeid- og samfunnslivet. Videre tar den for seg prinsippene for opplæringen og kvaliteten på opplæringen. Prinsippene legger til grunn en bredere forståelse av elevenes læringsutbytte i opplæringen. Opplæringen skal bidra til å utvikle elevenes personlighet og identitet og styrke eleven til deltakelse i demokratiske prosesser og fremme kritisk tenkning. Denne stortingsmeldingen varsler en sterkere nasjonal styring av skolen for å oppnå best mulig og likest mulig kvalitet i opplæringen nasjonalt. Skolen er en bærebjelke i samfunnet og stortingsmeldingen anser det dermed som viktig at høy kvalitet og likhet i opplæringen er avgjørende både for individet og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Stortingsmelding nr. 22 *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Stortingsmeldingen gjør opp status for ungdomstrinnet og peker på at norske elever er blant de beste i verden i demokratiforståelse, og viser til at elevrådsarbeid har vært et opplæringstema i norsk skole siden 60-tallet. Det har vært både som fag, men også som gjennomgående tema i opplæringen. I kunnskapsløftet er det et eget fag på ungdomstrinn. Medvirkning i skolesamfunnet er forankret både nasjonalt og internasjonalt, blant annet i FNs konvensjon om barns rettigheter. Departementet mener i denne Stortingsmeldingen at det er grunn til å løfte frem elevenes gode demokratiforståelse og positive holdning til medvirkning. Elevenes rett til medvirkning i opplæringen skal skje i alle fag i skolens arbeid, og reflekteres i det daglige arbeidet for å styrke elevenes motivasjon og læring. Stortingsmeldingen peker imidlertid på at faget elevrådsarbeid ikke har fungert helt etter intensjonene.

Denne meldingen ønsker å trekke medvirkningen sterkere inn i alle fagene, og ikke lenger være et eget fag (Kunnskapsdepartementet s.34-35, 2010-2011).

Stortingsmelding nr. 20 *På rett vei*. Denne Stortingsmeldingen omhandler kunnskapssamfunnet vi lever i i dag, og hvordan dette stiller større krav til kompetanse enn noen gang tidligere i historien. Den handler videre om hvilken kompetanse som vil bli etterspurt i fremtiden, og hvordan utdanningen skal bidra til at barn og unge skal få et godt utgangspunkt for livslang læring. Skolen skal bidra og stimulere til medbestemmelse og aktivt deltagende elever. Meldingen peker spesielt på hvordan kunnskap om demokratiske verdier og menneskerettigheter er viktige forutsetninger for å bevare og forsterke den norske samfunnsmodellen (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Stortingsmelding nr. 21 *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*

Denne stortingsmeldingen tar for seg kvaliteten på grunnopplæringen i Norge og de store forskjellene på opplæringstilbudet som er rundt om i landet, i fylkene, i kommunene og mellom klasserommene. Kvaliteten varierer veldig mye og er en utfordring som det nå skal tas tak i. Regjeringen mener at dette viser at norske skoler og kommuner i ulik grad har greid å gi et likeverdig opplæringstilbud til alle norske elever, noe som har ført til for store forskjeller og utvikling i elevenes faglige og sosiale utvikling. Hovedfokuset for meldingen er altså kvalitet i skolen, hvordan kvalitet kan sikres gjennom økt fagkunnskap og utdanning hos lærerne og hvordan kvaliteten på læringsutbyttet til eleven kan måles. Det er lite fokus på demokrati og medvirkning, men det vises til at mandatet for skolen som ligger i opplæringslovens formål setter rammene for arbeidet med kvalitetsvurderingen i skolen. Historisk ser meldingen på utviklingen av utdanningsnivået i befolkningen fra etterkrigstiden og frem til i dag. I 1950 var det 84% av befolkningen over 16 år som hadde grunnskole som høyeste utdanning, mens i dag er andelen bare 27%. Det høye utdanningsnivået i Norges befolkning gjør at alt ligger til rette for at elevene i norsk skole skal kunne prestere på et høyt nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.5 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse som blir gjennomført ved alle landets skoler.

Undersøkelsen ble etablert i 2004 og består av kvalitetsportalen, skoleportalen, nasjonale prøver og elev- og lærlingeundersøkelser (Sirnes, 2014). I undersøkelsen blir elevene spurt om følgende emner:

- Motivasjon, arbeidsforhold og læring
- Hjem-skole-samarbeid
- Støtte fra lærer
- Vurdering for læring
- Demokrati og elevmedvirkning
- Regler på skolen
- Trygt miljø
- Rådgeving
- Trivsel

Det er obligatorisk for skolene å gjennomføre undersøkelsen for 7.trinn, 10.trinn og vg1 i høstsemesteret, men de fleste skoler velger også å gjennomføre for andre trinn. Resultatene av undersøkelsen blir publisert på skoleporten.udir.no i mars, og da kan man få ut resultater over egen kommune, fylke og som landsoversikt (udir, 2018).

Det viktigste formålet med elevundersøkelsen er å gi elevene en mulighet til å uttale seg om eget læringsmiljø, læring og trivsel på skolen, og disse resultatene skal danne grunnlag for hvordan man driver lokal og sentral skoleutvikling.

I analyser basert kun på elevundersøkelsen er sammenhengen mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet og deres prestasjoner undersøkt på individnivå, som betyr at svarene på spørsmålene i undersøkelsen ses i forhold til dette. Indikatorer som går på for eksempel sosioøkonomiske forhold eller innvandrerbakgrunn er imidlertid ikke tatt med, og årsaken er at elevundersøkelsen ikke kan kobles til slike data på individnivå. Analysene viser at mange av forholdene som blir undersøkt nesten utelukkende dreier seg om skoleprestasjoner.

Sluttrapport fra prosjektet “Ressursbruk og læringsresultater i grunnsopplæringen” (NIFU, 23/2013) kommer med følgende anbefalinger til videreutvikling av elevundersøkelsen:

Fagspesifikke spørsmål. Det anbefales å knytte undersøkelsen nærmere bestemte fag. Når spørsmål blir knyttet til fag, kan det samtidig åpnes for informasjon om elevens oppfatning av læreren som både fagformidler og klasseleder.

Redusert omfang. Undersøkelsen oppfattes som både omfattende og komplisert for mange elever, og den tar lang tid å gjennomføre.

Rotering av oppgavesett. Rapporten foreslår å rotere på oppgavesett fra år til år, hvor en del skal bestå av faste spørsmål, mens en annen består av spørsmål for utvalgte fag.

Mer nyanserte spørsmål om undervisningsformer. Dagens undersøkelse gjør det mulig for elevene både å svare at undervisning er lærerstyrt og elevstyrt, og det er vanskelig å fange opp forskjeller. Om spørsmålene blir lagd slik at elevene mer spesifikt må angi hvilken undervisningstype det er overvekt av, vil man lettere få frem ulikheter og eventuelle skjevheter mellom undervisningsformene.

Mer informasjon om bakgrunnsforhold. Elevundersøkelsen mangler spørsmål som sier noe om sosioøkonomisk bakgrunn. Da det er stor sammenheng mellom elevers bakgrunn og prestasjoner, anbefaler rapporten å inkludere mer informasjon om individkjennetegn.

Endre gjennomføringen. Slik Elevundersøkelsen blir gjennomført i dag, vil mange elever møte på undersøkelsen flere ganger i løpet av skoleløpet sitt. Dette kan redusere deres motivasjon, som igjen kan føre til useriøse svar. Rapporten mener at skolene bør få begrenset mulighet til å gjennomføre undersøkelsen på de samme elevene flere ganger (NIFU, 23/2013).

Spørsmål om å medvirke i planleggingen av undervisningen, arbeidsform og vurderingsformer er sentrale i elevundersøkelsen. Undersøkelsen viser at elevene opplever å medvirke i moderat grad. Dessverre viser undersøkelsen ingen bedring de senere årene (Solhaug og Børhaug, 2012, s.127).

I elevundersøkelsen svarer elevene på spørsmålene om medvirkning at de

opplever at det demokratiske omfanget har liten betydning og medvirkningen blir en prosess uten innhold. (Solhaug og Børhaug, 2012, s.137).

Elevene møter en dobbelthet fra skolen, og peker på utfordringer ved at skolens kjernevirksomhet ikke er gjenstand for samtale mellom elevene og lærerne. Elevmedvirkning, her forstås dette som demokratimedvirkning, står dermed i fare for å komme i miskreditt som en form for maktutøvelse. Dette består i skolen av at skolen og lærerne høster legitimitet gjennom medvirkning uten å oppfylle ønsket fra elevene. Disse negative erfaringene blir viktige kilder til å erfare demokrati hevder Biesta (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 137).

Negative følelser vekker engasjement og kan skape mulighet for å forstå og trekke grenser mellom demokrati og pseudodemokrati (ibid.).

Et mål for skolen må være å tilby en så likeverdig utdanning som mulig for elevene.

Elevmedvirkning gir mening for elevene hvis det handler om spørsmål som har betydning for innholdet eller måten skolen/lærerne arbeider med læring.

Nøkkelen for å oppnå dette er å forene medvirkning med fokus på kunnskap og undervisning. Det vil være skolens fremste bidrag å kvalifisere elevene for medborgerlig liv, samt bidra til å likestille elever i politisk og samfunnsmessig deltakelse (Solhaug og Børhaug, 2012, s.138). Elevmedvirkning må være meningsfullt for elever og lærere. Det vil si at skolen bør institusjonalisere elevmedvirkning og tilpasse medvirkningen til sin organisasjonsform. På denne måten kan skolene fremstå som mer demokratiske institusjoner og ha større potensiale for demokratisk dannelse, om skolen som helhet har en gjennomført praksis (Solhaug og Børhaug, 2012, s.138).

Et mål for læringsmedvirkning bør være å gi innsikt i elevenes opplevelser og å finne ut av deres interesser og ønsker om fagets innhold og undervisningsform. Formålet med læringsmedvirkning er å knytte sammen elevenes nåværende kunnskap med ny viten og gi elevene ny mening i elevens livsverden (Solhaug og Børhaug, 2012, s.139). I følge Shor er det å vise interesse for eleven det samme som å respektere og fremheve erfaringene deres som viktige, og med det å myndiggjøre dem (Solhaug og Børhaug, 2012, s.139).

Det kan være nødvendig for lærere å formalisere læringsmedvirkning i form av åpne diskusjoner med det mål og fatte beslutninger om tema i undervisning, arbeidsform eller vurderingsform.

Ny vurderingsforskrift stiller krav om at læreren har hatt dialog med elevene om vurdering både underveis og som sluttvurdering. I tillegg til samtalene rundt vurdering handler dette om kunnskap, og prosessene for et demokratisk preg gjennom beslutningen som fellesskapet må komme frem til (Solhaug og Børhaug, 2012, s.140).

Elevmedvirkning må foregå om saker som har betydning for elevene, både demokratimedvirkning og læringsmedvirkning. Det må vise seg i form av noen gode prosesser med fag, arbeidsformer, temaarbeid og vurderingsform. Elevmedvirkning skal være medvirkning og må ikke utvikle seg til en strategisk forhandlingskultur. Demokrati innebærer også ifølge Giljam, Esaiasson og Lindholm å akseptere beslutninger og lærerens faglige begrunnelser og ledelse (Solhaug og Børhaug, 2012, s.140).

2.6 Grunnskolepoeng

Grunnskolepoeng beregnes ved å legge sammen alle avsluttende karakterer på vitnemålet – standpunkt og eksamen – og dele på antall karakterer.

Deretter multipliseres gjennomsnittet med 10. Elever som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene, er ikke med i beregningene. I 2015/16 gjaldt dette 3100 elever. Gjennomsnittlig grunnskolepoeng i Norge har økt de siste fem årene fra 40,3 til 41,7 poeng (Skoleporten.udir.no, 2018).

Tabell 1: Nasjonale grunnskolepoeng (Skoleporten.udir.no, 2018)

		Grunnskolepoeng	Grunnskolepoeng	Grunnskolepoeng	Grunnskolepoeng	Grunnskolepoeng
Enhetsnavn	Kjønn	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Nasjonalt	Begge kjønn	40,3	40,7	41,1	41,4	41,7
Nasjonalt	Gutter	38,4	38,6	38,9	39,1	39,5
Nasjonalt	Jenter	42,4	42,9	43,4	43,7	44,0

Det er ifølge Utdanningsspeilet usikkert hvorfor denne økningen har funnet sted, men trolig er i alle fall noe av årsaken innføringen av valgfagene i skolen. Elevene har ofte høye standpunktkarakterer i valgfagene. Valgfagene ble inkludert i beregningen av grunnskolepoeng skoleåret 2014/2015. I fag der det er sentralt gitt eksamen har ikke standpunktkarakterene endret seg, det tyder på at eksamen har en regulerende effekt. I fag der det ikke er sentralt gitt eksamen har antall elever som får karakteren 6 økt (Utdanningsspeilet, 2018).

3. Arendal kommune

I dette kapittelet vil vi presentere Arendal kommune og de åtte 1-10 skolene.

Arendal kommune har åtte 1-10 skoler, det er disse skolene vi vil konsentrere oss om i denne oppgaven. Skolene er noe ulike i størrelse og i elev- og foreldregruppa. Vi vil komme mer tilbake til skolenes ulikheter i analysekapittelet. Politisk og administrativt skal det i utgangspunktet ikke være store forskjeller mellom dem.

I dette avsnittet vil vi fortelle litt om kommunen og kort om de politiske føringene som skoleeier har satt for skolene.

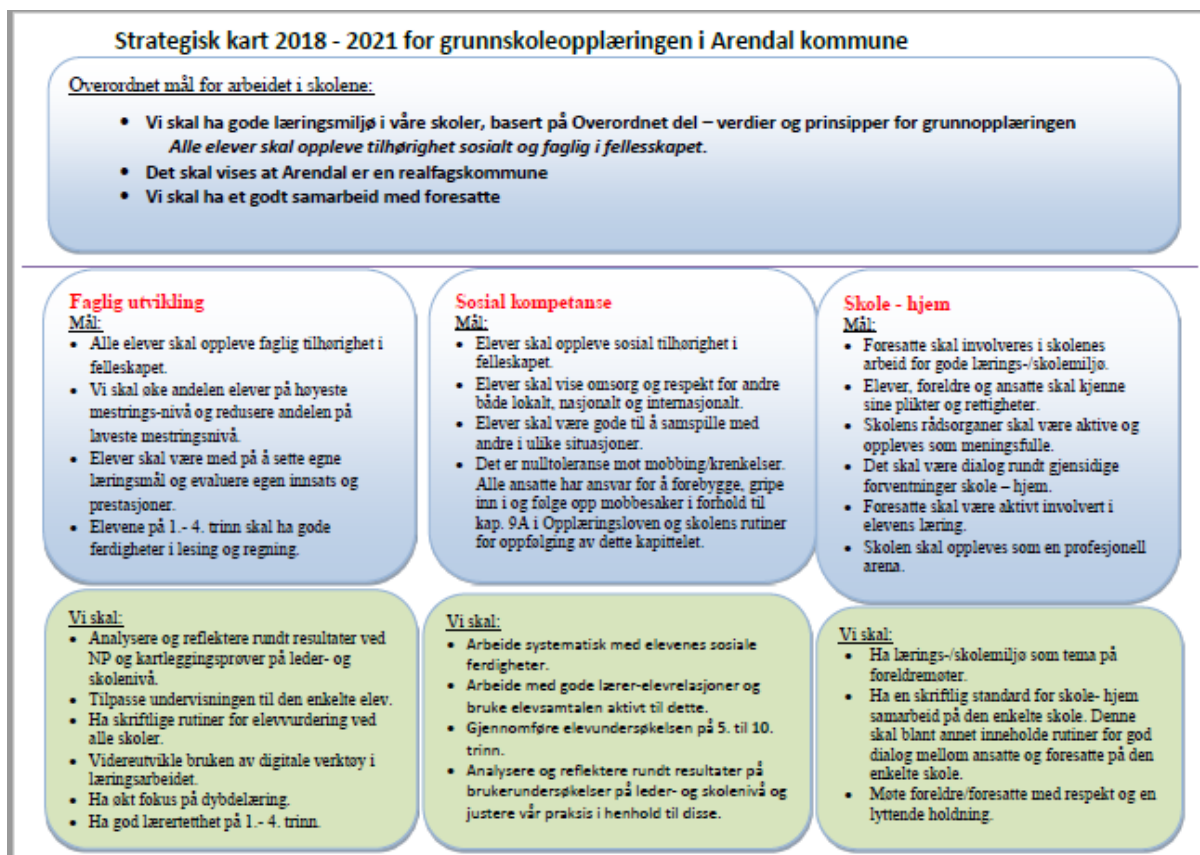
Arendal kommune er en kystkommune med 44826 innbyggere (SSB, 2018). Kommunen er slått sammen av fem omliggende kommuner. Det betyr at kommunen i dag er en bykommune med et stort omland. Omlandet oppleves som distrikter i kommunen. Distriktene har hatt sine egne barneskoler, mens på 1-10 skolene er elevene på ungdomstrinnene også fra de omliggende distriktene. Distriktene i kommunen er tradisjonelt jordbruksland, men med lite jordbruk igjen. Langs kysten har det historisk vært fiske og industri. Primærnæringen er bare 1% av sysselsettingen i dag. De aller fleste er i dag sysselsatt i tjenesteytende næringer, samt helse og oppvekst.

I Arendal kommune er det 20 skoler, hvorav tre er private. Den kommunale grunnskolen består av 7 barneskoler og 8 1-10 skoler. Kommunen har selv to skoler med alternativt opplæringstilbud. Kommunene bruker 18% av sine utgifter på grunnskole (SSB, 2018).

Arendal kommune har utviklet et eget strategisk kart som er førende for skoleutviklingen. I den overordnede delen av det strategiske kartet er fokuset gode læringsmiljø i skolene, basert på Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. *Alle elever skal oppleve tilhørighet sosialt og faglig i fellesskapet.* Det skal vises at Arendal er en realfagskommune og det skal være et godt samarbeid med de foresatte. Videre under faglig utvikling er målene at: Alle elever skal oppleve faglig tilhørighet i fellesskapet. Vi (kommunen) skal øke andelen elever på høyeste mestringsnivå og redusere andelen på laveste mestringsnivå. Elever skal være med på å sette egne læringsmål og evaluere egen innsats og prestasjoner. Elevene på 1.-4. trinn skal ha gode ferdigheter i lesing og regning. I tillegg inneholder det strategiske kartet mål om sosial kompetanse og skole-hjem samarbeid.

Kommunens strategiske kart blir evaluert hvert år, og justert etter nye føringer og eller mål. Det har vært små endringer i kartet de senere årene og vi velger derfor å kun ta med kartet for 2018/2021.

Figur 1: Strategisk kart for grunnsopplæringen i Arendal kommune (arendal.kommune.no)



Vi vil i det følgende presentere de åtte offentlige 1-10 skolene i Arendal kommune. Det er de vi har valgt å fokusere på.

3.1 Asdal skole

Asdal skole ligger seks kilometer vest for Arendal sentrum. Skolen ligger i landlige omgivelser.

Skolen er en 1-10 skole med ca 474 elever og 77 årsverk. Ungdomstrinnet får elever også fra Rykene skole. Asdal skole har fram til dette skoleåret også hatt et ressurscenter for elever med multifunksjonshemming, autisme eller store sammensatte lærevesker. Skolens visjon er mennesker i utvikling og samspill (asdal.skole.no). Satsingsområdene er læringsmiljø og realfag. Trendlinjen viser at skolen har økt sine grunnskolepoeng med nesten 3 poeng de siste ti årene (årsrapport, Arendal kommune).

3.2 Birkenlund

Birkenlund skole er en 1-10 skole. Skolen ligger øst for Arendal sentrum, i nærheten av bymarka. Skolen har 445 elever og 47 årsverk. Skolen har fokus på læringsmiljø, elevenes interesse for naturfag og bærekraftig utvikling (birkenlund.skole.no).

Skolen jobber for å bedre den tilpassede opplæringen til hver enkelt elev, og har fokus på Vurdering for læring. Det jobbes også med læringsmiljøet gjennom programmet “Mitt valg” (årsrapport, Arendal kommune).

3.3 Hisøy skole

Hisøy skole ligger sørvest for Arendal sentrum på Hisøy. Skolen har 478 elever og 49 årsverk, skolen er en 1-10 skole (hisoynett.no). Personalet jobber med å utvikle en felles vurderingskultur med den hensikt å forbedre læringsresultatene til elevene. Videre har de fokus på læringsmiljøet, realfag, samarbeid med foresatte og inkludering (årsrapport, Arendal kommune).

3.4 Roligheden skole

Roligheden skole ligger på Tromøy sørøst for Arendal sentrum. Skolen har 50 årsverk og 466 elever, fordelt fra 1-10.trinn. Skolens satsingsområder er et inkluderende og raust skolemiljø, samt bedre leseferdigheter. Det satses også på et tett og konstruktivt samarbeid med FAU (årsrapport, Arendal kommune).

3.5 Stinta skole

Stinta skole ligger i sentrum av Arendal kommune. Skolen er en FN-skole og fokusskole for NAFO. Det er 513 elever ved skolen som er en 1-10 skole med 56 årsverk. 120 elever får tilbud om særskilt norskopplæring. Det er representert 18 forskjellige språk ved skolen (stinta.skole.no). Satsingsområdene ved skolen er et godt læringsmiljø, og de bruker læringspartnere på alle trinn. Skolen har også fokus på realfag (årsrapport, Arendal kommune).

3.6. Stuenes skole

Stuenes skole er en 1-10 skole som ligger syv kilometer øst for Arendal. Det er 518 elever ved skolen og 51 årsverk. Ungdomstrinnet får elever fra fire barneskoler, sin egen, Flosta, Eydehavn og Nesheim (stuenesskole.no). Skolens satsingsområder er realfag, inkluderende læringsmiljø og klasseledelse. Fokuset er å gi elevene basisferdigheter faglig og sosialt slik at de blir rustet til liv og virke (årsrapport, Arendal kommune).

3.7 Moltemyr skole

Moltemyr skole ligger nordøst for Arendal sentrum. Skolen er en 1-10 skole med 422 elever og 54 årsverk. Skolen har vært mottaksskole siden 2009, det er rundt 30 ulike nasjoner representert ved skolen (moltemyr.skole.no). Skolen har læringsmiljø, realfag og skole-hjem samarbeid som fokusområder (årsrapport, Arendal kommune).

3.8 Nedenes skole

Nedenes skole er en 1-10 skole som ligger helt vest i kommunen. Det er 420 elever og 43 årsverk ved skolen. Skolen skal skape et trygt miljø der elevene opplever mestring og glede. Satsingsområdene er vurdering for læring, klasseledelse og lesing (nedenes.skole.no). Skolens hovedfokus innenfor satsingen på læringsmiljø har vært faglig inkludering der elevenes medvirkning og motivasjon er definert som spesielt viktig (årsrapport, Arendal kommune).

Skolene har de samme satsingsområdene, det er politisk bestemte føringer fra kommunalt hold. Vi ser at skolene er forholdsvis like, men likevel er det forskjeller som gjør skolene mer unike - det være seg om skolen er en mottaksskole, hvor i kommunen den ligger, noe ulik størrelse og hvilket fokus de faktisk har.

4. Teori og forskning

I dette kapitlet vil vi gi oppgaven vår et teoretisk fundament. Vi vil vise til forskning som er gjort på området elevmedvirkning i skolen, og forsøke å knytte dette opp mot læringsutbyttet til elevene. Vi vil vise hva som må til for å lykkes med elevmedvirkning, og hvilken rolle og egenskaper læreren må ha for å fremme elevmedvirkning i klasserommet. Elevmedvirkning på individnivå knyttes i hovedsak, som tidligere nevnt, til vurdering for læring. På systemnivå tenker vi demokratiske prosesser som elevråd og samarbeidsutvalg, eller andre demokratiske avgjørelser som tas, og som handler mer om samfunnet i skolen enn bare individet.

Vi vil presentere flere teoretikere på dette feltet, Thomas Nordahl (2012 og 2006), John Hattie (Nordahl 2012 og 2006), Viviane Robinson, (2017), Trond Solhaug og Kjetil Børhaug (2012).

4.1 Vurdering og klasseledelse

Opplæringsloven skiller mellom formell og uformell elevmedvirkning. Formell elevmedvirkning defineres som elevråd, allmøte, skoleutvalg, skolemiljøpresentasjon og helse-miljø-trivsel (Opplæringsloven, kap.11). Vi har tidligere i oppgaven definert dette som demokratimedvirkning. Uformell elevmedvirkning blir definert som planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (ibid), dette har vi definert som læringsmedvirkning.

Det finnes flere måter å praktisere og tenke elevmedvirkning på. Det kan blant annet ses på som demokratisk innflytelse på både demokratimedvirkning og læringsmedvirkning i skolehverdagen. Elevmedvirkning gir elevene muligheten til å erfare demokrati gjennom praksis i skolen. Læringsmedvirkning i klasserommet, som en del av læringsprosessen, kan ses på som en uformell form for elevmedvirkning, mens deltakelse i elevrådet er en mer formell demokratisk prosess (Solhaug og Børhaug, 2012, s.126). Ifølge Solhaug og Børhaug viser elevundersøkelsen at elever opplever å medvirke i moderat grad, og at det ikke har endret seg nevneverdig de senere årene. Når det gjelder medvirkning i selve læringsprosessen, med planlegging og evaluering, viser undersøkelsen at det er svært stor variasjon mellom skolene. Det er med andre ord ifølge Børhaug og Solhaug større variasjoner mellom skolene når det gjelder læringsmedvirkning enn når det gjelder demokratimedvirkning.

Thomas Nordahl og Ole Hansen har skrevet mye om hva som gir økt læringsutbytte hos elevene. De er blant annet opptatt av hva vurdering for læring og god klasseledelse har å si for elevenes utbytte av opplæringen.

Barn former seg selv, og styrer sitt eget liv og utvikling, samtidig som de er underlagt ytre betingelser og individuelle egenskaper (Nordahl, 2006, s. 25). Det viser at elevene deltar aktivt i sin læring og er med på å forme og påvirke sin egen fremtid, samtidig som de er i en relasjon til omgivelsene (ibid). God klasseledelse innebærer derfor at læreren må se på elevene som aktører i eget liv. “*God ledelse handler om at elevene får opplevelsen av å bli sett, hørt og respektert som selvstendige mennesker*” (Nordahl og Hansen, 2012, s. 15). Videre står det at klasseledelse skal fremme demokratiske prosesser, denne forpliktelsen i ledelse skal ta hensyn til elevenes ønsker og behov ifølge Ford og Anderson (ibid.). Tabellen under viser hvor stor lærerens virkning på elevenes læringsutbytte er.

Tabell 2: Tabell 3 Lærerens virkning på elevenes læringsutbytte (Hattie 2009, s. 297-300 i Nordahl og Hansen, 2012, s. 19)

Område	Effektstørrelse	Effektvurdering
Lærerens tilbakemelding til elevene: positiv, støttende og konstruktiv	0,73	Stor effekt
Lærerens håndtering av bråk og uro i undervisningen	0,80	Stor effekt
Lærerens ledelse, tydelighet og struktur i undervisningen	0,71	Stor effekt
En positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev	0,72	Stor effekt
Kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering	0,74	Stor effekt

Tabellen over viser hva som ifølge Hatties undersøkelser og analyser har betydelig effekt på elevenes sosiale og faglige læring. Dette viser at det er læreren som er den avgjørende forskjellen når det gjelder elevenes læring (ibid.). Det som kan være utfordrende ifølge Nordahl (ibid.), er forholdet mellom lærerens kontroll over undervisningen og elevenes kontroll over sin egen læring. Hvis læreren har for stor eller for sterk kontroll over undervisningen, kan det føre til at elevenes læring reduseres fordi de ikke blir nok delaktige i sin egen læring og læringsprosesser. Elevenes engasjement og motivasjon avtar (ibid.). Dette viser slik vi forstår det at læringsmedvirkning er essensielt for at det skal være høy grad av læring hos elevene.

Dette leder oss videre til vurdering for læring. Det vi har definert som læringsmedvirkning er i stor grad vurdering for læring, og omvendt. Vurdering kjennetegnes av to hovedformål, summativ og formativ vurdering (Nordahl og Hansen, 2012, s. 10), eller vurdering *for* læring og vurdering *av* læring. I opplæringsloven § 3-3 brukes begrepene underveisvurdering og sluttvurdering.

Ifølge Allerup mfl. kan begrepet vurdering forstås på flere måter, men det er likevel trekk som går igjen (Nordahl og Hansen, 2012, s. 6). Andre uttrykk som blir benyttet er evaluere, analysere, undersøke, kritisere, teste, inspirere. Hvis vurdering relateres til evaluering kan vi se på vurdering som en prosess der målet er at vurderingen skal ha en utvikling eller forbedring. Hvis vi videre knytter dette til skolen, vil det si at vurderingen er ment for å forbedre undervisningen, læringsmiljøet og elevenes faglige og sosiale læringsutbytte (ibid.). Det er dette som er vurdering for læring, underveisvurdering eller formativ vurdering (Nordahl og Hansen, 2012, s. 6 og 10). Vurdering i skolen skal gi både lærere og elever kompetanse om hva som kan forbedre læringen og undervisningen.

Vurdering av læring, sluttvurdering eller summativ vurdering defineres her primært som elevens læringsutbytte på et gitt tidspunkt, mens den formative altså dreier seg både om elevenes læringsprosess og lærernes undervisning (Nordahl og Hansen, 2012, s. 10 og 15). De to vurderingstypene kan og bør brukes samtidig. Det er viktig å ikke vektlegge den summative vurderingen for mye, da dette vil kunne føre til for sterk grad av målstyring og for mye vekt på resultater - som igjen vil kunne føre til at vurderingen knyttes mer opp mot eleven, og at det er eleven som må endre seg for å oppnå bedre resultater (Nordahl og Hansen, 2012, s. 16).

Hattie mener at den formative vurderingen er på tredjeplass over hva som har størst effekt på læring (Nordahl og Hansen, 2012, s. 10). Hattie mener at læreren må hjelpe elevene til å se hvor de er i læringsprosessen, og at de sammen må finne veien videre. Dette dreier seg om elevmedvirkning på individnivå, med andre ord det vi definerer som læringsmedvirkning.

Videre viser erfaringer fra Norge og andre land at elever lærer best når de:

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2018)

I forskrift til opplæringsloven § 3-11 står det at underveisvurdering skal brukes som redskap i læreprosessen (Forskrift til opplæringsloven, kap. 3.).

Noe av hensikten med vurdering er å øke elevene læringsutbytte, og som nevnt over må elevene være aktive i sin egen læringsprosess for at dette skal skje.

I følge Hattie er det som har aller størst effekt på elevenes læring “self-report grades”. Det vil si at elever som har en stor grad av forståelse for sin egen læring, sine egne prestasjoner, sitt eget kunnskapsnivå og hvordan de kan utvikle seg videre, er det som bidrar mest til elevens videre læring (Nordahl og Hansen, 2012, s.20). Det er derfor viktig at elevene er aktive og medvirkende i sin læreprosess. På denne måten blir elevene klar over hva de lærer, og ikke minst hvordan de lærer, og hvordan de kan utvikle seg videre (ibid.).

Ifølge Nordahl (Nordahl og Hansen, 2012, s. 21) vil læreren alltid befinne seg i et asymmetrisk forhold til eleven. Læreren må være seg bevisst dette forholdet og legge til rette for at elevene involveres i vurderingen av sin egen læreprosess, ansvaret for vurderingen skal alltid ligge hos læreren. For at eleven skal utvikle ferdigheter og kunnskaper i å vurdere seg selv, må det foregå dialog og refleksjon mellom lærer og elev (ibid.).

I kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven står det følgende: “*Eleven skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, kompetanse og faglig utvikling*” (Nordahl og Hansen, 2012, s. 22). Dette viser at det er et krav om at elevene skal være med å vurdere seg selv. Målet ved denne typen vurdering er at elevene skal bli mer bevisste om hva de lærer, hvordan de lærer og hvordan de kan utvikle seg videre (ibid.). Det understrekes at elevs egenvurdering alene ikke fører til gode læreprosesser, det er i møte mellom elev og lærer og felles refleksjon om vurderingen som gir de gode resultatene (ibid.)

Vurdering for læring gjennom tilbakemeldinger er svært viktig for at vurdering skal ha effekt. Tilbakemeldingene må gå begge veier, altså både til elev fra lærer, men også omvendt. Det er i relasjonen og kommunikasjonen mellom lærer og elev at læreren kan få korrigeret og bekreftet elevens læring, mener Hattie. Den beste tilbakemeldingen er den som viser eleven hvor han eller hun står og hvor de skal hen (Nordahl og Hansen, 2012, s.24).

Vurdering for læring gjennom samtaler med elevene. I elevsamtalen er det fokus på elevens selv og dens faglige og sosiale utvikling. Relasjonen mellom lærer og elev kan styrkes og utvikles slik at læringsmiljøet bedres for både elev og klassen. Samtalen bør være forberedt av både elev og lærer, og målet med samtalen kan eller bør være at reflekterer rundt sin egen læreprosess (Nordahl og Hansen, 2012, s. 29).

Vurdering for læring gjennom vurderingskriterier og kjennetegn. Kunnskapsløftet inneholder kompetansemål som beskriver hva elevene skal kunne etter endt opplæring. For å vurdere om målene er nådd, lager man kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier. Kjennetegnene skal beskrive hva elevene får til, mens kriteriene brukes for å vise elevene hva de må gjøre for å nå målene, og hva de blir vurdert ut ifra (Nordahl og Hansen, 2012, s. 32. Lærerens arbeid med mål, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse gjøres for at både læreren og eleven skal vite hva elevene skal lære og hvordan de vil bli vurdert (ibid.). Målene skal være tydelige, forståelige og konkrete, de skal danne grunnlag for dialog mellom elev og lærer, men også foresatt. Målene må være slik laget at elevene kan velge ulike veier til målet, og ikke minst; målet må være mulig å måle (ibid.).

Hattie og Nordahl leder oss videre til Viviane Robinson og elevsentrert ledelse. Hennes forskning viser viktigheten av ledelse i skolen. Ledelsen må være tett på de ansatte og blant annet være tydelige på mål og forventninger, og de må forsikre seg om at den undervisningen som gis er god nok.

4.2 Elevsentrert ledelse

Viviane Robinson deler elevsentrert ledelse i fem dimensjoner, der den første dimensjonen handler om å etablere mål og forventninger. Skoler er komplekse organisasjoner og man vil hele tiden rives i flere retninger, det være seg lærebøker eller prioriteringer vedrørende budsjetter. I følge Robinson er målsetting den første av ledelsesdimensjonene som har effekt på elevlæring og elevprestasjon (Robinson, 2017, s 51). Dimensjonen har en middels påvirkning på elevutbyttet, men fungerer indirekte ved å organisere arbeidet til lærerne i en slik retning at det fremmer læring og prestasjoner til elevene (ibid.). Å utforme bestemte mål øker prestasjonsevnen så lenge det settes mål som er engasjerende og at det er en faktisk mulighet for å oppnå disse. Det bør ikke settes for store prestasjonsmål dersom kunnskapen om hvordan nå dem ikke er på plass på forhånd. Da skaper man bare frustrasjon og uklarhet overfor dem som er satt til å oppnå målene. Ledere i skolen må ha kunnskap om hvor mye arbeid som faktisk må til for å nå et mål. Er de for høytravende og ambisiøse, kan det oppleves som en form for straff, især om evaluering av måloppnåelse knyttes til lærernes ansvarlighet (Robinson, 2017, s 62).

Når målene er fastsatt, introduseres den andre dimensjonen, som er strategisk bruk av ressurser. Hvordan få mest mulig ut av knappe ressurser, hvordan få hele personalet til å se sammenhenger i økonomi og hvordan den innvirker på for eksempel pedagogikk og materiell, mener hun er en svært viktig. Lærere pleier å anta at økt bruk av midler alltid er en nøkkelfaktor når det gjelder forbedringstiltak i skolen. Robinson hevder at denne tankegangen forsterkes fordi statlige reforminitiativer gjerne presenteres sammen med penger og støtteordninger som skolene kan søke på (Robinson, 2017, s 64). Det første ledere bør gjøre, er å se på hvordan målene kan nås ved å kikke på den eksisterende ressursfordelingen. Lærere som gir undervisning av høy kvalitet, bør også ha tilgang til ressurser av høy kvalitet. Robinson skriver at flere undersøkelser viser at det å *investere i undervisningsressurser som inkluderer et system for profesjonell læring hos lærerne, er mer effektivt enn å investere i undervisningsteknologi eller nye læreplaner* (Robinson, 2017, s 80). Det er den daglige praksisen i et klasserom som har størst påvirkning når det gjelder fremskritt for elevene.

Den tredje dimensjonen i elevsentrert ledelse tar for seg hvordan man skal forsikre seg om at kvaliteten på undervisningen som gis, er god nok. Denne dimensjonen tenker vi er nært forbundet med elevmedvirkning og elevers resultater og skåringer.

Robinson hevder at det samlede vurderingsgrunnlaget for ledere og lærere *skal handle om forskjellen de gjør for elevlæring, ikke om elevenes absolutte prestasjonsnivå* (Robinson, 2017, s. 88-89). Hun mener at man i større grad må kikke på årsaker til hvorfor elever gjør det bra, og videre hva som eventuelt hindrer og hemmer for fremgang. Er arbeidet av høy kvalitet, vil også resultatene høynes på sikt. Robinson viser til et verktøy laget av utdanningspsykologen David Berliner (1987,1990), der hovedessensen er hvordan lærere bruker tiden som er tildelt sitt fag, og hvordan de skal jobbe for å motvirke «tidstyver» som hemmer for læring og elevmedvirkning.

Det er mye i en skolehverdag som kan hindre timene i å utnyttes til det fulle, for eksempel ved at lærer er sen eller at overgang mellom læringsaktiviteter ikke ledes på en tilfredsstillende måte. Videre kan tid gå til spille ved at det er misforhold mellom planlagt og viktig læringsutbytte. Om elevene bruker tid på å lage fine overskrifter istedenfor å lære seg selve begrepsapparatet i et gitt emne, er ikke læringen optimal. Selv om ventetiden minimeres og aktiviteter og tilbakemelding fra lærer henger sammen med tenkt læringsutbytte, er det ikke sikkert at elevene er motiverte likevel. Det er viktig da å sjekke elevenes kognitive engasjement; hva de prøver å lære seg og om de vil forstå det når de har klart det.

For at elevene skal oppleve mestringsfølelse, må de også få erfaring i å føle på suksessopplevelser, at de får noe til. *Kvalitetsundervisning innebærer å maksimere den tiden elevene bruker på å være engasjert i og lykkes med innlæringen av viktig lærestoff* (Robinson, 2017, s. 91). Dette er nært forbundet med elevers opplevelse av medvirkning.

Den fjerde dimensjonen handler om å lede lærernes læring og utvikling, der viktigheten av å ansvarliggjøre lærernes kollektive ansvar overfor elevene og behovet for at de ansatte utvikles som profesjonelle lærere. Å lykkes med denne dimensjonen, vil si at man klarer å skape gode samarbeidsarenaer for hvordan lærerne kan utvikle sin undervisning slik at det skjer i sammenheng med det elevene faktisk skal lære. Samarbeidende læring handler om at lærerne er gjensidig avhengig av hverandre og at dette gir økt fokus på sammenheng og samhandling i undervisning og læreplanarbeid. Det finnes mye forskning som gir mange råd til ledere om hvordan profesjonell læring kan endre undervisning slik at det på sikt fremmer elevenes læring. Dette kan for eksempel være å gi råd og veiledning når det er identifiserte behov både hos elevene og lærerne, ha fokus på forholdet mellom det å undervise og elevresultater og å sørge for et mangfold i læringsmuligheter (Robinson, 2017. s 118).

Det å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø, er den femte dimensjonen i elevsentrert ledelse. Robinson sier at denne dimensjonen *gir et fundament for alle de andre dimensjonene* (Robinson, 2017, s. 24). Å skape en trygg skole for elevene, handler også om å øke engasjementet til elevene. Dette engasjementet skapes ved at de føler trygghet både i forhold til medelever og voksne i skolen. En annen viktig faktor er hva slags forhold de foresatte har til skolen. Det er ledernes ansvar å jobbe for en god foreldreinvolvering, for også foresatte er viktige for at elevene skal være engasjerte i sin egen skolehverdag (Robinson, 2017, s 134).

Teorien vi til nå har beskrevet handler om læringsmedvirkning og det vi etter hvert skal finne i elevundersøkelsen som vurdering for læring. Hypotesen vår ut ifra dette teorigrunnlaget er som formulert i innledningen:

Økt læringsmedvirkning gir økte faglige resultater. Elevenes medvirkning til læring bør ha en plass i skolen, elevene vet mest om seg selv og derfor er de verdt å lytte til. Dette dreier seg om vurdering for læring.

I den følgende delen av oppgaven vil vi komme mer inn på demokratimedvirkning, det som dreier seg mer om skolen som system og om hvordan skolen er organisert.

4.3 Skolen i demokratiet-demokratiet i skolen

Det demokratiske oppdraget til skolen er formulert ut fra politiske intensjoner om at skolen har et viktig samfunnsmandat. Allerede i 1920 gjorde Stortinget et viktig vedtak om at den norske skolen skulle være en enhetsskole som skulle være nasjonalt samlende, sosialt utjevne og forsonende. Videre skulle skolen legge grunnlag for økt politisk engasjement og demokratisk deltagelse. Dette kravet førte i praksis til at lærerne ble nasjonsbyggere (Solhaug og Børhaug, 2012, s.15). Dette var myntet på store sosiale og geografiske forskjeller og skolen skulle derfor virke sosialt utjevne. Denne sosiale utjevningen kan vi trekke frem igjen i dag på grunn av økende sosiale forskjeller og økt innvandring (ibid.). Dagens skole har også et samfunnsmessig oppdrag om at den skal utdanne elever til demokratiske medborgere. Dette blir igjen politisk stadfestet gjennom Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring (2003). Oppdraget kommer tydelig til uttrykk i mange deler av læreplanene for grunnskolen, samt den generelle delen av læreplanverket.

Vi vil her se nærmere på demokratiets plass i skolen, deltakelse i elevråd og elevmedvirkning. Skolen er pålagt ansvaret for å gi elevene opplæring i demokratiske prosesser og for at de skal bli deltakende i disse prosessene. Skolen skal føre elevene inn i samfunnets politiske kultur som aktive deltakere. Skolen videreformidler den kulturen den selv er en del av, mens elevene kommer til skolen med egne forutsetninger. Dette fører til at den politiske kulturen forandrer seg i møtet mellom skole og elev. Skolen er heller ikke alene om å formidle den politiske kulturen til elevene, siden elevene møter mange forskjellige institusjoner og inntrykk som inngår i en kompleks sosialiseringssprosess som de bruker til å bygge et bilde av seg selv som politisk medborger (Solhaug og Børhaug, 2012, s.19).

Ifølge Almond & Verba forstås politisk kultur her som hvordan medborgere/elever oppfatter det politiske system og sin egen rolle. Den omfatter også hvordan vurderinger og holdninger den enkelte har som politisk deltaker (Solhaug og Børhaug, 2012, s.19).

4.3.1 Politisk kultur

Politisk kultur kommer til syne gjennom verdier, forståelser og holdninger. Gjennom undervisning, diskusjoner, deltakelse i demokratiske prosesser er skolen en arena hvor elever kan øve seg og reflektere over den politiske samtalen.

På denne måten blir skolen en bidragsyter til den politiske kultur. Elevene tilbringer mange år i skolen og den daglige omgangen som elevene har gjennom disse årene gjør skolen til den viktigste offentlige arenaen for å danne meninger (ibid.).

Politisk kultur omfatter fire ulike sider som har preget forskningen siden midten av 1960-tallet. Den første siden er hvordan den enkelte oppfatter det politiske systemet som helhet. Disse oppfatningene handler først og fremst om tillit til systemet, institusjonene og personene i dem. Ifølge Eisenstadt & Roniger er følelsen av tillit "lim" som er helt avgjørende for at politiske system og samfunnet skal fungere (Solhaug og Børhaug, 2012, s.19). Den andre siden er hvordan elevene oppfatter politiske prosesser. Det gjelder spørsmål om valg så vel som at beslutninger tas uten at det forekommer korrupsjon. For det tredje skal politiske systemer løse oppgaver for fellesskapet og vise resultater, og for det fjerde handler politisk kultur om hvordan den enkelte ser seg selv som politisk deltaker (ibid.).

Vi vil konsentrere oss om skolens bidrag i den politiske kultur. Det er viktig å skille mellom skolens undervisning på den ene siden og erfaringer elevene gjør med skolen som beslutnings- og autoritetssystem på den andre siden (Solhaug og Børhaug, 2012, s.20). Skolen skal bidra til at elevene bygger forståelse av politiske forhold og sin egen rolle som deltaker, skolen er også et system som fatter beslutninger som berører elevene direkte. Dette kan være som demokratiske deltakere eller som deltakere og mottakere av beslutninger andre fatter (ibid.).

4.3.2. Demokratisk lærerpraksis

Lærere er modeller for elevene og skal iverksette mandatet til politisk og demokratisk utdanning. Solhaug og Børhaug (2012) deler den demokratiske lærerpraksisen inn i tre deler; undervisning, planlegging og refleksjon. Undervisning er å formidle kunnskap. Dette er lærerens viktigste oppgave. Målrettet undervisning er et samspill mellom faglige mål i læreplaner, elevkunnskap og faglige bidrag fra elever, det vi tidligere har definert som læringsmedvirkning. Planlegging er en kompetanse som læreren utøver utenfor klasserommet. En viktig kompetanse går ut på å fortolke læreplanenes mål og tilpasse planer til den enkelte elev og skolekontekst. Refleksjon handler om ettertanke. Læreren forventes å teoretisere og alminneliggjøre erfaringer med undervisning. Teoretisering bør bygge på vitenskapelig forskning og bør danne grunnlaget for det faglige innholdet i undervisningen.

Kravet til teori handler også om dramatisering, samtaler og argumentasjon over undervisningens teori i fellesskap med elevene (Solhaug og Børhaug, 2012, s.23-24).

4.3.3 Skolens demokratibegrep

Demokrati forstås på mange forskjellige måter og all undervisning i skolen gjenspeiler en eller flere forskjellige oppfatninger. Det er viktig at skolen og lærerne er bevisste hvordan de velger å undervise og hvilket syn på demokrati de ønsker å fremme. Det er viktig at undervisningen i demokrati ikke blir avgrenset til å utdanne velgere, men la elevene være aktive deltakere i samfunnsdebatten og delta i diskusjoner med kontroversielle spørsmål i det store fellesskapet (Solhaug og Børhaug, 2012, s.29). Demokratimedvirkning er med andre ord viktig i hele undervisningsituasjonen, elevene skal være aktive og gis reell deltakelse. Carl Cohen (Solhaug og Børhaug, 2012) har en definisjon på demokrati som har fokus på å dele makt og innflytelse på selve beslutningene.

Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og det hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem, ifølge Cohen (Solhaug og Børhaug, 2012, s.30). I motsetning til autoritære styreformer gir demokratiet rom for innflytelse på beslutninger som angår fellesskapet. Istedenfor at makten holdes av en eller veldig få makthavere spres makten til dem som beslutningen angår eller deres representanter. Beslutninger er som oftest formalisert på nasjonalt nivå, organisasjoner og på arbeidsplasser (ibid.), eller i klasserom. Retten til å medvirke er institusjonalisert gjennom valgregler, avstemninger, medbestemmelsesavtaler eller opplæringsloven i skolen.

Likevel, hvis få eller ingen deltar og benytter seg av muligheten til å påvirke den politiske prosessen blir representantene overlatt til seg selv, noe som vil gi svært mye makt til få beslutningstakere (Solhaug og Børhaug, 2012, s.30). Vilåret for at makten skal spres på mange er derfor at folk deltar i å påvirke og utforme saker. Demokratiet forutsetter deltakelse. Dessverre varierer deltakelsen veldig både når det gjelder omfang og innhold, dette berører kvaliteten på demokratiet (ibid.). Vi mener at dette er en av de viktigste grunnene til at opplæring i demokrati i undervisningen er så viktig, og at dette samfunnsmandatet ikke må svekkes. I skolen krever dette at læreren tar med elevene i planlegging og evaluering av opplæringen, organiseringen av skolen og gir elevene demokratimedvirkning og læringsmedvirkning. Ut fra ovenstående er det grunn til å mene at elevene må oppleve reell innflytelse for at de skal bli demokratiske borgere, og for at de skal utvikle seg faglig og sosialt i skolen.

4.3.4 Deltakelse i elevråd, demokratimedvirkning i skolen

Det er flere grunner til innføringen av de kommunale ungdomsrådene. Den ene grunnen er det nasjonale kravet om å følge opp barnekonvensjonen. Det kan også, som Lidèn peker på, være at kommunene ønsker bedre innsikt i hva de unge i kommunen har behov for og hva som ikke fungerer etter intensjonen. Den andre grunnen kan være ønsket om å hindre fraflytting, samt legge til rette for politisk dannelse som gjør at kommunestyrene ønsker å ta ungdommen på alvor (Solhaug og Børhaug, 2012, s. 111).

Forskjellen mellom forsøk på demokratisk praksis på den ene siden og demokratiske idealer og normer på den andre siden er et viktig skille. Disse demokratiske normene og verdiene kan en tenke at elevene senere i livene sine vil ta for gitt og være noe som de vil bygge sitt samfunnsengasjement på. Dette innebærer en ide om skolen som endringsagent. Vi kan også si at ulike demokratisyn nedfeller seg i forskjellige deltakelsesordninger i samfunnet (Solhaug og Børhaug, 2012, s.112). Ifølge Østerud, Engelstad & Selle, 2003 er det uenighet om de ulike formene for politisk deltakelse. Disse formene er ikke statiske og de er i endring. Ved å legitimere og ta stilling til noen typer for demokrati og ikke andre, tar skolen dermed stilling til hva som er riktig og god deltakelse (ibid.).

Demokrati er en sentral verdi i vårt samfunn og en viktig del av skolen, men skolen har også andre viktige hensyn å ta. Skolen skal utdanne elevene til ulike faglige mål, verdier og ferdigheter. Dette oppdraget veier ofte tyngre enn elevene sine ønsker, ifølge Solhaug og Børhaug (ibid.).

Spørsmålet blir om skolen fyller demokratiets minstemål. Carl Cohen (Solhaug og Børhaug, 2012) skiller mellom tre aspekter for minstekrav til demokrati. Bredden, dybde og omfang. Bredden handler om andelen som faktisk deltar, dybden handler om at deltakerne påvirker og belyser sakene reelt og grundig og omfang handler om hvilket saksområde som faktisk er gjeldende (Solhaug og Børhaug, 2012, s.112). Oppfyller skolen minstekravet? Bredden kan vi si er tilstrekkelig ivaretatt i organiseringen av elevrådet, en del av demokratimedvirkningen. Hver klasse har sine representanter og at disse jevnlig diskuterer saker med klassen sin i klasseråd. En ulempe her kan være at klassen ikke alltid velger den beste representanten for klassen. Ofte velges den “kuleste” eller den “peneste” eller lignende. Klassen velger altså ut fra andre kriterier enn det som er meningen i en slik ordning. Videre varierer det også veldig hvor god elevrådsrepresentantene ivaretar oppgavene sine. Bredden kan også sies å være ivaretatt da elevrådet sitt sakfelt er ganske stort.

Det strekker seg fra den pedagogiske kjernevirksomheten ved skolen, det vil si den pedagogiske og faglige driften og til at elevrådet uttaler seg om evalueringsordninger, solidaritetsaksjoner mot den tredje verden, organiserer aktiviteter i friminuttene og på kveldstid og i lokalpolitiske prosesser for å nevne noen. Dette viser at elevene er mest aktive i demokratimedvirkningen. I følge Haugsvær og Børhaug er elevene minst aktive i det pedagogiske saksfeltet, med andre ord i læringmedvirkningen. Når det gjelder dybde og gjennomslag er det nok ganske sammensatt. Haugsvær og Børhaug peker på at elevrådet sin rett til å delta går så langt som skoleledelsen til enhver tid mener den skal gå, for elevrådet har ingen absolutt rett til å hevde sine interesser ut fra egne vurderinger om når det er riktig å delta (Solhaug og Børhaug, 2012, s.114-115).

Elevrådet har også en fast representant i skolens samarbeidsutvalg. Denne representasjonen ser det ut til å være vanskelig å utnytte effektivt. Det er en voksenarena som er vanskelig å mestre og møtene er som oftest på kveldstid. Deltakelsen i samarbeidsutvalget bærer derfor preg av å være bare tilstedeværende, mer enn en reell, aktiv deltaker (ibid.).

Elevråd og ungdomsråd som deltakere i demokratiske avgjørelser i skolen og kommunene må innebære at den faktisk er demokratisk. I et politisk dannelsesperspektiv blir utfordringen å modellere deltakelsen etter de demokratiske prinsippene som gjelder andre steder. Hvis en legger til grunn at deltakelse andre steder er kontrollert arbeidsdeltakelse kan dette være grunnlaget, men en kan også mene at demokrati er å stille kritiske spørsmål, og at det er en rett å bli medregnet når makthaverne mener noe annet (Solhaug og Børhaug, 2012, s.123) Utredningen «Ungdom, makt og medvirkning» understreker flere steder at deltakelsen må være reell og ikke bare symbolsk (ibid.).

4.3.5 Elevmedvirkning som medbestemmelse

Solhaug og Børhaug (2012) bruker elevmedvirkning i betydningen medbestemmelse. Medbestemmelse vil si det samme som å ha demokratisk innflytelse både på formelle og uformelle (uformell er den daglige kontakten i klasserommet og formell er det organiserte demokratiet i skolen, Solhaug og Børhaug, 2012, s. 122) avgjørelser som gjelder skolehverdagen. Ut fra våre definisjoner blir uformell tilnærmet det samme som læringsmedvirkning og formell det som tilsvarer demokratimedvirkning.

I Norge er demokratiet preget av retten til å medvirke i spørsmål som gjelder alle livets områder. Denne retten kom for alvor inn i skolen på slutten av 1990-tallet med reform 94 (Solhaug og Børhaug, 2012, s.126). Læringsmedvirkning er, ved siden av elevrådet, den viktigste kilden elevene har til å erfare demokrati i hverdagen. Elevmedvirkning kan være formalisert, men foregår som oftest uformelt i klasserommet (ibid.). Videre i dette avsnittet vil vi fokusere på læringsmedvirkning slik Solhaug og Børhaug (2012) finner det i sin forskning.

Både FNs barnekonvensjon og opplæringsloven §11 slår fast barns rett til medvirkning. Hensikten med elevmedvirkning er å gi elevene mulighet til å øve innflytelse på spørsmål om egen skolegang. Samtidig innebærer dette at eleven blir respektert og hørt, noe som videre fører til å myndiggjøre elevene som medborgere.

Cohens (Solhaug og Børhaug, 2012) tre sider ved demokrati er aktuell til å vurdere elevmedvirkning, bredde, dybde og område. Bredden angir hvor stor andel av de saken gjelder for som deltar i beslutningen. Dybden handler om graden av engasjement og involvering fra de som saken gjelder. Med dette menes hvordan saken opplyses og om flere ulike argumenter rundt saken blir presentert, mens demokratiets område handler om hva elevene skal være med å fatte beslutninger om. Det kan være seg planlegging av undervisning eller vurderingsform for å nevne noe, altså en form av læringsmedvirkningen (Solhaug og Børhaug, 2012, s.127-128). I klasserommet er læreplanene rammebetingelsene for undervisningen.

Med Cohen (Solhaug og Børhaug, 2012) kan demokratisering forstås som tredelt. Først som en prosess for å involvere et økende antall deltakere, så for å sikre vilkårene for å delta i en offentlig menings- og viljedannelse og til sist for å sikre at beslutninger på ulike områder blir fattet gjennom demokratiske prosesser (Solhaug og Børhaug, 2012, s.128). Demokratisering handler i så måte om å sikre at makt fordeles mellom flere, og at alle gis muligheten til å yte innflytelse. Altså at flest mulig medborgere skal få størst mulig adgang til å påvirke sin livssituasjon (ibid.).

Ofte opplever elever og andre at de demokratiske prosessene ikke er reelle for dem. Begrepet pseudodemokrati er innført av den australske statsviteren Carole Pateman (Solhaug og Børhaug, 2012, s.129). Dette er et begrep som brukes om prosesser som forventes å være demokratiske, men som ikke holder nødvendig standard til å være det.

Dette begrepet kan også brukes om prosesser der det legges opp til medvirkning, men som har liten praktisk betydning for dem det gjelder, f.eks. elever i skolen (ibid.).

Den amerikanske filosofen John Dewey har et syn på samfunn og kunnskap som vi kan knytte opp som en tilnærming til elevmedvirkning, både når det gjelder læringsmedvirkning og demokratimedvirkning. Han peker på at å leve i et større kollektiv handler om å dele erfaringer gjennom samtaler. Dette utvider vår forståelse av demokrati til noe mer enn et politisk system. Han mener at demokrati er noe mer enn en form for styresett, det er mer et fellesskap preget av mellommenneskelige nærvær der folk lever, samhandler og deler erfaringer i bevissthet om hverandre (Solhaug og Børhaug, 2012, s.129). Slik peker Dewey på demokratiet som et politisk system som også innebærer et samfunnsmessig liv, deltakelse, erfaringsutveksling og meningsdannelse. Videre hevder Dewey at menneskets sosiale natur med felles interesser og gjensidig avhengighet fører med seg samhandling og kommunikasjon rundt små og store spørsmål. Dewey mener at nøkkelen til det demokratiske blir å frigjøre og stimulere samhandlingen til samfunnsmedlemmene (ibid.). I Deweys perspektiv må dermed skolen frigjøre elevene til kritisk å reflektere over etablerte tankemønstre og slik binder Dewey det demokratiske i skolen med hvordan elever tilegner seg kunnskap gjennom samtaler diskusjoner og refleksjon (Solhaug og Børhaug, 2012, s.130).

Vi leser dette som både læringsmedvirkning og demokratimedvirkning, og at begge formene for medvirkning er avhengige av hverandre.

Kunnskap er ikke nøytral, mener Dewey, alle elever bygger sin kunnskap på sin verden og sosiale bakgrunn, mens skolen representerer den offisielle kunnskapen. Denne kunnskapen er mer eller mindre kjent for elevene avhengig av deres oppvekst. Dewey peker på nødvendigheten av at elevene skal få et likeverdig rom til å forbinde sin egen kunnskap med det som skolen representerer. Skolen må derfor likestille alle elever ved å bygge på deres ulike erfaringer og være et sted for fornyelse. Større grad av likeverdig utdanning vil derfor innebære at utdanningen blir mer demokratisk (Solhaug og Børhaug, 2012, s.130).

Vi ser at de teoretikerne vi har valgt å fokusere på har medvirkning som en viktig faktor i skolen. Det dreier seg både om læringsmedvirkning og demokratimedvirkning. Begge formene for medvirkning skal ut fra teorien vår gi effekt på læringsutbyttet, både faglig og sosialt. Hvorvidt elevmedvirkning er framtrødende i skolehverdagen gjenstår å se i analysen.

Teorien vi nå har beskrevet utleder vår andre hypotese som er som følger:

Demokratimedvirkning har også betydning for læringsresultatene, økt elevdemokrati fører til bedre faglige resultater.

Vi har i dette teorikapittelet beskrevet de perspektivene innen læringsmedvirkning og demokratimedvirkning som vi vil undersøke i kapittel seks. Læringsmedvirkning vil i det kapittelet i stor grad betegnes som vurdering for læring. Demokrativurdering vil betegnes som demokrati og elevmedvirkning, årsaken er at dette er betegnelsene som brukes i elevundersøkelsen.

5. Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for oppgavens metodiske tilnærming. Vi ønsker å finne ut hvorvidt medvirkning har noe å si for skolerresultater ved de ulike 1-10 skolene i Arendal kommune. Vi bruker elevmedvirkning som et samlebegrep for de ulike aspektene vi ønsker å kikke nærmere på (lærermedvirkning og demokratimedvirkning). Videre vil vi argumentere for hvorfor vi mener at kvantitativ metode er best egnet i vår forskning, for deretter å vise hvordan vi har brukt, bearbeidet og analysert dataene. Til slutt vil vi vise hvilke styrker og svakheter som finnes ved studien.

5.1 Forskning og metodevalg

Vi har valgt en kvantitativ tilnærming til oppgaven av den grunn at vi kjenner en del av tematikken som skal undersøkes på forhånd, og fordi problemstillingen vår er ganske tydelig. Målet med undersøkelsen vår er å beskrive grunnskolepoengene for ulike 1-10 skoler. Å bruke en kvantitativ tilnærming gir oss også anledning for å teste ut teorier, i vårt tilfelle om vi kan spore økt medvirkning ved de skolene som har høyere grunnskolepoeng enn andre. Videre vil vi også kunne finne avvik og sammenhenger mellom de ulike skolene som er med i undersøkelsen.

Siden vi jobber i skolen og har tilgang på alt av elevresultater knyttet til egen skole og kommune som helhet, har vi store mengder data til disposisjon. Vi vil bruke grunnskolepoengene og Elevundersøkelsen for å se om vi kan avdekke om det er slik at skoler som har høyere grunnskolepoeng pr. elev også er de som i større grad får til medvirkning. Vi ønsker at datagrunnlaget som skal undersøkes vil kunne gi oss svar som kan generaliseres, og som også vil være nyttig for andre skoler og skoleledere å vite noe om. Vår oppgave er altså et beskrivende studium som bruker kvantitativ metode for å finne ut hva medvirkning har å si for skolerresultater.

Dag Ingvar Jacobsen oppsummerer kvantitativ metode skjematisk på følgende måte (Jacobsen, 2016, s 137):

Tabell 3: Kvantitative data (Jacobsen, 2016, s 137)

	Kvantitative data
Bør benyttes når vi har.	God kunnskap om fenomenet vi skal studere
Når vi skal....	Teste teorier og hypoteser
Når vi har....	Ønske om å generalisere (vite litt om mange enheter)
Når vi vil....	Finne ut hvor ofte et fenomen forekommer
Fordeler	Mange enheter
	Mulighet for å generalisere fra utvalg til populasjon med stor grad av sikkerhet
	Relativt lave kostnader
Ulemper	Overfladisk informasjon
	Rigiditet i datainnsamlingen
	Vi påtvinger mennesker spesielle meninger gjennom standardiserte spørsmål og svaralternativer
	Analytisk avstand kan gi lav forståelse

Den største fordelen ved å benytte seg av kvantitativ metode, er at dataene er standardisert. Strukturen i materialet som skal undersøkes er allerede gitt, og dette gir et godt overblikk som kan gjøre det lettere å se sammenhenger. Vi kan beskrive ganske spesifikt en eksakt prosent eller antall ut fra det ferdige tallmaterialet og det er enklere å finne hovedessenser; hva som skiller seg ut som mest typisk og mest avvikende ut i fra normalen.

Ved å kunne benytte kvantifiserbare data vil vi kunne undersøke mye tallmateriale, som igjen vil gjøre det enklere å kunne generalisere. Jo flere tall vi har, dess større er gyldigheten av det vi undersøker.

Kvantitativ metode gir distanse til dem som blir undersøkt, og de enkelte tall vi finner forblir et tall – vi kommer ikke innpå enkeltindivid eller personen bak tallet. I vår undersøkelse skal vi sammenligne mange tall, da målet vårt er å ha fokus på å finne noe generelt og allmenngyldig ut ifra tallene, vi trenger ikke noen «personifisering» av dataene våre. Enkelte vil hevde at så stor avstand til dem som undersøkes ikke bare har positive sider, og at det også kan utgjøre en svakhet ved undersøkelsen. For stor avstand til det som skal undersøkes kan føre til en lavere forståelse av det som egentlig skal forskes på. *Avstanden kan øke faren for å ende opp med en virkelighetsfjern studie* (Jacobsen, 2018, 136).

En ulempe ved kvantitative data er at det kan oppfattes som overfladisk informasjon. Ved å se på store mengder tallmateriale, kommer man ikke i dybden av materialet, men må basere seg mer på generelle slutninger – vi vil ikke få fram enkeltmenneskers variasjon i disse tallene.

Innsamling av kvantitative data handler i stor grad om spørreskjemaer, og man må basere databehandlingen av tallene ut ifra dette. Her vil det selvsagt forekomme svakheter – for eksempel kan det være at noen spørsmål kanskje ikke blir besvart, respondentene kan bli påvirket av hvordan spørsmålene er satt opp og av hvilke svarkategorier de har å velge mellom (Jacobsen, 2018, s. 134-136). Dette aspektet må vi også ha med i vår oppgave. Skjønner elevene hva de blir spurt om i elevundersøkelsen, forstår de ordlyden? Har det akkurat vært en opprivende hendelse på skolen? Er det noe trist som har skjedd hjemme? Fikk eleven akkurat tilbake en prøve som ikke hadde gått så bra?

5.2 Case og uttrekk av data

Caset er Arendal kommune og de åtte 1-10 skolen, det er ut fra dette vi henter tall for å teste hypotesen vår. Tallene vi velger å bruke er grunnskolepoeng som vi finner i skoleporten.no, tallene vi bruker er bare offentlige tall. Grunnskolepoeng er som tidligere nevnt både standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Vi har en antagelse om at det i Arendal kommune er liten forskjell mellom standpunktkarakterene som blir gitt og eksamenskarakterer. Dette mener vi er relevant fordi det viser et mest mulig sant bilde av elevenes faktiske kunnskap i de ulike fagene. Vi velger å bruke både eksamenskarakterene og standpunktkarakterene for å gi en bred oversikt, og det er de tallene som er viktige for elevenes videre skolegang. Tallene hentes ut fra de siste fem årene da det er disse som er offentlige.

Vi velger videre de to delene i elevundersøkelsen som handler om elevmedvirkning på individ- og systemnivå. Først analyserer vi «elevdemokrati og medvirkning» og «vurdering for læring» opp mot grunnskolepoengene for hver skole. Deretter analyserer vi alle underspørsmålene for å se sammenhenger eller mønstre mellom skolene, og de ulike spørsmålene. Vi sorterer skolene fra lav skår til høy skår etter grunnskolepoeng for å se om det finnes mønstre og sammenhenger her også. Indeksen skjuler for eksempel det faktum at man kan være god på noe innen vurdering for læring og dårlig på noe annet.

For å finne ut om våre hypoteser stemmer, må vi finne verktøy som kan hjelpe oss til å undersøke om våre antakelser medfører riktighet eller ei.

Man kan beskrive metodelære som læren om hvordan vi skal nærme oss og samtidig avdekke virkeligheten.

For å kunne beskrive virkeligheten på en best mulig måte, trenger vi empiri som er troverdig og som svarer på spørsmål (Jacobsen, 2016, 16). Empirien må være valid, det vil si at den må være relevant og gyldig. I tillegg må den være reliabel, som betyr at empirien også må være pålitelig og holdbar (ibid.).

For at empirien vi samler inn skal være valid, må undersøkelsen gi oss svar på de spørsmålene som vi ønsker å få svar på. Innen vitenskapsteorien benytter man seg av to ulike typer for gyldighet: *Intern gyldighet* handler om hvorvidt man har garanti i empirien for de slutningene som trekkes, mens *ekstern gyldighet og relevans* handler om i hvilken grad resultater fra et begrenset område, for eksempel en organisasjon i et spesifikt tidsrom, også er gyldige i andre sammenhenger og for andre organisasjoner; kan funnene generaliseres? (Jacobsen, 2018, s.17).

5.4 Analyser

Å drøfte substansielt vil si at resultatene vi har kommet fram til sammenstilles med annen forskning og teori, det vil si at funnene sammenlignes med andres funn og konklusjoner og gjør at det vi har funnet ut også kan settes inn i en større sammenheng (Jacobsen, 2018,391). Det første vi skal gjøre, er å lete etter funn som enten bekrefter eller ikke bekrefter våre hypoteser. Disse funnene vil mest sannsynlig være funn som ikke er spesielt overraskende eller nytt for oss, da de vil støtte opp under den teorien som lå bak hypotesen vår. Vi skal også kikke på resultater vi ikke hadde forventet skulle inntreffe, kanskje i tilfeller stikk motsatt av det vi tror vi skal finne.

Vi begynner med å bryte ned dataene ved å se på grunnskolepoeng opp mot vurdering for læring. Her vil vi se om vi finner et mønster i dataene som viser oss at høy skår på vurdering for læring har en positiv effekt på oppnådde grunnskolepoeng. Dette gjør vi ved å tolke dataene både vertikalt og horisontalt. Videre vil vi foreta samme analyse for elevdemokrati og medvirkning. Disse to analysene vil gi oss svar på tilstanden i skolene i Arendal kommune. Den tredje analysen vi skal gjennomføre er å tolke tabellen med underspørsmålene til vurdering for læring. Vi tolker tabellen både vertikalt og horisontalt for å se til Arendalsskolen og om vi finner mønster som har betydning for grunnskoleresultatene. Den fjerde analysen vi vil foreta oss er slik som den tredje, men knyttet til tabellen for elevmedvirkning og demokrati.

Om det er slik at våre resultater støtter de hypotesene vi hadde, vil drøftingens formål dreie seg om å vise hvordan resultatene vi har kommet til, vil gi en dypere forståelse av det vi har undersøkt og/ eller at vi klarer å utvide gyldighetsområdet for en teori (Jacobsen, 2018, s. 394). Det å oppnå en utvidet forståelse innen et tema vil som regel være den viktigste hensikten i kvalitative og åpne studier, men kan også være et resultat i kvantitative, lukkede undersøkelser. Mest sannsynlig vil resultatene handle om studier andre har funnet noe lignende om, men at vi finner noe som vil nyansere og utvide forståelsen. Å oppnå et utvidet gyldighetsområde, handler om hvorvidt undersøkelsen er gjennomført i en sammenheng, tid og rom som tidligere ikke har vært gjenstand for å ha blitt studert (ibid.).

Viser det seg at våre resultater ikke samsvarer med de antagelsene vi hadde på forhånd, vil mye av drøftingen fokusere på å lete etter andre forklaringer. Om vi ikke kan finne forklaringer på grunn av metodevalg, må vi enten undersøke om det var slik at de studiene som gjorde at vi kom fram til våre antagelser har manglet noe, eller at vi må avgrense gyldighetsområdet. Å avgrense gyldighetsområde handler om at enhver studie eller teori *mest sannsynlig har en begrenset gyldighet både i tid og rom* (Jacobsen, 2017, s. 395).

Om det viser seg at funn fra andre studier eller kontekster ikke går an å finne igjen i vår studie, må vi i så fall lete etter mulige forklaringsfaktorer til konteksten eller sammenhengen som er blitt studert, og om vi her kan finne ut hvorfor funnene våre ikke samsvarer med de teoriene og studiene vi har trodd på forhånd.

Når vi har drøftet andre studiers funn og sett de i lys av våre funn, kan vi begynne å utvide drøftingen. Et viktig spørsmål å stille da, blir om våre funn vil ha konsekvenser for den mer generelle teorien som vi bygde studien på? (Jacobsen, 2017, s. 395).

Her er det flere innfallsvinkler vi kan ta i bruk. Vi kan for eksempel bruke avskjerming, som vil si at vi avgrenser drøftingen til å gjelde en teori. Her vil vi i så fall vise hva ved valgt teori som ser ut til å bekrefte våre undersøkelser, og hvordan den alternativt bør justeres for å passe inn i funn som ikke direkte støtter opp om det undersøkte.

En annen strategi vi kan benytte, er syntese. Her slår vi sammen to eller flere teorier, slik at vi får forklart det den ene teorien ikke klarer å få belyst. Det går også an å benytte seg av strategien konkurranse, som går ut på å stille teorier bevisst opp mot hverandre. Da blir funn drøftet ut fra ulike ståsteder for å finne den teorien som får mest støtte, og hvilken teori som har størst mulighet som forklaringskraft (Jacobsen, 2017, s. 396).

5.3 Styrker og svakheter

Når vi skal undersøke tall, må vi innse at å skulle ha oversikt over alt som kan påvirke resultater forekommer ganske umulig. I forhold til grunnskolepoeng er det mange forklaringer på hvorfor skoler skårer som de gjør. Vi kobler det i vår oppgave opp mot medvirkning. Det finnes også et utall andre årsaker som kan være gjeldende til det vi undersøker.

Elevundersøkelsen har mange kategorier og underspørsmål, selv om skolene ikke velger tilleggsspørsmål. Dette gjør at elevene fort kan gå lei av å svare på spørsmål og derfor ikke tar spørsmålene på alvor, jmf NIFU-rapporten som er nevnt tidligere i oppgaven. Et annet aspekt som gjelder Arendal kommune, er at kommunen velger at alle elever fra 5.-10.trinn skal ta undersøkelsen hvert år. Dette er ikke pålagt fra nasjonalt hold, men gjøres likevel. Elevene kan bli kritiske til alle undersøkelsene som de skal besvare.

Andre forhold som kan påvirke resultatene i skolene, er ressurser eller hvordan skoler selv deler ressursene innad i egen skole. Dette kan være både menneskelig kapital, læremidler eller annet.

Videre kan resultatene ha sosioøkonomiske årsaker; noen skoler har foresatte med høyere utdanning og bedre lønn enn andre, noe som selvsagt kan ha innvirkning. Innad i klassene kan det også være store forskjeller; det være seg faglærers innsats, kontaktlærers fungering, har det vært ofte skifter av lærere og så videre. Vi har valgt å se på grunnskolepoeng over flere år, slik at ikke enkeltkull som har gjort det spesielt bra eller dårlig blir førende for resultatene vi kommer fram til.

Et forhold som vil kunne påvirke tolkningene våre er at vi er lærere, alle tre. Dette vil kunne farge hvordan vi leser tallene. Vi har forutinntatte holdninger som vil være med å påvirke oss, da vi tror vi vet hva vi vil finne. En annen fortolkningsramme vil kunne være med å endre perspektivet vårt. Hvis vi hadde en annen yrkesbakgrunn ville vi trolig tolke tallene på en annen måte, mer styrt ut fra ens profesjon.

Deltakelsen er høy på elevundersøkelsen i hele Arendal kommune. Det året deltakelsen var lavest, var det likevel hele 86,2 % som svarte. Dette gir oss reliable tall. Vi kan si det samme om grunnskolepengene, der er alle elever med bortsett fra elever som er fritatt for karakterer eller eksamen av ulike grunner. Dette er relativt få elever, i 2016 var det 3100 på landsbasis.

6. Analyse

I dette kapitlet skal vi analysere og finne sammenhenger mellom skår på vurdering for læring opp mot grunnskolepoeng, og det samme for elevdemokrati og medvirkning. Vi vil tolke tallene både vertikalt og horisontalt. Vi skal være utforskende og forsøke å finne mønstre i tallene som gir oss svar på problemstillingen vår:

- Har elevmedvirkning noe å si for elevenes faglige resultater?
- Hvordan gjør vi elevene best mulig i stand til å lære mest mulig, er det gjennom læringsmedvirkning eller demokratimedvirkning?

Ved å tolke slik vil vi få vite hvordan tilstanden i Arendalsskolen er og om det finnes sammenhenger mellom medvirkning og faglige resultater. Det er to ulike skalaer vi benytter i oppgaven vår:

Skalaen i elevundersøkelsen:

Skalaen går fra 1-5. Når vi i analysen anvender lav, middels og høy skår velger vi å definere skårene på følgende måte: lav skår er 1,0 - 2,9, middels skår er 3,0 – 3,9 og høy skår 4,0 – 5,0.

Skalaen når det gjelder grunnskolepoeng:

Poengsummen hva gjelder grunnskolepoeng får en ved å summere alle tallkarakterene (standpunkt og eksamen) for deretter å dele på antall karakterer. Dette gjennomsnittet multipliseres med 10. Hvis en elev har karakteren 6 i alle fag, vil de få 60 grunnskolepoeng. Når det gjelder karakterer er lav måloppnåelse 1-2, middels er 3-4 og høy er 5-6. Vi mener likevel at når en elev har over landsgjennomsnittet hva gjelder grunnskolepoeng, er det høy skår, det vil si 41,0.

6.1 Presentasjon

Tabellen nedenfor viser gjennomsnittlig grunnskolepoeng over de siste fem årene sortert fra lavest til høyest presterende skole. Altså ikke i alfabetisk rekkefølge slik som skolene er presentert tidligere i oppgaven. Vi har valgt å ikke inkludere skolenavnene, men å anonymisere skolene i denne fremstillingen slik at de det ikke blir for invaderende for skolene som er i ytterkant av tabellen.

Tabell 4: Gjennomsnitt grunnskolepoeng Arendal kommune (skoleporten.udir.no)

Gjennomsnitt	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5	Skole 6	Skole 7	Skole 8
	38,8	39	40,1	40,5	40,6	40,8	41,9	42,8

Ut fra denne tabellen ser vi at det er veldig stor avstand mellom skolene i kommunen. Det skiller hele fire grunnskolepoeng mellom den lavest presterende og den høyest presterende skolen, noe som er overraskende stor forskjell innenfor samme kommune. Det er også verdt å merke seg at fire av skolene er veldig jevne. To av skolene skårer høyt, også over landsgjennomsnittet, mens de to lavest presterende skolene ligger godt under landsgjennomsnittet. Det er for øvrig verdt å merke seg at seks av skolene ligger under landsgjennomsnittet for denne perioden som er på 41,0.

Videre skal vi se på hvordan utviklingen til skolene har vært over denne femårsperioden, 2013-2018, som vi har valgt å se på. Her ser vi store variasjoner. Skolene er presentert etter samme rekkefølge som i tabellen over, fra lavest- til høyest presterende.

Tabell 5: Utvikling i grunnskolepoeng Arendal kommune (skoleporten.udir.no)

Utvikling	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5	Skole 6	Skole 7	Skole 8
	0,3	-0,9	1,3	1,9	-0,4	0,4	5,4	2,2

I denne tabellen ser vi også variasjoner og utviklingen varierer fra skole til skole. Det skiller hele 6,3 grunnskolepoeng mellom skolene i utvikling i løpet av denne femårsperioden. Skole nr. 7 skiller seg veldig ut med å ha hatt en formidabel utvikling på grunnskolepoeng, denne skolen har økt hele 5,4 grunnskolepoeng over denne femårsperioden.

Disse tallene burde gi oss et godt grunnlag for å teste hypotesene våre, i og med at resultatene er så sprikende. Hypotesen vår er at de skolene som skårer høyest også vil ha høyere skår på medvirkningsvariablene.

Som vi har skrevet innledningsvis i oppgaven mener vi at det er sammenheng mellom elevenes grunnskolepoeng og hvordan elevene sier de medvirker til egen læring. For å få svar på dette har vi brukt elevundersøkelsen, og sett spesielt på spørsmålene som handler om læringsmedvirkning og elevdemokrati og medvirkning.

Vi skal først gjøre en normativ tolkning av spørsmålene, og vi ser derfor først på indeksene som er summen av svarene på spørsmålene under kategorien VFL som har åtte underspørsmål, deretter gjør vi det samme på elevdemokrati og medvirkning.

Deretter skal vi brette ut underspørsmålene for å se hvilke spørsmål og type spørsmål som eventuelt skiller seg fra andre spørsmål.

6.1.1. Analyse 1

Betyr Vurdering for læring noe for elevenes resultater:

All vurdering som foregår underveis i opplæringen er underveisvurdering eller vurdering for læring. Vurdering skal være et redskap i læreprosessen, både for elev og lærer. Videre skal vurderingen gi grunnlag for tilpasset opplæring og utvikling for elever, men også utvikling for lærerne.

Tabellen nedenfor viser skår for vurdering for læring og grunnskolepoeng sett i et femårsperspektiv 13/14 – 17/18 og for hver skole. Formål er å finne tilstanden i Arendalsskolen. Betyr vurdering for læring, heretter kalt VFL, noe for resultatene?

Vi vil presentere tabellen ut fra et gjennomsnitt av fem års grunnskolepoeng.

Tabell 6: Vurdering for læring, indeks i elevundersøkelsen versus grunnskolepoeng (skoleporten.udir.no)

		Læringsmiljø Elevundersøkelsen Vurdering for læring	Læringsresultater Grunnskolepoeng Grunnskolepoeng, gjennomsnitt	Gjennomsnitt
Skole 1	2013-2014	3,1	37,5	
	2014-2015	3,2	40,2	
	2015-2016	3,3	39,3	38,8
	2016-2017	3,1	39,4	
	2017-2018	3,1	37,8	
Skole 2	2013-2014	3,0	39,7	
	2014-2015	3,1	36,8	
	2015-2016	3,3	39,2	39,0
	2016-2017	3,2	40,5	
	2017-2018	3,2	38,8	
Skole 3	2013-2014	3,0	39,7	
	2014-2015	3,0	40,5	
	2015-2016	3,1	39,0	40,1
	2016-2017	3,6	40,4	
	2017-2018	3,3	41,0	
Skole 4	2013-2014	2,9	39,8	
	2014-2015	2,7	39,4	
	2015-2016	3,1	43,4	40,5
	2016-2017	3,3	38,3	
	2017-2018	3,2	41,7	
Skole 5	2013-2014	3,0	40,6	
	2014-2015	3,1	40,9	
	2015-2016	2,7	40,7	40,6
	2016-2017	3,2	40,7	

	2017-2018	2,9	40,2	
Skole 6	2013-2014	2,9	40,4	
	2014-2015	3,2	37,7	
	2015-2016	3,0	41,8	40,8
	2016-2017	3,0	43,4	
	2017-2018	3,3	40,8	
Skole 7	2013-2014	3,1	39,3	
	2014-2015	3,2	41,2	
	2015-2016	3,2	41,0	41,9
	2016-2017	3,3	43,4	
	2017-2018	3,5	44,7	
Skole 8	2013-2014	3,3	40,9	
	2014-2015	3,3	42,2	
	2015-2016	2,9	45,3	42,8
	2016-2017	3,1	42,4	
	2017-2018	3,8	43,1	

Tabellen viser at samtlige skoler enten er på stedet hvil eller har liten fremgang. I løpet av årene er det svingninger, men isolert sett fremgang. Vi ser også at skolene 6-8 har større fremgang enn de andre skolene.

Tabell 7: Utvikling VFL i perioden 2013-2018 (skoleporten.udir.no)

Utvikling VFL	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5	Skole 6	Skole 7	Skole 8
	0	0,2	0,3	0,3	-0,1	0,4	0,4	0,5

Den lavest presterende skolen har ingen utvikling i perioden. En av skolene har også negativ utvikling på VFL i perioden. Når vi så tolker dataene mellom VFL og utvikling på grunnskolepoeng ser vi at det er fremgang. Den største utviklingen ser vi hos de tre skolene som også er de skolene som ligger høyest på grunnskolepoeng. Selv om det er noe variasjon viser bildet i det store og hele fremgang på VFL i Arendalsskolen.

For å trekke ut essensen i Arendalsskolen skal vi se på forskjellene mellom 2013 og 2018 når det gjelder grunnskolepoeng. Det er noe svingninger, men vi skal se på den isolerte fremgangen. To skoler har tilbakegang, den ene med hele 0,9 poeng, men på seks av åtte skoler finner vi fremgang når det gjelder grunnskolepoeng. Utviklingen når det gjelder grunnskolepoeng viser at forskjellene mellom skolene i 2013/14 var 3,4 poeng, i 2017/18 har forskjellene økt til hele 6,9 poeng.

Når vi ser grunnskolepoengene sammen med VFL ser vi at to av skolene har negativ eller ingen utvikling på VFL, og den ene skolen har negativ utvikling på begge variabler. Skolen som ikke har noen utvikling på VFL, er også den skolen med lavest grunnskolepoeng.

Forskjellen mellom skolene i VFL viser en endring fra 0,4 i 2013/14 til 0,9 i 2017/18. Det er en endring på 0,5 poeng i denne perioden, endringen er stor, slik vi ser det.

De beste skolene blir bedre, mens de andre skolene ikke ser ut til å ha noen særlig utvikling.

6.1.2. Analyse 2

Betyr demokrati og elevmedvirkning noe for elevenes resultater:

Elevmedvirkning og demokrati er medvirkning på systemnivå og dreier seg om elevdemokrati og elevrådsarbeid og annet tillitsvalgtarbeid. Det dreier seg videre om hvorvidt elevene skal være med å legge føringer for skolehverdagen og ha reell innflytelse i det daglige arbeidet.

Tabellen nedenfor viser skår for demokrati og elevmedvirkning og grunnskolepoeng sett i et femårsperspektiv per skole. Formål er å finne tilstanden i Arendalsskolen. Betyr demokrati og elevmedvirkning noe for resultatene?

Tabell 8: Elevdemokrati og medvirkning, indeks i elevundersøkelsen versus grunnskolepoeng (skoleporten.udir.no)

		Læringsmiljø Elevundersøkelsen Elevdemokrati og medvirkning	Læringsresultater Grunnskolepoeng Grunnskolepoeng, gjennomsnitt	Gjennomsnitt
Skole 1	2013-2014	3,2	37,5	
	2014-2015	3,2	40,2	
	2015-2016	3,1	39,3	38,8
	2016-2017	2,9	39,4	
	2017-2018	2,9	37,8	
Skole 2	2013-2014	2,8	39,7	
	2014-2015	3,1	36,8	
	2015-2016	3,2	39,2	39,0
	2016-2017	3,1	40,5	
	2017-2018	2,8	38,8	
Skole 3	2013-2014	3,3	39,7	
	2014-2015	3,2	40,5	
	2015-2016	3,4	39,0	40,1
	2016-2017	3,5	40,4	
	2017-2018	3,1	41,0	
Skole 4	2013-2014	2,7	39,8	
	2014-2015	2,6	39,4	
	2015-2016	3,2	43,4	40,5
	2016-2017	3,3	38,3	
	2017-2018	2,8	41,7	
Skole 5	2013-2014	3,0	40,6	
	2014-2015	3,0	40,9	
	2015-2016	2,7	40,7	40,6
	2016-2017	3,0	40,7	
	2017-2018	3,1	40,2	
Skole 6	2013-2014	2,8	40,4	

	2014-2015	3,0	37,7	
	2015-2016	3,1	41,8	40,8
	2016-2017	3,4	43,4	
	2017-2018	3,5	40,8	
Skole 7	2013-2014	3,1	39,3	
	2014-2015	3,1	41,2	
	2015-2016	3,1	41,0	41,9
	2016-2017	3,5	43,4	
	2017-2018	3,8	44,7	
Skole 8	2013-2014	3,2	40,9	
	2014-2015	3,0	42,2	
	2015-2016	2,8	45,3	42,8
	2016-2017	2,9	42,4	
	2017-2018	3,5	43,1	

Tabellen viser at det er større forskjell her enn i tabellen for VFL, det er en tydeligere tilbakegang og fremgang. De tre lavest presterende skolene har enten tilbakegang eller er på stedet hvil. Vi ser at skolene 6-8 har mye større fremgang enn de andre skolene.

Tabell 9: Utvikling elevdemokrati og medvirkning i perioden 2013-2018 (skoleporten.udir.no)

Utvikling D&M	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5	Skole 6	Skole 7	Skole 8
	-0,3	0	-0,2	0,1	0,1	0,7	0,7	0,3

Skole 1-5 har negativ eller minimal utvikling i perioden når det gjelder demokratimedvirkning.

Når vi så tolker data for demokratimedvirkning mot utvikling på grunnskolepoeng ser vi at det er stor fremgang for to av skolen. Den største utviklingen ser vi hos de tre skolene som også er de skolene som ligger høyest på grunnskolepoeng. Selv om det er noe variasjon viser bildet i det store og hele fremgang på demokratimedvirkning i Arendalsskolen.

For å trekke ut essensen i Arendalsskolen skal vi se på forskjellene mellom 2013 og 2018 når det gjelder grunnskolepoeng også under denne tabellen. Det er noe svingninger, men vi skal se på den isolerte fremgangen. To skoler har tilbakegang, den ene med hele 0,9 poeng, men på seks av åtte skoler finner vi fremgang når det gjelder grunnskolepoeng. Utviklingen når det gjelder grunnskolepoeng viser at forskjellen mellom skolene i 2013/14 var 3,4 poeng, i 2017/18 har forskjellen økt til hele 6,9 poeng.

Når vi ser grunnskolepoengene sammen med demokratimedvirkning ser vi at tre av skolene har negativ eller ingen utvikling. Skole 2 er den skolen med tydeligst negativ utvikling i grunnskolepoeng og har ingen utvikling på demokratimedvirkning. Forskjellen mellom skolene i demokratimedvirkning viser en endring fra 0,6 i 2013/14 til 1,0 i 2017/18.

Tabellen viser ikke entydig sammenheng, men halvparten av skolene øker på demokratimedvirkning og tre skoler skårer middels høyt, opptil 3,8.

Vi ser også her at de beste skolene blir bedre, mens de andre skolene ikke ser ut til å ha noen særlig utvikling.

Det analysene til nå viser er at det ikke er noe entydig bilde når det gjelder VFL og grunnskolepoeng. Vi ser likevel tendens til at skolene som øker i grunnskolepoeng også har en positiv utvikling og skårer høyere enn de andre skolene på VFL.

Når det gjelder demokratimedvirkning viser tendensen at skolene som gjør det faglig sett godt også har større positiv utvikling når det gjelder demokratimedvirkning.

Tabellene over viser at skolene i Arendal har hatt fremgang i perioden på alle tre variablene, noe som er veldig positivt. Dette viser den generelle trenden i Arendalsskolen. Det er likevel verdt å merke seg at de skolene med tydeligst fremgang på medvirkning også er de skolene som har høyest utvikling på grunnskolepoeng – og motsatt, de skolene som skårer lavt faglig også skårer lavt på utvikling når det gjelder både VFL og demokratimedvirkning.

6.1.3 Analyse 3

Gjennomsnittsindeksler skjuler mye tall. Vi skal nå se nærmere på alle de åtte underspørsmålene til indeksen om vurdering for læring. Her vil vi se etter utvikling på hvordan elevene svarer. Vi skal forsøke å finne ut hva som skjuler seg i indeksen når vi «bretter den ut», og det er interessant å se om vi kan få noen tydeligere svar her.

Tabellen under viser alle de åtte underkategoriene for VFL. Vi vil se om det er store ulikheter mellom skårene og skolene. Først vil vi gi et bilde av Arendalsskolen og se om vi finner mønstre som støtter hypotesen vår.

Tabell 10: VFL, spørsmål i elevundersøkelsen (skoleporten.udir.no)

		VFL Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?	VFL Forklarer lærerne godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes?	VFL Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?	VFL Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	VFL Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?	VFL Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	VFL Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?	VFL Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget
Skole 1	2013-2014	3,5	3,6	3,5	3,3	3,0	2,5	2,3	3,0
	2014-2015	3,6	3,6	3,5	3,5	3,3	2,5	2,5	3,2
	2015-2016	3,7	3,8	3,6	3,5	3,3	2,9	2,4	2,9
	2016-2017	3,4	3,7	3,5	3,5	3,1	2,6	2,2	2,8
	2017-2018	3,5	3,7	3,6	3,3	3,1	2,4	2,3	2,9
Skole 2	2013-2014	3,6	3,6	3,5	3,3	2,9	2,2	2,3	2,8
	2014-2015	3,5	3,5	3,5	3,4	3,2	2,3	2,4	3,0
	2015-2016	3,9	3,9	3,6	3,3	3,3	2,5	2,3	3,2
	2016-2017	3,7	3,6	3,6	3,5	3,0	2,5	2,3	3,0
	2017-2018	3,7	3,7	3,4	3,4	3,2	2,6	2,6	3,0
Skole 3	2013-2014	3,5	3,5	3,4	3,5	3,0	2,3	2,1	2,8
	2014-2015	3,5	3,6	3,5	3,4	3,2	2,3	2,1	2,7
	2015-2016	3,4	3,6	3,5	3,4	2,9	2,4	2,4	2,8
	2016-2017	3,9	4,0	3,9	3,9	3,6	3,1	2,8	3,5
	2017-2018	4,0	3,8	3,5	3,7	3,2	2,7	2,4	2,9
Skole 4	2013-2014	3,4	3,4	3,3	3,1	2,9	2,3	2,1	2,7
	2014-2015	3,3	3,2	3,0	3,0	2,4	2,2	1,8	2,4
	2015-2016	3,6	3,8	3,4	3,3	2,7	2,5	2,2	2,9
	2016-2017	3,7	3,8	3,7	3,6	3,3	2,6	2,4	3,0
	2017-2018	3,6	3,8	3,7	3,5	3,0	2,7	2,3	2,9
Skole 5	2013-2014	3,4	3,6	3,6	3,1	2,7	2,3	2,1	2,8
	2014-2015	3,6	3,6	3,4	3,3	3,0	2,5	2,4	2,8
	2015-2016	3,1	3,4	3,2	2,9	2,6	2,0	1,9	2,5
	2016-2017	3,6	3,7	3,6	3,4	3,1	2,6	2,4	3,0
	2017-2018	3,4	3,5	3,4	3,1	2,8	2,2	2,2	2,5
Skole 6	2013-2014	3,7	3,7	3,3	3,2	2,8	2,0	1,8	2,6
	2014-2015	3,8	3,9	3,5	3,4	3,1	2,4	2,2	3,0
	2015-2016	4,0	3,6	3,6	3,3	2,9	2,1	2,1	2,5
	2016-2017	3,7	3,6	3,5	3,3	3,0	2,4	2,1	2,8
	2017-2018	4,0	3,5	3,9	3,6	3,5	2,5	2,5	3,0
Skole 7	2013-2014	3,7	3,7	3,5	3,3	2,9	2,8	2,2	3,0
	2014-2015	3,7	3,7	3,5	3,3	3,1	2,7	2,4	3,0
	2015-2016	3,7	3,9	3,6	3,5	2,8	2,8	2,5	3,1
	2016-2017	3,8	3,9	4,0	3,7	3,1	2,7	2,2	3,2
	2017-2018	3,9	4,1	4,1	3,8	3,4	3,0	2,5	3,4
Skole 8	2013-2014	3,8	3,8	3,9	3,7	3,3	2,6	2,1	3,3
	2014-2015	3,9	4,0	3,9	3,8	3,0	2,4	1,9	3,3
	2015-2016	3,5	3,6	3,3	3,2	2,9	2,1	2,0	2,8
	2016-2017	3,7	3,8	3,6	3,3	2,9	2,4	2,4	2,9
	2017-2018	4,0	4,1	4,0	4,0	3,4	3,6	3,5	3,8

De fire første spørsmålene i det som omhandler vurdering for læring bærer preg av mer lærerstyrt vurdering enn de fire siste. Disse siste spørsmålene i denne bolken har et tydeligere dialogpreg, der elevene medvirker mer til egen læring og vurdering. De åtte spørsmålene som vi finner under Vurdering for læring, er spørsmål som omhandler medvirkning på individnivå.

Tendensen vi ser er at de fire siste spørsmålene får lavere skår enn de fire første. Det synes som at der eleven er med og vurderer seg selv, og bestemmer hva som skal legges vekt på når arbeidet skal vurderes, har generelt lavere skår enn de andre bolkene.

Det kan synes som at Arendalsskolen har jobbet mest med VFL (den lærerstyrte delen, de fire første spørsmålene), her er snittet 3.6 for alle år og alle skoler. Vi ser at det er minst forskjeller mellom skolene her, men vi ser likevel tendensen til at skolene med høyest grunnskolepoeng også gjør det bedre her.

Ser vi på de fire siste spørsmålene under VFL blir resultatet et annet. Her er gjennomsnittet 2,7 alle år og alle skoler. Disse spørsmålene, som i større grad spør om elevenes delaktighet, viser at de tre skolene med høyest grunnskolepoeng også gjør det best her. Forskjellene er større enn først antatt under enkelte spørsmål. De to spørsmålene som skiller seg mer ut enn de andre er:

Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?

Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?

Forskjellen mellom skolene i 2013/14 går fra 2,0 til 2,8, som er en forskjell på 0,8 og fra 1,8 til 2,3, som er en forskjell på 0,5. Vi tenker at 0,5 i forskjell er relativt mye.

Forskjellen fra minimum til maksimum på disse to spørsmålene i 2017/18 er fra 2,2 til 3,6 og 2,2 til 3,5 – altså en forskjell på hele 1,4 og 1,3. Dette er ganske oppsiktsvekkende.

Forskjellene mellom skolene øker, og det ser ut til at de beste skolene blir bedre – og omvendt.

Tabellen sett under ett viser at de fem lavest presterende skolene viser variasjon i utvikling, men de kan uansett ikke vise til samme utvikling som de tre høyest presterende skolene.

De tre skolene med høyest grunnskolepoeng, skårer samlet høyere og har en tydeligere positiv utvikling på alle de fire siste spørsmålene. Det kan synes som at disse skolene har fokus på disse områdene når det gjelder medvirkning.

6.1.4 Analyse 4

Gjennomsnittsindeks skjuler mye tall. Vi skal nå se nærmere på de fire underspørsmålene til indeksen om demokrati og medvirkning. Her vil vi se etter utvikling på hvordan elevene svarer. Vi skal forsøke å finne ut hva som skjuler seg i indeksen når vi «bretter den ut», og det er interessant å se om vi kan få noen tydeligere svar her.

Tabellen under viser de fire underspørsmålene. Vi vil se om det er store ulikheter mellom skårene og skolene. Først vil vi gi et bilde av Arendalsskolen og se om vi finner mønstre som støtter hypotesen vår.

Tabell 11: Elevdemokrati og medvirkning, spørsmål i elevundersøkelsen (skoleporten.udir.no)

		Læringsmiljø Elevundersøkelsen Elevdemokrati og medvirkning Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?	Læringsmiljø Elevundersøkelsen Elevdemokrati og medvirkning Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	Læringsmiljø Elevundersøkelsen Elevdemokrati og medvirkning Hører skolen på elevenes forslag?	Læringsmiljø Elevundersøkelsen Elevdemokrati og medvirkning Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?
Skole 1	2013-2014	2,7	3,3	3,1	3,5
	2014-2015	2,6	3,8	3,3	3,1
	2015-2016	2,7	3,6	2,8	3,2
	2016-2017	2,7	3,5	2,7	2,7
	2017-2018	2,6	3,4	2,5	3,2
Skole 2	2013-2014	2,3	3,5	2,9	2,5
	2014-2015	3,0	3,5	2,8	3,1
	2015-2016	2,8	3,8	3,1	3,0
	2016-2017	3,0	3,5	2,8	3,3
	2017-2018	2,7	3,4	2,2	2,7
Skole 3	2013-2014	2,7	3,5	3,2	3,8
	2014-2015	2,6	3,4	3,2	3,8
	2015-2016	2,5	3,8	3,0	4,5
	2016-2017	3,2	3,7	3,1	4,1
	2017-2018	2,8	3,4	2,8	3,6
Skole 4	2013-2014	2,5	3,2	2,9	2,3
	2014-2015	2,3	2,9	2,7	2,5
	2015-2016	3,1	3,6	3,1	2,9
	2016-2017	2,7	3,6	3,1	3,8
	2017-2018	2,7	3,3	2,2	3,1
Skole 5	2013-2014	2,7	3,1	2,9	3,5
	2014-2015	2,7	3,5	2,6	3,1
	2015-2016	2,3	3,2	2,3	2,7
	2016-2017	2,7	3,6	2,8	3,0
	2017-2018	2,6	3,5	3,1	3,1
Skole 6	2013-2014	2,5	3,3	2,8	2,4
	2014-2015	2,9	3,3	3,3	2,7
	2015-2016	2,6	3,4	2,9	3,6
	2016-2017	2,9	3,7	3,2	3,6
	2017-2018	3,2	3,7	3,2	4,0
Skole 7	2013-2014	2,7	3,5	3,0	3,4
	2014-2015	2,9	3,5	2,6	3,3
	2015-2016	3,0	3,6	2,7	3,1
	2016-2017	3,1	3,8	3,3	3,7
	2017-2018	3,2	4,3	3,5	4,1
Skole 8	2013-2014	2,8	4,0	3,3	2,7
	2014-2015	2,9	3,4	3,0	2,7
	2015-2016	2,2	3,6	2,8	2,6
	2016-2017	2,7	3,3	2,9	2,6
	2017-2018	3,8	4,0	3,3	3,0

Tendensen viser at skole 6-8 her en mer positiv utvikling enn de andre skolene.

Når det gjelder de tre andre spørsmålene viser tabellen at de tre lavest presterende skolene har tilbakegang på alle spørsmålene, mens de tre beste har fremgang, to av skolene har stor fremgang. Denne fremgangen er størst på skole 6 som har hele 1,6 i fremgang på det siste spørsmålet.

Tabellen viser samme tendens som tidligere, men enda tydeligere, forskjellene øker, de beste skolene blir bedre og de andre sakker akterut. Ulikhetene mellom skolene er større enn vi trodde. I praksis betyr dette at innenfor Arendal kommune øker snittet på alle de tre indikatorene, og at forskjellene øker mellom skolene. De tre beste skolene skårer over landsgjennomsnittet og det sier oss også noe om hvordan de andre skolene skårer.

6.2 Oppsummering

Tallmaterialet vårt viser oss tendenser og at hypotesene våre stemmer. Det er riktignok viktig å ta med seg at materialet ikke er svært omfattende, men vi tenker likevel at tendensene er tydelige, reliable og valide.

Vi finner tall som viser at læringsmedvirkning og demokratimedvirkning i klasserommene har positiv effekt for elevenes faglige resultater. Ut ifra den teorien vi har valgt å beskrive i oppgaven vår, viser tallene at økt medvirkning gir økt faglig læringsutbytte hos elevene. I både Stortingsmeldinger, læreplaner, vurderingsforskrifter og nasjonale og lokale føringer, er det stort fokus på viktigheten av medvirkning for at elevenes skoleprestasjoner skal bedres. Vurdering for læring startet som en nasjonal satsing i 2010. Satsingen skulle gjøre skolene i stand til å implementere læringsmedvirkning som ut fra forskning gir økt læringsutbytte. Forskningen viser at når elevene føler at de er med på å bestemme og være delaktig i sin egen læring og vurdering, lærer de også mer.

VFL og fokus på elevdemokrati har effekt, men hva er årsaken til at flere av skolene våre skårer så lavt på indikatorene? Kan det ha noe med språk og ordlyd i elevundersøkelsen å gjøre eller sakker de bare akterut? Klarer elevundersøkelsen å fange opp fakta vi er ute etter? «Godt nok» hva betyr det egentlig? Vil elevene ha muligheten til å gi et svar som faktisk er verdifullt for oss, på et upresist spørsmål? NIFU-rapporten (NIFU, 23/2013) ser på undersøkelsen med til dels kritiske øyne, og kommer med en del anbefalinger for fremtidige undersøkelser. De viser blant annet til at spørsmålene ikke er fagspesifikke nok, og dermed gir grobunn for mer synsing og lite konkrete og tydelige svar.

I tillegg mener rapporten at undersøkelsen er for omfattende og at den tar altfor lang tid å gjennomføre, samt at elevene kan oppleve å måtte ta den samme undersøkelsen opptil seks ganger. Dette til sammen kan føre til useriøse svar, og at elevene faktisk ikke svarer det de egentlig mener. Dagens elevundersøkelse gjør det vanskelig å skille mellom ulike undervisningsformer, om den er lærer- eller elevstyrt, og det vil derfor være vanskelig å fange opp nyanser i svarene. Noe av det som Hattie sier har mest effekt, er lærers tilbakemelding til elevene og kognitive strategier i undervisningen, som dialog, repetisjon og oppsummering. Vi tenker at disse to områdene sammenfaller godt med underspørsmålene til VFL. Dette er med på å underbygge vår hypotese om at VFL har effekt på faglige resultater.

Vi har studert og analysert utviklingen over fem år, 2013-2018, den viser oss klare tendenser til at medvirkning både på system- og individnivå gir effekt på de faglige resultatene. I følge Solhaug og Børhaugs teorier (Solhaug og Børhaug, 2012) opplever elevene at medvirkning blir en prosess uten innhold, og at de ikke opplever reell medvirkning i dagens skole. Solhaug og Børhaug mener videre at dette kan føre til miskreditt, som en form for maktutøvelse fra lærerne. Elevmedvirkning må oppleves som mer meningsfull for elevene, det må handle om emner som elevene kjenner seg igjen i, og som er viktige for undervisningssituasjoner og opplæring. Når elevene svarer slik de gjør, må vi spørre oss om arbeidet vi gjør i forhold til for eksempel elevrådsarbeid, bare har effekt som et kvasi-demokrati eller pseudo-demokrati; de voksne later som elevene er med å bestemme og påvirke sin hverdag, mens de i virkeligheten ikke har noen særlig påvirkningsmuligheter. Tallene våre viser derimot at elevene opplever å ha reell medvirkning for de fleste skolene. Skole 1-3 har tilbakegang på elevdemokrati og medvirkning. Ut fra teorien opplever trolig ikke elevene på disse skolene medvirkning i særlig grad. Klassens time forsvant fra norsk skole i 2013 til fordel for de nye valgfagene. Kan det være slik at disse skolene ikke har klart å implementere elevdemokrati og medvirkning i de andre fagene slik intensjonen var? Eller er det slik at medvirkningen disse elevene blir invitert med i ikke oppleves som nyttig eller relevant for dem, i motsetning til de andre skolene?

I følge Hattie (Nordahl og Hansen, 2012) er det læreren som er den avgjørende faktor når det gjelder elevenes sosiale og faglige læring; aller størst effekt har lærers håndtering av bråk og uro i undervisning etterfulgt av læringsstrategier som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering.

Nordahl mener at dersom læreren har for sterk kontroll over undervisningen, vil dette kunne føre til at elevenes motivasjon reduseres og igjen fører til negativt læringsutbytte.

Forskningen sier også at de skolene som har gode resultater, er gode på relasjoner og klasseledelse. Våre tall sier ikke noe om bråk og uro, men dette har ifølge Hattie stor effekt på læring. Trolig er det slik at skoler som er gode på klasseledelse også er de skolene som skårer høyt på grunnskolepoeng. Vi tror at de skolene som har lavere faglige resultater også må fokusere mer på klasseledelse, håndtering av bråk og uro og relasjoner – både mellom elev-elev og elev-lærer.

Vurdering i skolen skal gi både lærere og elever økt kompetanse om hva som kan forbedre både læring og undervisning. Vurdering for læring- spørsmålene viser at det er høyere skår ved spørsmål der lærer forklarer, forteller og snakker med eleven kontra spørsmål der eleven får være aktivt deltakende i både eget skole- og vurderingsarbeid og fremovermeldinger. De tre høyest presterende skolene i kommunen skårer høyere her enn resten av skolene. Dette kan indikerer at enkelte skoler ikke i tilstrekkelig grad har tatt VFL innover seg, eller at ledelse og skoleeier ikke har klart å implementere denne nasjonale satsingen fullt ut i kommunen.

Robinson sine fem dimensjoner når det gjelder elevsentrert ledelse, kan være relevant å trekke inn her. Det kan virke som at skoleeier og skoleledelsen i Arendalsskolen ikke i stor nok grad har tatt innover seg særlig dimensjon tre om elevsentrert ledelse. Den dreier seg om kvalitet på undervisningen som gis er god nok, og den er nært forbundet med elevmedvirkning og elevenes skolerresultater. Hun hevder at vurderingsgrunnlaget skal si noe om forskjellen elever og lærere gjør for elevens læring, ikke om elevenes prestasjonsnivå. Man skal se på årsaker til hvorfor elever gjør det bra, og hva som eventuelt fremmer og hemmer fremgang. Dette ser vi også igjen i analysene som tidligere beskrevet.

To spørsmål som skiller seg ut i Elevundersøkelsen vedrørende VFL er de som sier noe om elevene får være med å vurdere seg selv og hva det skal legges vekt på når arbeidet skal vurderes. Her er generelt lav skår på alle skolene i Arendal kommune, men det siste året skiller spesielt skole 8 seg ut med høyere tall. Resultatene viser at dialog og refleksjon mellom lærer og elev når det gjelder vurderingsarbeidet ikke er god nok i Arendalsskolen. Trolig ville de faglige resultatene vært høyere dersom denne delen av VFL hadde vært bedre implementert.

I Arendal kommunes strategiske kart er ett av målene at elevenes skal være med å sette egne læringsmål og vurdere egen innsats og prestasjoner – både på VFL og elevdemokrati og medvirkning. Elevundersøkelsen viser dessverre at svært mange av elevene i Arendalsskolen ikke opplever dette. Under sosial kompetanse i det strategiske kartet står det at skolene skal reflektere rundt resultater på brukerundersøkelser og justere praksis i henhold til disse på leder- og skolenivå. Det kan tyde på at Arendalsskolen ikke gjør dette i tilstrekkelig grad. Utviklingen i Arendalsskolen viser at de gode skolene har god kapasitet som lærende organisasjoner, og vil sannsynligvis fortsette å dra ifra de andre. Vi ser nemlig også at de lavest presterende skolene har en negativ utvikling hva gjelder demokrati og elevmedvirkning. Vi ser den samme tendensen ved VFL, men avstanden der er foreløpig ikke like stor. Dette vil kunne føre til at forskjellene i kunnskapsnivået blant befolkningen i kommunen kan bli større. Innbyggerne i kommunen kan velge skoler de vet er gode, og de geografiske og sosiale forskjellene **kan** komme til å øke enda mer. Vi tenker at kommunen bør foreta seg noe både på skoleeiernivå, ledelsesnivå og inn i alle klasserom. Medvirkning bør få større plass i Arendalsskolen.

7. Oppsummering av studien

Etter mange år i skolen, både som lærere, kontaktlærere, tillitsvalgt, rådgiver og avdelingsledere har vi sett skolen fra mange og ulike ståsted. Vi har sett skolen fra mange ulike vinkler og kjent reformene på kroppen, gjennom 20 år i skolen. Det som kanskje kjennes som de største forandringene og kravene er dreiningen i samfunnet. Kravet til skolen som institusjon øker i takt med samfunnets kompleksitet, og den økte grad av individorientering som samfunnet som helhet bærer preg av. Kravene og forventningene til hva skolen skal romme blir stadig større.

På 70-tallet dreide skolen seg kun om fag og samfunnet hadde stor tro på skolen. På 80-tallet kom målstyringen inn i skolen og dermed økte kravene og fokuset på resultater. 90-årene bar preg av en økende dreining mot brukernes og borgernes rettigheter og tilliten til skolen avtok. 2000-tallet bar preg av både målstyring og økt individualisering. Dette har ført til et enormt press på skolen og lærerne opplever en svært hektisk og krevende hverdag som handler om mye mer enn fag. Dette har forsterket seg mer og mer frem til i dag. Vi tenker at de nye læreplanene som skal implementeres fra 2020 er en motvekt til mye av dette. Inn kommer tanken om fellesskap, solidaritet, bærekraftig utvikling, livsmestring, demokrati og medborgerskap.

Hvordan kombinere det å være fagformidlere med alle de andre rollene skolen skal fylle, er interessant for oss. Dette er aktuelle tema som vi har snakket mye om. Vi ønsket å se nærmere på tall fra elevene, gjennom elevundersøkelsen og grunnskolepoeng, og se om det var mulig å hente informasjon om hva som fremmer og hemmer læring.

I løpet av studiet har vi blitt mer bevisst tanken om strategisk ledelse, både for å nå målene som settes for skolen og samtidig klare å ivareta våre ansatte på en god måte. Vi ønsker at elevene skal lære mest mulig samtidig som de skal oppleve å bli verdsatt, hørt og tatt godt vare på. For å oppnå alt dette samtidig er det viktig at vi bruker forskning og tall for å videreutvikle skolen.

Spørsmålene som etter hvert tegnet seg var:

- Har elevmedvirkning noe å si for elevenes faglige resultater?

- Hvordan gjør vi elevene i best mulig stand til å lære mest mulig, er det gjennom læringsmedvirkning eller demokratimedvirkning?

Hypotesen ble:

- Økt læringsmedvirkning gir økte faglige resultater. Elevens medvirkning til læring bør ha en plass i skolen, elevene vet mest om seg selv og derfor er de verdt å lytte til. Dette dreier seg om vurdering for læring.
- Demokratimedvirkning har også betydning for læringsresultatene, økt elevdemokrati fører til bedre faglige resultater.

Vi fant at hypotesene våre stemmer. Elevmedvirkning har noe å si for elevenes faglige resultater. Både læringsmedvirkning og demokratimedvirkning bidrar til bedre faglig læring hos elevene.

7.1 Veien videre

Våre hypoteser har vist seg å stemme, under vil vi gi noen forsiktige anbefalinger til Arendalsskolen da vi ser at de har noen utfordringer de bør ta tak i.

Det er uten tvil viktig at skolene i Arendal kommune jobber mer, og videre, med vurdering for læring og medvirkning i alle klasserom. Dette vil kunne være med å gi elevene den kompetansen de trenger for å mestre liv og virke i framtiden.

Kvaliteten i skolen henger tett sammen med leders kompetanse, god ledelse gir gode skolerresultater og tilfredse medarbeidere. Skoleeier, skoleadministrasjonen og ledelsen ute på den enkelte skole må arbeide for at alle skolene skal bli lærende organisasjoner. Det kan synes som at to av skolene i kommunen har nådd målet om å bli en lærende organisasjon, antageligvis er det slik på de to skolene at uansett hva som skal implementeres, så vil de klare dette, samtidig som de driver god opplæring. Det kan virke som de andre skolene strever mer med dette, det er derfor viktig at alle ledd i Arendalsskolen sammen arbeider for å endre kulturen på de skolene som sakker akterut slik at de vil klare å løfte seg selv, de ansatte og elevene, for å være med på utviklingen som skole-Norge er i.

Vi vil under forsøke å liste opp og gi noen generelle råd for hvordan dette arbeidet kan gjøres.

Vi vet at kompleksiteten i skolehverdagen er stor, derfor:

Lærere er ulike og har ulike kompetanser og ideologier, dette kan være utfordrende i en målstyrt og kompleks organisasjon som skolene er. Alle lærere er på sitt vis ledere og

eksperter på sitt fag, det er viktig å jobbe med kulturen i skolen slik at lærerne likevel er med og drar i samme retning som skoleeier og ledelsen ønsker.

Lærerne opplever en hektisk og tidsstyrt hverdag. Ansatte i skolen må ha handlingsrom og mulighet til å få gjort en god jobb. Hverdagen kan oppleves svært hektisk og stressende, der ulike aktører krever at skolen skal være «løsningen» på alle utfordringene som er i samfunnet. Vi må være strategiske som skoleledere og skoleeiere, det må velges færre satsingsområder, og skolene må også få tid til å gjøre jobben sin.

Skolen må være i stand til å takle alle elever med ulike utfordringer og styrker. Dette stiller store krav til den enkelte voksne som jobber i skolen, både når det gjelder kompetanse, omsorg og forståelse. Vi erfarer hver dag at dette er en stor utfordring. Arendalsskolen bør se til Rinkebyskolen den gang Börje Ehrstrand var rektor der. Han sørget for at alle tjenestene og ressursene ble samlet i skolen, til hjelp og støtte for alle elevene. Dette ga også lærerne muligheten til å gi elevene den kompetansen og oppfølgingen de trengte i hverdagen sin.

Skolelederen er sentrum for skolens virksomhet, og skal sørge for at organisasjonen når de målene som er satt. Skoleleder kan gjøre mye som ikke er avhengig av ressurstilfanget. Gjennom nærvær, systembygging, proaktiv ledelse og klare prioriteringer kan mye oppnås. De trenger dog kanskje mer støtte fra skolekontoret i dette arbeidet.

Sentrale og lokale myndigheter setter mål for skolen, men forutsetter at den enkelte skole og enkelte lærer selv skal finne ut hvordan målene skal nås. Kanskje kan det systematiseres mer i Arendal kommune. Vi tenker også at det bør startes flere lærende nettverk i Arendalsskolen slik at skolene som har noe å lære bort, kan dele sine erfaringer med de andre slik at resten av skolene også kan utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. Vi tenker at vi som organisasjon må ha fokus på nettverk som en del av kulturen. Det å lage nettverk for ulike profesjoner i vår organisasjon, er veldig viktig. Våre ansatte får snakke med folk som tenker på det samme, som har samme utfordringer og de kan ikke minst lære mye av hverandre. Den kunnskapsoverføringen som kan foretas i nettverk, kan være med på endre kulturen – ved at man lytter og lærer av andre og på den måten kan se at endringer kan være hensiktsmessig. Slik kan kultur innad endres ved hjelp av impulser fått utad, ved at de som deltar også har ansvar for å dele og videreformidle det som har blitt diskutert og vært oppe som temaer.

Ha tillit til at kvalitet ikke nødvendigvis måles kun ved standardiserte modeller. Det er viktig å ha et videre perspektiv enn måleparametere gitt ved tall, både når det gjelder elevenes faglige resultater, elev- og foreldreundersøkelser og annet.

Det er vanskelig om enn umulig å måle mennesker i tall og karakterer. Vår forsiktige anbefaling er derfor et større fokus på vurdering for læring og mindre fokus på tall og karakterer.

Arendal kommunes strategiske kart mener vi bør revideres. Kartet er for overordnet og for lite konkret. Et strategisk kart er ment som et arbeidsverktøy og skal brukes aktivt, slik kartet er nå har det liten eller ingen nytte i skolehverdagen. Kartet oppfattes mer som fine ord enn som et godt og tydelig styringsverktøy. Vi tenker også at kartet bør gjøres mer helhetlig og mer konkret, og det skal favne alle skolene samtidig som skolene må ha rom for å utvikle seg fra der de er, skolene er unike. I utgangspunktet skal skolene videreutvikle kartet til sin skole, men i hvor stor grad dette gjøres er noe usikkert.

Skoleeier og skoleledelse må trygge de ansatte i yrkesutøvelsen, de ansatte skal oppleve omtanke, tillit og støtte, samtidig må det forventes at endringsviljen er sterkt tilstedeværende.

Kilder

Bovaird and Löffler (2009), *Public management and governance*. Routledge

Børhaug, Kjetil og Solhaug, Trond. (2012) *Skolen i demokratiet Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.

Dale, Lars Erling og Wærness, Jan Inge. (2006) *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. (6.opplag). Oslo. Cappelen Forlag as.

Imsen, Gunn. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.

Moksnes Furu, E & Lund, T. (2014). Reformideer på reise - på sporet etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet. Eilertsen, T. V. Moksnes Furu, E. & Rørvik, K. A. (Red), *Reformideer i norsk skole. Spredning oversettelse, implementering* (s. 255-286). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Nordahl, Thomas. (2006). *Eleven som aktør*. (3.opplag). Oslo. Universitetsforlaget.

Nordahl, Thomas og Hansen, Ole (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal. Norsk Forlag.

Nordahl, Thomas og Hansen, Ole (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Gyldendal. Norsk forlag.

Rotvold, L.A.A. Rørnes, K & Stjernstrøm, E. (2014). Klasseledelse - fra nasjonal idè til lokal skoleutvikling. Eilertsen, T. V. Moksnes Furu, E. & Rørvik, K. A. (Red), *Reformideer i norsk skole. Spredning oversettelse, implementering* (s. 355-369). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Robinson, V. (2017). *Elevsentrert skoleledelse*. (1.utg. 6.oppl.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Stette, Øystein. (Red.). (2015). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo. Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. Moksnes Furu, E. & Rørvik, K. A. (Red), *Reformideer i norsk skole. Spredning oversettelse, implementering* (s. 195-225). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Øgård, M. (2005) New Public Management- fornyelse eller fortapelse av den kommunale egenart. Baldersheim H. og Rose L E (Red), *Det kommunale laboratorium. Teoretiske perspektiver på lokalpolitikk og organisering* (s. 25-47) (2.utgave). Fagbokforlaget

Utdanningsspeilet. (2018, 20.november). *5.2 Grunnskolepoeng og karakterer etter 10.trinn*.

Hentet fra:

<http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-5/5-2-grunnskolepoeng-og-karakterer-etter-10-trinn>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 20.november). *Skoleporten. Grunnskolepoeng*. Hentet fra:

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsresultater/grunnskolepoeng/nasjonalalt?orgaggr=a&kjonn=a&sammenstilling=1&fordeling=2>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 29.november). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*.

Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Arendal kommune. (2018, 22.september). *Skole - planer og strategier*. Hentet fra:

<https://www.arendal.kommune.no/tjenester/skole/planer-og-strategier-i-skolen/>

SSB. (2018, 22.september). *Kommunefakta- Arendal 0906 (Aust Agder)* Hentet fra:

<https://www.ssb.no/kommunefakta/arendal>

Lovdata. (2018, 29.november). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Utdanningsdirektoratet (2018, 22.september). *Prinsipper for opplæringa* Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>

Sirnes S.M. (2014, 29.november) Hentet fra: <https://snl.no/NKVS>

Årsrapport 2017 Arendal kommune (2018, 23.oktober) Hentet fra:
<https://www.arendal.kommune.no/f/p1/ia8538e7b-a040-4afe-aa29-ae231aa488d3/arsrapport-2017.pdf>

Strategisk kart for grunnskolen, Arendal kommune (2018, 27.oktober) Hentet fra:
https://www.arendal.kommune.no/f/p1/i4fd7bd73-b8d1-41bf-92a1-05da21ced423/strategisk_kart_grunnskolen_arendalkommune2018-2021.pdf

Asdal skole (2018, 8.oktober) Hentet fra:
<https://asdal.skole.arendal.no/index.php?pageID=32>

Birkenlund skole (2018, 8.oktober) Hentet fra:
<http://birkenlund.skole.arendal.no/>

Stinta skole (2018, 8.oktober) Hentet fra:
<http://www.stinta.skole.arendal.no/index.php?pageID=1>

Roligheden skole (2018, 8.oktober) Hentet fra:
<http://roligheden.skole.arendal.no/index.php?pageID=1>

Hisøy skole (2018, 8.oktober) Hentet fra:
<http://www.hisoynett.no/>

Stuenes skole (2018, 8.oktober) Hentet fra:
<http://stuenesskole.no/>

Moltemyr skole (2018, 8.oktober) Hentet fra:

<http://moltemyr.skole.no/>

Nedenes skole (2018, 8.oktober) Hentet fra:

<http://www.nedenes.skole.arendal.no/>

Opheim, V. Gjerustad C. og Sjaastad J. (2013, 12.oktober). *Jakten på kvalitetsindikatorene. Sluttrapport fra prosjektet «Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen»* Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/280435>

Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket (07.09.2017) (2018, 27.oktober) Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Stortingsmeldinger:

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei*. (Meld. St.20 2012-2013). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (Meld. St.22 2010-2012). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St.31 2007-2008). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St.30 2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>