



”Når skal du begynne å undervise?”

Læringsarbeid i klassemøtet

Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning



Scott Thoe: "Tidlig krøkes"

Kandidat nr 1

Åshild Botolfsen

ST305L 000 Mastergrad i tilpassa opplæring

Våren 2009

Høgskolen i Bodø

Profesjonshøgskolen

Innhold

Forord	4
Kapittel 1 Innledning	5
1.1 Mine egne erfaringer	6
Kapittel 2 Problemstilling	8
2.1 Prinsipper for opplæringen	9
2.2 Oppbygging av oppgaven	9
2.3 Sentrale ord og begrep	10
Kapittel 3 Teoribakteepe	13
3.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)	13
3.1.1 Sosial kompetanse	13
3.1.2 Motivasjon	13
3.1.3 Elevmedvirkning	13
3.1.4 Tilpasset opplæring	14
3.1.5 Lærers kompetanse og rolle	14
3.1.6 Norsk	15
3.1.7 Etikk	15
3.2 Noen perspektiv på læring	15
3.3 Involveringspedagogikk	18
3.4 Klassemøtet	19
3.5 Elevmedvirkning	20
3.5.1 Motivasjon	21
3.6 Tilpasset opplæring	23
3.6.1 Ansvarlighet	24
Kapittel 4 Metode	27
4.1 Casedesign	28
4.1.1 Utvalg	29
4.2 Det hermeneutiske perspektiv	29
4.2.1 Teori	29
4.2.2 Forståelse, forforståelse og kontekst	30
4.3 Observasjon	31
4.4 Intervjusamtale med lærer	32
4.5 Dokumentanalyse	33
4.5.1 Analyse av data	34
4.6 Validitet, reliabilitet og etikk	35
4.6.1 Validitet	35
4.6.2 Reliabilitet	36
4.6.3 Etikk	37
Kapittel 5 Klasseromsbilder – eksempler og drøfting	39
5.1 Klassemøtet	39
5.1.1 Elevenes stemmer	39
5.1.2 Det sosiale innholdet	40
5.1.3 Om å skape holdninger	42
5.1.4 Samtale og jevnalderpåvirkning eller disiplin?	45
5.1.5 Empati	47
5.1.6 Om høflighet og respekt	49
5.1.7 Klassemøtet, en oppsummering	51
5.2 Det faglige innholdet	52
5.2.1 Gjennomgang av dagens tema	54
5.2.2 Elevenes dokumenter	55

5.2.3	Faglige resultater	56
5.3	Klasseledelse	57
5.3.1	Lærers verdisyn og profesjonelle holdning.....	58
5.3.2	Om lærers syn på egen refleksjon og utvikling.....	61
5.3.3	Tilpasset opplæring	63
5.4	Elevatferd	67
5.4.1	Overgang mellom to aktiviteter.....	67
5.4.2	Elevenes ansvarlighet og motivasjon for å gjøre sitt beste	70
5.4.3	Elevmedvirkning	73
Kapittel 6	Oppsummerende drøftinger og konklusjon.....	77
6.1	Ledelse og medvirkning	78
6.2	Framtidssyn	81
	Litteraturliste	84

Vedlegg 1: Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Vedlegg 2: Orienteringsbrev til foresatte

Vedlegg 3: Spørsmålsskjema til elevene

Oppg.nr 2/2009

ISSN 1890-4998

ISBN 978-82-7314-590-1

Forord

Min interesse for dette feltet ble for alvor vekket da jeg i godt voksen alder ble student på lærerhøgskolen. Etter mye prøving og feiling i praksisperiodene, samt sju års praksis som ferdig utdannet lærer, ønsket jeg å få en teoretisk forankring for mine oppfatninger om hvordan tilpasset opplæring kunne foregå. Dette førte til starten på masterstudiet som endte opp med denne oppgaven.

Prosessene begynte altså lenge før dette studiet og har ført meg til mange interessante og lærerike møter med mennesker. Signhild M. Johanessen åpnet en dør for meg inn til pedagogikkens uendelig mange muligheter. Under hennes tydelige ledelse fikk jeg muligheten til å prøve ut de pedagogiske prinsipper som jeg selv hadde tro på. Ved hjelp av pedagogisk støtte og utfordring kunne jeg utvikle min identitet som lærer innenfor klare rammer. Hjertelig takk for det!

En hjertelig takk også til lærer Marit og de flotte elevene i klasse 5 G, som åpnet dørene og lot meg få delta i deres arbeidsfellesskap. Det jeg lærte sammen med dem vil prege resten av mitt profesjonelle liv.

Min gode veileder, May-Britt Waale, har vært svært tilgjengelig i prosessen. På en løsningsorientert og inspirerende måte har hun bidratt til økt forståelse og til å gjøre arbeidet lystbetont og interessant. Tusen takk for det!

Til slutt vil jeg takke min nærmeste familie, Stig, Andreas, Vidar og Vegar, for konstruktive og utfordrende samtaler underveis, på alle stadier i arbeidet.

Bodø, mai 2009

Åshild Botolfsen

Kapittel 1 Innledning

”Når skal du begynne å undervise?” spurte en student. Han hadde vært i praksis hos meg i ei uke. Spørsmålet kom overraskende i en veiledningstime og gav meg mange tanker. Jeg ble først og fremst usikker på hva han syntes manglet i mine timer. Da jeg spurte hva han mente, refererte han til det han fra sin skoletid husket om kateter- og tavleundervisning. Det hadde vært fraværende hele den uka han hadde vært i klasserommet. Spørsmålet fra studenten startet en prosess i hodet mitt. Jeg begynte å gå mitt arbeid blant elevene nærmere etter i sømmene. Det ble enda viktigere for meg å begrunne de valgene jeg gjorde både overfor elever, foreldre og personalet på skolen der jeg arbeidet. Jeg ble også mer opptatt av begrepet læring.

Det jeg kalte for ”klasse møte” hadde blitt et viktig redskap i læringsarbeidet i klasserommet. Jeg syntes samtalene med elevene samlet og hver for seg var helt nødvendig for å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt og til gruppen. Krav og forventninger ble mer legitime når de skjedde i samråd og forståelse med elevene. Det var også disse samtalene som satte standarden for sosial atferd, arbeidsforhold og samarbeid blant elevene. Min tanke var at medvirkning i egen hverdag ga ”dypere” og mer varig sosial læring enn disiplineringskrav og formaninger.

Jeg har gjennom min yrkeserfaring observert forskjellige typer praksis i klasserommene som ikke støtter læringsfremmende arbeid. For eksempel innser ikke alle lærere nødvendigheten av å være tydelige voksne. Dette kan innebære at både mål og krav blir utydelige. For mange elever virker en slik klasseledelse umotiverende og i enkelte tilfeller umuliggjøres elevenes læringsarbeid.

Organisering av klasserommet er et annet eksempel. Elevenes arbeidsbord plasseres noen ganger på en måte som ligner en ”bussform”. Elevene på bakerste rad ser ryggen og bakhoder foran seg, og må relativt ofte få arbeidsinstruksene flere ganger. Møbleringen forteller noe om hvordan kommunikasjonen i klasserommet vektlegges. Den norske skoleforskeren Kirsti Klette (2004:26) har i sin bok ”Fag og arbeidsmåter i endring?” stilt spørsmålet: ”Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende?” I samme bok viser hun til utdanningsforsker Robin Alexander (ref. i Klette 2004) som stiller spørsmål om hvordan individualisert hjelp i skolen foregår. Er det ved å repetere fellesbeskjeder? Han stiller seg kritisk til at så pass mye

tid, i engelsk skole, går med til denne typen veiledning og betegner dette som ”den usynlige undervisningsmetode”, hvis læringseffekter er uklare og udokumenterte.

1.1 Mine egne erfaringer

Mine skoleerfaringer kan i hovedsak deles i tre faser; den første fasen som elev, den andre som mor til tre gutter og den tredje som lærer på mellomtrinnet i sju år. Disse tre erfaringsperiodene har foregått separat og i forskjellige livsfaser, fra barn til godt voksen. Dette er min bakgrunn og forståelse, det materialet som har ledet til min undring og mine refleksjoner rundt barn, skolen som institusjon og menneskers læring. Min egen yrkesteori er formet på bakgrunn av bevisste og ubevisste tanker og valg. Den er et resultat av den utdanningen jeg har tatt, men også i stor grad de faglige samtaler og diskusjoner jeg har hatt med kloke mennesker innenfor og utenfor skoleverket. Det å stille spørsmål ved ting som ofte kan oppleves som etablerte sannheter i skoleverket, har gitt meg ny kunnskap. For eksempel trodde jeg lenge at arbeidstiden i skolen var oppdelt i tre kvarter med ti minutters pause, både for elever og lærere. Da jeg begynte å arbeide på en skole hvor lærere kun hadde en halv times matpause i løpet av elevenes undervisningstid, var det en overraskende og oppklarende oppdagelse. Begrunnelsen var at elevene ikke skulle forstyrres etter tre kvarters arbeid, men arbeide så lenge det føles riktig og naturlig i forhold til tema. Etterpå kunne de få en felles pause. Slike oppdagelser har ført til at jeg i større grad har prøvd å begrunne de valgene jeg gjør som lærer, og ikke bare følge det som ofte betegnes som ”naturlover” i skolen. I min praksis har jeg prøvd å ta med meg det jeg mener er mest hensiktsmessig å videreføre og tatt bort det jeg tror virker mot sin hensikt.

Min egen skolegang, som begynte i 1963, var preget av kateterundervisning, disiplin og klare krav. Oppgavene var lik for alle elever og utenatføring var viktig. Jeg kan ikke huske noen som helst form for samarbeid, elevene imellom. Samtaler med sidemannen var forbundet med strenge sanksjoner som reprimande fra lærer og i noen tilfeller melding hjem. Dette var stort sett likt for alle. Variasjoner framstod i form av klasseledernes ulike personligheter. Min skoletid foregikk på landet og hadde, i følge læreplanen av 1959, kulturarven som mål. Dette var den første planen som gjaldt for både by og land. Formålsparagrafen skilte seg fra tidligere lover på den måten at den inneholdt flere ledd. Skolens oppgave var fortsatt å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse (Solerød 1994).

Mine barns skolegang foregikk etter Mønsterplan for grunnskolen, M87 (Undervisningsdepartementet 1987). Noe var forandret, men kateterundervisningen holdt stand. Gruppearbeid og prosjektarbeid ble etter hvert benyttet som arbeidsformer. Metodevalget varierte fra lærer til lærer. Læringseffekten i de nye arbeidsformene var sterkt avhengig av lærerens evne til å holde disiplin og stille krav til arbeidsresultatet. Fremlegging av resultat i foredragsform ble ansett som viktig for å øke den muntlige aktiviteten. Individuelle skriftlige oppgaver hadde fremdeles samme innhold for alle elever.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97 (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet 1996) var styringsdokumentet da jeg ble lærer i år 2000. I denne læreplanen ble elevmedvirkning vektlagt. Jeg kan huske mange diskusjoner blant lærerne om hvordan denne medvirkningen skulle foregå. Noe ble utprøvd med varierende resultat, men fortsatt var det gjennom elevrådet elevene hadde en smule medvirkning på egen skolehverdag.

Gjennom å ta elevene med på råd om deres eget faglig arbeid, og på diskusjoner om regler og atferd, prøvde jeg som lærer å gi dem styringsmuligheter. Det fantes imidlertid ingen modeller, så alle forsøk måtte tenkes nøye gjennom før de ble iverksatt. Arbeidsmengden økte og jeg skjønnte at elevene og jeg manglet en felles forståelse for hvordan læringsarbeidet skulle foregå. I tillegg til elevmedvirkning skulle også elevenes ulike faglige ståsteder ivaretas. Dette førte til at jeg begynte å utvikle en ”filosofi” om ”klasse møtet” som et mulig middel i planleggingen og gjennomføringen av tilpasset opplæring både faglig og sosialt.

Kapittel 2 Problemstilling

Spørsmålet fra studenten, mine refleksjoner og erfaringer, samt søken i teori førte til følgende problemstilling:

”Hvordan kan elevmedvirkning i klassemøtet skape aksept og forståelse, og danne grunnlaget for en god tilpasset opplæring, faglig og sosialt?”

Jeg har underveis hatt flere arbeidstitler. Alle har dreid seg om det samme; nemlig: Hvordan kan man skape en felles plattform av aksept og forståelse for ulike forutsetninger, og gjøre dette til utgangspunktet for elevenes optimale læring, faglig og sosialt? I mediene diskuteres med jevne mellomrom det som kalles uro i norske klasserom. Det hevdes både at det tar lang tid før elevene kommer til ro etter at de er kommet inn i klasserommet, og at de har fokus på andre ting etter at læringsarbeidet har begynt. I de sammenhenger hvor dette stemmer, hemmes positivt læringsarbeid og de faglige resultatene blir dårligere.

Dersom disse aktiviteter foregår over lang tid, lærer elevene også noen sosiale vaner som ikke er forenlig med læreplanens mål om begrepet ”gangs mennesker”. Slik sosial læring vil kunne være en utfordring både for klassen som kollektiv og for den enkelte elev. Det kan over tid utvikles en ”nedadgående spiral” som kan være vanskelig å snu. I den offentlige debatt blir også bedre disiplin diskutert som et virkemiddel mot den uroen som preger klasserommene. Mange hevder at skolen mangler disiplin og at dette er årsaken til de uønskede forhold.

Dagens barn og unge er vant til å diskutere og forhandle. Det er ofte disse to aktivitetene som foregår i timene, enten med lærer eller medelever. Mange elever er flinke til dette, men det gis ofte et negativt fokus fordi det foregår på feil tidspunkt og i feil kontekst. Jeg mener at disse egenskapene hos elevene kan og bør utnyttes, men innenfor aksepterte rammer. Slik kan talegavene og diskusjonsevnene utvikles på en god måte. Jeg tror også at de positive holdningene som finnes i elevgrupper, kan komme til uttrykk i et felles forum. Gjennom verdidiskusjoner kan det gis mulighet til positiv jevnalderpåvirkning, som vi vet fungerer sterkere enn voksen disiplinering. En tydelig og god klasseledelse er en forutsetning for å utvikle denne prosessen.

Med blant annet disse forholdene som bakgrunn, ble jeg opptatt av hvordan man relativt raskt kan starte den planlagte arbeidsøkten og vedlikeholde arbeidsinnsatsen. To underliggende problemstillinger kan være:

- Hvordan kan en lærer bidra til å beholde diskusjonslysten hos elevene?
- Hvordan kan medvirkning skape en egenmotivasjon som gjør at elevene selv ønsker å starte arbeidsøkten og fortsette den målrettet?

Jeg ønsker med min oppgave å rette søkelys mot noen av de handlinger en lærer gjør i klasserommet for å skape en god og positiv atmosfære blant elevene, som samtidig fremmer motivasjon for faglig og sosial læring.

2.1 Prinsipper for opplæringen

Jeg finner ledetråden for min oppgave i LK06 (Kunnskapsdepartementet 2006), under kapitlet ”Prinsipper for opplæringen”. I innledningen står følgende:

Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål. Sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal lærer og instruktører fremme et godt læringsmiljø for alle (ibid.:31).

I dette avsnittet ligger mange, krevende oppgaver, både for elever og lærer. Systematikk og grundig forberedelse er helt nødvendig fra lærers side for å lykkes med dette kompliserte arbeidet. Andre avgjørende faktorer er hvilket elevsyn, kunnskapssyn og læringssyn som danner grunnlaget for systematikken og arbeidet. Lærerens elevsyn vil avgjøre i hvor stor grad elevene får være med å prege sitt eget læringsmiljø, og dermed muligheten de får til å vise ansvarlighet. Kunnskaps- og læringssynet kommer til uttrykk blant annet i læringsmetodene, i variasjoner av disse og i tilpassningen til hver enkelt elev. Dialogen med elevene vil være et synlig tegn, ikke bare på elevsynet, men også kunnskaps- og læringssynet i sosiale ferdigheter.

2.2 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 gir jeg en redegjørelse for min bakgrunn og mine erfaringer som førte til at jeg fattet interesse for klassemøtet som arbeidsform i læringsarbeidet i grunnskolen. Kapitlet gir

også en kortfattet historisk oversikt over læreplaner og undervisningspraksis fra tidlig på 1960 tallet og fram til i dag.

I kapittel 2 presenteres problemstillingen, med utdypende forklaring på det jeg ønsker å undersøke. Begrunnelsen for problemstillingen knytter jeg opp mot prinsipper for opplæringen i dagens aktuelle læreplan LK06 (Kunnskapsdepartementet 2006:31). Kapitlet inneholder også begrepsdefinisjoner og avklaringer på ulike ord og betegnelser.

I kapittel 3 gjennomgår jeg den teorien jeg har støttet meg til og som jeg mener er aktuell for min undersøkelse. Vygotskij (Vygotskij og Kozulin 2001) sitt sosiokulturelle perspektiv på læring og språket som medierende verktøy er sentral i mitt arbeid. Stor betydning har også involveringspedagogikken fra 1980 tallet, med referanse til Glasser og Nissen sine beskrivelser (ref. i Foros 1983)

Metoden for å komme fram til resultatet, beskrives i kapittel 4. Her går jeg også inn på utfordringer og muligheter i forbindelse med kvalitativ forskning i egen kultur og på egen arbeidsplass. Validitet, reliabilitet og etikk i forhold til forskningsprosessen blir også beskrevet og diskutert.

I kapittel 5 presenterer jeg empiridelen av mitt arbeid. Jeg har valgt å integrere drøftingen i empiripresentasjonen, som på den måten blir et samlet uttrykk for de funnene jeg har gjort og mine betraktninger og synspunkt på de samme. Andre teoretikers meninger blir også koblet til mine funn der dette er relevant.

Til slutt, i kapittel 6, gir jeg, med utgangspunkt i min empiri, en oppsummerende analyse og konklusjon i forhold til teori og læreplanverk.

2.3 Sentrale ord og begrep

Klassemøtet er i denne oppgaven ment som rammen for og organiseringen rundt læringssamtalene i klasserommet. Begrepet er hentet fra involveringspedagogikken som var en rådende pedagogisk retning på 1970 og 1980 tallet. Selve innholdet beskrives mer utfyllende i kapittel 3.

Lyttering og **lyttekrok** blir også brukt synonymt med **klasse møte**. Det handler om at det var disse begrepene elevene kjente. I mine klasser kalte vi det samling i lyttekroken. I den klassen jeg observerte så de samling i lyttingen. Lyttering og lyttekrok er også benevnelsen for den fysiske oppstillingen av benker i en hestesko. Det var etter at jeg søkte i teorien jeg skjønnte at klasse møtet kunne brukes som det formelle begrepet på denne metoden.

Læringsarbeid er min betegnelse på alt av arbeid som gjøres av forberedelse, tilrettelegging, introduksjon, veiledning og evaluering av lærer, og det arbeidet elevene gjør for å skaffe seg ny eller utvide allerede eksisterende kunnskap. I min forståelse blir begrepet formidling av faget for snevert uttrykk. Det inneholder, etter mine begreper, ikke den sosiale dimensjonen som godt læringsarbeid må ha, dersom det skal komme alle elevene i en klasse til gode.

Formidling blir slik sett bare en liten del av læringsarbeidet.

Læringsøkt blir her brukt om den delen av læringsarbeidet, som varer fra lærer begynner samtalen med elevene om det de skal lære eller arbeide med den neste økten, og til elevene avslutter dette arbeidet.

Dynamisk bruker jeg i ulike sammenhenger og er et uttrykk for bevegelse. Bevegelsen består i den justeringen personer er i stand til og villig til å gjøre på bakgrunn av nye signaler og erfaringer de gjør i samvær med andre personer. Intensjonen med justeringen er å forbedre kvaliteten på tidligere handlinger.

Mediering er, ifølge Vygotskij (Vygotskij og Kozulin 2001), at mentale funksjoner blir formidlet, overført og støttet ved hjelp av fysiske og intellektuelle redskaper. Vi håndterer omverdenen ved hjelp av medierende midler i form av forskjellige kulturelle redskaper. Språket har en særstilling som medierende middel (Dysthe 2001).

Målskiven er et evalueringsverktøy som ble brukt i den klassen jeg undersøkte. Den ser ut som en vanlig målskive, er inndelt i seks sektorer og gradert i nivå 1, 2 og 3. Nivå 1 er nærmest sentrum og den høyeste grad av måloppnåelse.

Signifikante andre er personer som er særdeles viktige for et barns læring og utvikling. Dette kan forstås som personer barnet har en nær relasjon til. I skolen kan den signifikante andre være både medelever og lærere (Nordahl 2002).

Den nærmeste utviklingssonen er forskjellen mellom det et barn kan mestre på egen hånd og det barnet kan gjøre med voksen veiledning eller sammen med mer dyktige jevnaldrende. Barns utvikling er derfor ikke bare avhengig av medfødt kapasitet, men også av kapasiteten til å nyttiggjøre seg erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre (Vygotskij og Kozulin 2001).

Kapittel 3 Teoribakteppe

3.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)

LK06 danner fundamentet for opplæringen i skolen. Planverket er en forskrift hjemlet i opplæringsloven og dermed et forpliktende styringsdokument.

3.1.1 Sosial kompetanse

Et tydelig verdigrunnlag betegnes som viktig for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap som anerkjenner og respekterer mangfoldet. Læringsmiljøet skal gi rom for dialog, meningsbrytninger og demokratiske prosesser. Videre står det at det er gjennom arbeidet med fagene skolen skal legge til rette for utvikling av elevenes sosiale kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2006:32).

3.1.2 Motivasjon

Motivasjon bidrar til læringslyst, nysgjerrighet og utholdenhet. Det blir i læreplanen fremhevet at motiverte elever kan jobbe målrettet og dermed oppnå en følelse av mestring, som gjør dem rustet til å tåle både medgang og motgang. Variasjon i metodebruk og muligheter for aktiv medvirkning poengteres som gode bidrag til lærelyst og til en positiv og realistisk selvinnsikt. I et slikt læringsmiljø oppmuntres elevene til å klargjøre egne mål, og å utforske på egen hånd og sammen med andre. En slik opplæring fremmer også vurdering av og refleksjon rundt eget arbeid og nyervervet kunnskap (ibid.:32).

3.1.3 Elevmedvirkning

En av skolens viktigste oppgaver er å forberede elevene på fremtiden. Skolen "...skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer." (ibid.:33). Elevmedvirkning understrekes som viktig, både for den faglige og den sosiale læringen. Bevisstgjøring rundt egne læringsprosesser og følelse av innflytelse på eget liv øker motivasjon og livslyst hos elevene. Alder og utviklingsnivå skal være avgjørende for hvordan medvirkningen utøves.

3.1.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et bærende prinsipp innenfor LK06. Det blir vektlagt at elevene både skal kunne bidra til fellesskapet og oppleve gleden ved å mestre. Opplæringen skal gi utfordringer både til elever med særlige utfordringer og særlige evner. Variasjon av lærestoff, arbeidsmåter og organisering skal bidra til at hver enkelt elev skal kunne utnytte sitt læringspotensial best mulig (ibid.:33).

3.1.5 Lærers kompetanse og rolle

En lærers kompetanse består av faglig kunnskap, formidlingsevne, vurderingskunnskap, pedagogisk kunnskap og evne til å lede en gruppe. Læreplanverket stiller krav til lærers evne til å klargjøre forventninger til innsats og deltakelse i læringsarbeidet (ibid.:32). Dette krever tydelighet og engasjement fra lærers side. Disse kvalifikasjonene fordrer også kontinuerlig refleksjon rundt egne praksishandlinger.

I Aftenposten mandag 2. februar 2009 kunne man lese en artikkel om tilstanden for norske lærere og lærerstudenter; 35% av studentene ”hopper av” studiet og 45% fullfører på normert tid, som er fire år. 40% av lærerne i skolen i dag er over 50 år. I løpet av de to siste årene har andelen ufaglærte lærere i skolen økt med 30%. Dette vil si at for få studenter gjennomfører utdanningen og for mange lærere vil avslutte arbeidet i løpet av 10 – 15 år. Resultatet vil bli en skole uten nok mange utdannede lærere.

Nyutdannede lærere snakker ofte om ”praksissjokket”. Det betyr at de ikke er forberedt på den virkeligheten som møter dem i arbeidet som ferdig utdannede lærere. Samme artikkel brakte et intervju med tre lærere som var ferdig utdannet i 2006. Kun en av dem jobbet som lærer i skolen, men så seg om etter noe annet å gjøre. ”Vi fikk praksissjokk, sier de”. Karianne Lotterud sier videre: ”Vi er 90% sosiallærer og 10% lærer. Adferdsproblematikk spiser opp tiden.” Guro Skjelderup sier hun brukte mye tid på å forberede seg til timene, bare for å oppdage at få av punktene var gjennomført da arbeidsdagen var over. ”Jeg følte meg utilstrekkelig og uansett hvor mye jeg jobbet, var det aldri nok,” sier hun. Den tredje, Madelene Stolpe sier: ”Etter utdanningen sitter vi igjen med masse kunnskap, men problemet er at vi ikke vet hvordan vi skal lære det bort. I praksisperioden er vi ofte en hel gruppe som underviser, noe som fører til at vi ikke får prøvd oss skikkelig”.

(Liv Berit Tessem og Randi Kvåle Iversen, Aftenposten, mandag 2. februar 2009 Nr 53 150. årgang).

3.1.6 Norsk

En av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag i Kunnskapsløftet er å kunne uttrykke seg muntlig. I norskfaget er et av kompetansemålene etter 4. årstrinn at elevene skal kunne ”samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjoner og praktisere regler for gruppesamtaler.” (ibid.:45). Et av målene etter 7. årstrinn vektlegger at elevene skal kunne uttrykke og begrunne egne standpunkter, samt lytte til andre og vise respekt for deres meninger (ibid.:46). Etter 10. årstrinn skal elevene også kunne vurdere hva som er saklig argumentasjon, i tillegg til hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende (ibid.:47).

3.1.7 Etikk

Området etikk er et sentralt tema innenfor Religion og etikk faget. Under kompetansemålene for både 4., 7. og 10. trinn er det stilt krav til elevene om at de skal kunne samtale, drøfte, diskutere og reflektere rundt etisk spørsmål. Progresjonen er stigende i forhold til tema og muntlig samhandling. Det er først etter 10. trinn refleksjon kommer inn som kompetansemål. For å kunne reflektere er det viktig at elevene også har fått erfaring i å kommunisere etter regler i en stor gruppe.

3.2 Noen perspektiv på læring

Innenfor pedagogikken var behavioristiske teorier rådende i flere tiår på 1900-tallet, og står i kontrast til konstruktivistisk læringsteori. I følge behaviorismen er kunnskap objektiv og kvantitativ, den kan avgrenses og deles opp. Læringen skjer ved å akkumulere små kunnskapsbiter. Elevene skal først lære seg grunnleggende fakta, og kan først på et senere tidspunkt reflektere og bruke det de har lært. Sentrale teoretikere innenfor denne tradisjonen er Edward Lee Thorndike og Burrhus Frederic Skinner (Imsen 2005:29).

Motivering innenfor denne tradisjonen er ytrestyrt og knyttet til stimulus-respons tenking. Ved å gjøre kunnskapsdelene små, kan man gi hyppige forsterkninger, og de negative konsekvensene av å ta feil kan reduseres.

Behavioristisk perspektiv på læring var rådende i min barneskoletid fra 1962. Elevene satt på hver sine pulter og lærte ”den objektive kunnskapen”. Oppfatningen var at denne øvelsen krevde stillhet, ro og konsentrasjon. Man bygde kunnskap ved å lese, skrive og regne. Fra første til og med fjerde klasse ble det gitt karakterer i Flid, Framgang, Orden og Oppførsel. Karakterboka kom til jul med en minus etter oppførselskarakteren. Begrunnelsen var ”noe prating i timene”. Det var, hos denne læreren, absolutt nulltoleranse for ordveksling og stemmebruk, hvis vi ikke sang eller svarte på spørsmål hun hadde stilt. For hennes del var det uinteressant om praten gjaldt fag eller andre ting. Problemet mitt, og flere andres, var det at vi likte å prate og ikke klarte å huske på sammenhengen med trekk i oppførselskarakteren som kom hvert halvår.

Den behavioristiske retning ble avløst av kognitiv læringsteori som har stått sentralt siden 1970-årene. Retningen er inspirert av blant andre Piaget. I følge kognitivistene er læring en aktiv konstruksjonsprosess der elevene får informasjon, tolker denne, knytter den sammen med kunnskap de har fra før og reorganiserer de mentale ”skjemaene” dersom det er nødvendig for å få den til å passe inn i ny forståelse. Individets egen aktivitet er avgjørende for at læring skal skje. Både evne til tenking og til å forme begrep vokser ut av egen prøving og feiling heller enn å være passive mottakere av informasjon. I skolesammenheng er det viktig at elevene forstår de generelle prinsippene som ligger bak et problem, ikke bare lærer framgangsmåter (Imsen 2005).

Metakognisjon er et kognitivt begrep som handler om å reflektere over egen tenking, forståelse og læring, og bli bevisst hvordan en lærer best. Erfaring viser at denne typen refleksjon fremmer læring (Dysthe 2001:39). Kognitiv læringsteori legger vekt på indre motivasjon. Den hevder at barn er naturlig motivert for å lære dersom forholdene legges til rette. Kognitivistene mener også at barn blir motivert for å lære nye ting når de opplever noe som ikke passer inn i deres ”kognitive skjema”.

Kritikken av kognitivismen går på ei for sterk individsentrering. Det sosiale aspektet ved læring har blitt vektlagt bare hvis det har kommet den enkeltes læring til gode. Dette synet har

forandret seg noe og mange kognitivistar legger nå mer vekt på sosiale og kulturelle kontekster.

Denne retningen var begynt å feste seg under mine barns skolegang på 1980- og 1990 tallet. Karakterboka var erstattet med vurderingsbok, der foreldrene fikk en skriftlig redegjørelse i faglige prestasjoner og sosial atferd to ganger i året. Organiseringen av klasserommet var løsere, i den forstand at man hadde muligheten til både å sitte sammen to og to og i større grupper, dersom oppgaven krevde det. Elevene fikk delta i forsøk innenfor fagene naturfag, biologi og fysikk. Skiturer og kirkebesøk er andre eksempler på at man trodde på at læring fordret aktivitet.

Av nyere dato er et sosiokulturelt syn på læring. Det har sine røtter i Dewey, Mead og Vygotskij sine teorier og er en kobling av innsikter fra disse og andre teoretikere. Deweys pragmatiske syn var at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet og at situasjonen eller konteksten er viktig. Han fremhevet også språkets viktige rolle i læringsprosessen. Det er først i de siste ti – femten årene at det sosiokulturelle perspektiv framstår som retning innenfor pedagogisk forskning. Denne retningen blir både sett på som et alternativ til kognitive teoritradisjoner og som en videreføring av disse (Dysthe 2001).

Det er dette læringsperspektivet som er styrende i LK06. Det sosiokulturelle synet på læring skal gjennomsyre norsk skole i dag. Dette synet har et element av dynamikk i seg. Elevenes aktivitet er en forutsetning for deres læring. To andre forutsetninger er sosial samhandling og kommunikasjon. Det lar seg ikke gjøre å følge dette perspektivet med streng disiplin og kateterundervisning. Derimot blir klasseleders evne til relasjonsbygging, tydelighet og ledelse avgjørende for hvordan læringsaktivitetene skal foregå. Det samme blir mulighetene elevene får til medvirkning på sin egen og gruppens arbeidssituasjon.

Et annet og styrende prinsipp i LK06 er tydelige kompetansemål i fagene. Nasjonale og internasjonale undersøkelser avdekker hvor landet ligger, og for Norge sin del har dette i flere år vært under normalen for OECD landene (Kjærnsli 2006).

En interessant studie ville vært å kikke inn i norske klasserom i dag med ”sosiokulturelle læringsbriller”. Ville man oppdage svært ulike praksis og hva ville forskjellen i så fall bestå i? Et annet spørsmål kunne vært: Hvor styrende er lærebøker i forhold til plandokumentet?

3.3 Involveringspedagogikk

Involveringspedagogikken er preget av den humanistiske psykologi, en retning som oppstod i etterkrigstida, i opposisjon til den psykoanalytiske og atferdspsykologiske retning.

Humanistisk psykologi er sterkt påvirket av eksistensialfilosofien, som påpeker at mennesket er i stand til å ta valg og ansvar. Sosialpsykologien har også stor betydning i involveringspedagogikken, som framhever relasjonene mellom mennesker og menneskers funksjon i grupper (Fors 1989).

William Glasser har omsatt den humanistiske psykologi til pedagogisk praksis. Med bakgrunn i Glassers ideer er ”involveringspedagogikken” utviklet (Nissen 1983). Poul Nissens oppfatning av motivasjon bygger på Maslows behovspyramide. De grunnleggende behovene må være tilfredsstillt før et menneske blir motivert til handling. I klasserommet må det være rimelig trygt, stabilt og forutsigbart, før en kan appellere til de sosiale selvverdimotivene medbestemmelse og ansvar. Dersom elevene ikke blir utfordret på disse sosiale motivene, kan de falle tilbake til en sikkerhetsorientering eller utvikle negativ identitet, med en overdreven emosjonell motivering.

Læringsplakaten i LK06 har som mål å ”stimulere elevene...i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (Kunnskapsdepartementet 2006). Nissen (1983) har satt opp fire prinsipper for å hjelpe elevene til en positiv identitetsutvikling. Disse er: Involvering, sosial ansvarlighet, selvstendig tenking og relevans. Involvering er definert som et sterkt, varig og gjensidig følelsesmessig forhold mellom to eller flere mennesker. Sosial ansvarlighet er evnen til å tilfredsstille behov uten at det skjer på bekostning av andre. I selvstendig tenking ligger både en problem-orientering og en problemløsende holdning. Elevene må gis muligheten til kreativ og kritisk tenking. Relevans knytter undervisning og læringsarbeid til elevenes erfaringer, behov, interesser, livssituasjon og kultur.

Kritikken mot involveringspedagogikken går ut på at man som lærer kan komme til å overvurdere det personlige ansvar og de individuelle valg der forutsetningene er mangelfulle. Noen barn lever under livsmiljø som begrenser deres verdivalg. En annen innvending er at valgene kan relativisere verdiene; Elevene kan velge etter ønske, bare de står for det. Det er derfor avgjørende viktig for enhver klasse at læreren framstår med klare verdiprofiler som kan

forankre verdidiskusjonen og det personlige ansvar som pålegges elevene. Uten en klar og tydelig klasseledelse, kan det bli de sterkeste verdier og valg som dominerer (Foros 1983:20).

3.4 Klassemøtet

Begrepet ”klasse møte” slik jeg kjente det, stammet fra 1980 årenes involveringspedagogikk (Nissen 1981, Foros 1983). Begrepet omfatter planlagt eller spontan samling av alle elevene i den gruppen som arbeider sammen til daglig. Arbeidsformen er slik at alle sitter i ring og har blikkontakt. Det gjelder å skape en samtalekultur der barnas synspunkt får en verdi. Lærer styrer ikke møtet, men leder ved

- å stille spørsmål
- å sørge for framdrift
- å sørge for at alle får delta
- å utfordre på begrunnelser

Lederen må skape et klima der det ”går sport i” å finne løsninger på problemer. Klassen må få trening i løsningsorientering i stedet for problemfokusering. Tanken bak klasse møtemetodikken er at både pedagogiske og sosiale utfordringer i størst mulig grad kan løses innenfor klassen. Deltakelsen i et tett og forpliktende fellesskap, virker sosialt oppdragende. William Glassers teori hevder at man kan tilrettelegge en pedagogikk som stimulerer det kreative, selvrealiserende og fritthandlende i barnet. Målet er å skape vekst for alle elevene (Foros 1983:25).

Klasse møtet som forum krever adekvate rammer og organisering. Det må avsettes tid og det må være en regelmessig mulighet til å snakke sammen, omsette idealene i praksis. Tanken bak er at klassen er en stabil sosial enhet med en stabil og involvert voksenkontakt. I dette forum løser man utfordringer og planlegger læringsarbeid på bakgrunn av felles erfaringer. Klasse møtet er nødvendig for å ivareta og administrere de prosessene som ansvarliggjør elevene. Dersom en legger klasse møtets funksjon som grunnlag for læringsarbeidet i en klasse, vil systematikken etter hvert bli underordnet. Det blir i stedet en måte å arbeide på som øver en regelmessig kvalitetssikring på faglig og sosialt arbeid. Elevenes refleksjon blir

stimulert ved at både pedagogisk tilrettelegging og sosial atferd blir tatt opp og evaluert. I dette ligger kimen til motivasjon, både til eget arbeid og til å gjennomføre tiltak klassen blir enige om.

I klassemøtet ligger også potensialet for et annet viktig aspekt, nemlig jevnalderpåvirkning. Dette er sentralt for dagens barn og unge. I tidligere tider var slekta og familien de viktigste påvirkningskildene i barns og unges liv. Dette har endret seg i postmoderne tid. Dermed har etter min mening klassemøtet som forum fått fornyet relevans for bygging av klasse- og læringsmiljø.

3.5 Elevmedvirkning

I prinsipper for opplæringen i LK06 står det på side 33: ”Skolen skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer.” Videre står det: ”Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen.” Klassemøtet blir også i denne sammenheng et viktig forum for å oppfylle styringsprinsippene i læreplanen. Verdigrunnlaget som ligger i bunnen er en sosial aksept for at alle mennesker er forskjellige - også elevene i en klasse. Man har da et godt utgangspunkt for å diskutere at vi har forskjellige sterke sider og forskjellige utfordringer, faglig, fysisk og sosialt – derfor må for eksempel elevene enkelte ganger ha forskjellige oppgaver. Måloppnåelsen i sosiale ferdigheter og i de forskjellige fagene blir da viktigere enn hvor mange matematikkoppgaver en elev skal gjøre. Kanskje er det ikke oppgaver fra en bok denne eleven trenger for å lære, men praktiske oppgaver.

Elevene får gjennom klassemøtet en mulighet til å gå inn i sin egen og gruppens læringsprosess. Dette kan skje fordi det skapes en felles forståelse og aksept for at læring foregår på forskjellig måte hos de forskjellige elevene. Lærers oppgave er å gi lik status til de forskjellige innlæringsmåtene. Det skaper mening i det arbeidet som må gjøres for å nå et faglig mål. Elevene får et eierforhold til sin egen skolehverdag. Mening og eierforhold er viktige faktorer i motivasjonsbegrepet. De er knyttet til indre motivasjon og er den drivkraften som kan påvirke både elevens sosiale atferd og deres faglige læringsarbeid. De får muligheten

til å bli aktører i egne liv samtidig som de blir meningsberettiget og får påvirke kollektivt innenfor ”klassesamfunnet”. I denne sammenheng er elevmedvirkning et middel for å nå mål.

Elevmedvirkning er også et mål. Skolen som dannelsesinstitusjon skal oppdra elevene til å delta aktivt i samfunnet og i sin egen framtid. De skal lære å argumentere og å stå for sine standpunkt. Dette krever trening og denne treningen er skolen pålagt å legge til rette for.

3.5.1 Motivasjon

Motivasjon er en drivkraft. Det er et abstrakt begrep, som av og til synliggjøres gjennom iver og glød hos elever. Motiverte elever utstråler arbeidslyst, engasjement og et ønske om å komme i gang. Definisjonen kan være ”..det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening.” (Imsen 2005:375).

Imsen sier videre at motivasjon har med grunnleggende verdier å gjøre og har en sammenheng med hva en person anser som godt og vondt, vesentlig og uvesentlig, overordnet og underordnet. Disse verdiene fungerer som en helhetlig referanseramme for tilværelsen. Dette viser at verdidiskusjoner i klassemøtet både er en trening i etisk bevisstgjøring av elevene og et grunnlag for å skape motivasjon.

I motivasjonsteori skiller man gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Naturlig motivering eller sakmotivering er andre betegnelser. Barnet holder aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen i gang på grunn av interesse for saken. Et barn som er opptatt av å samle noe, enten det er frimerker, steiner, fotballkort eller servietter, gjør det fordi det er morsomt, og fordi det oppleves som meningsfylt å holde på med (Imsen 2005:382). I skolesammenheng brukes ofte en eller annen form for belønning som motivasjonskilde. Det vil si at eleven holder ved like aktiviteten for å oppnå et gode som ikke er knyttet til selve saken. Eksempler på ytre motivasjon kan være arbeid med rutinepregete regnestykker for å oppnå en god karakter som senere gir adgang til videregående skole og et attraktivt studium. Et annet eksempel er å øve på arbeidsro i en klasse ved å samle makaroni i et glass, for så å få en kosetime når glasset er fullt. I det første eksemplet anstrenger man seg for sin egen del for å oppnå et gode. I det andre eksemplet kan elever oppleve å bli fratatt et gode fordi andre ikke ønsker eller klarer å være rolige i arbeidsøktene. Denne siste metoden kan føles urettferdig for

de elevene som prøver å skape gode arbeidsforhold. En annen følelse er avmakt fordi en ikke har påvirkningsmulighet på sin egen situasjon, og dermed mister et gode.

Ofte har jeg hørt, på skolens personalrom, lærere som har fortalt om elever som gjør minimalt i timene og klager på at ”Det er så kjedelig”. Dette utsagnet kan ha en smittsom effekt, særlig på mellomtrinnet i barneskolen, når elevene er i alderen fra ti til tretten år. I følge Nordahl (2002) uttrykker omtrent to av tre elever at undervisningen ”ofte eller svært ofte er kjedelig”. Det kan oppstå en ”epidemi” av kjedsomhet som legitimerer lav arbeidsinnsats. Noen har laget en trebokstavs forkortelse for dette fenomenet; ”KMS” som betyr ”Kos med misnøye”. Elevene ”forsvarer” på en måte sin rett til uvirksomhet, fordi læreren ikke klarer å lage spennende nok opplegg for dem. Motivasjonen for arbeidet er ikke vekket hos disse elevene. Samtidig trykker de på noen ”følelsesknapper” hos læreren som gjør han eller henne usikker på sin profesjonalitet. Steinberg (1998) sin forståelse av motivasjon hos elever i dagens skole går ut på at elever er godt motiverte, men ikke alltid for skolefag. Faglig engasjement fra lærerens side er fremdeles veldig viktig for å vekke motivasjonen hos elevene.

Men du må forstå at din oppgave har forandret seg. Du skal lære eleven å lære, med ditt fag som metafor og verktøy. Ditt fag er ikke et mål i seg selv, det er bare et verktøy (Steinberg 1998:19).

Å motivere elevene er lærerens fremste pedagogiske oppgave. Det kreves både kunnskap, klokskap og refleksjonsevne i dette arbeidet. Halland (2005:34) skriver om motivasjon at det handler om å skape bevegelse, og at mange lærere opp gjennom tiden har brukt mye energi på å skape en læringsbevegelse, ofte med dårlig resultat. Han stiller spørsmål om hvor vi skal lete etter motivasjonsnøkkelen og forestiller seg følgende: Alle elever har ei lita dør på brystet hvor kunnskap og informasjon kan tas inn. Læreren har oppdaget denne døra og prøver å presse fagkunnskapene inn. Døra er vanskelig å komme gjennom og stenges hardere igjen jo mer læreren trykker og drar i dørhåndtaket. Det læreren ikke har forstått er at han prøver å åpne døra feil vei. Motivasjonsdøra er hengslet utover, og nøkkelen står på innsiden. Denne lignelsen tolker jeg slik: Læreren kan kun legge til rette for læring ved selv å vise engasjement og dermed skape nysgjerrighet og interesse hos elevene og på den måten lokke dem til å åpne døra fordi de ønsker mer kunnskap om et emne.

Vygotskij (Vygotskij og Kozulin 2001) sitt syn er at motivasjon har sammenheng med forventningene som ligger i konteksten. Det å oppleve at noe gir mening og har sammenheng

med livet ellers, gir motivasjon. Skal elevene bli motivert for fortsatt læring, må de føle seg verdsatt og tatt hensyn til. Det blir lærerens oppgave å lede elevene inn i deres nærmeste utviklingszone, og passe på at de får arbeide med tilpassede og meningsfulle oppgaver.

3.6 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et komplekst begrep og har ingen entydig definisjon. Begrepet fokuserer ofte på variasjon, differensiering, evner og forutsetninger. I skolen må læreren prøve å åpne elevens motivasjonsdør. Det vil si at for hver enkelt elev må tilretteleggingen varieres ut fra den kunnskapen lærer har om evner og forutsetninger. Læreplanen sier at dette skal gjelde både de med spesielt gode evner og de som strever. I norsk skole har vi en lang tradisjon for å tenke tilpasning for de som strever. Det kan synes som man har tenkt at de med særlige evner klarer seg uansett. Mange eksempler viser at elever med gode evner aldri har lært seg arbeidsvaner som har ivaretatt evnene. Man lærer noe i alle situasjoner, enten det er negativt eller positivt. Dersom det stilles lave krav til ytelse, er det naturlig at elever tilpasser seg lave arbeidsprestasjoner.

Noen inkluderer også tilpasning til fellesskapet i definisjonen av tilpasset opplæring. Roald Jensen mener det er to forhold som må være tilstede når en skal etterstrebe tilpasset opplæring. Didaktisk differensiering knyttet til elevens evner og forutsetninger, er det ene. Tilpasning til fellesskapet er det andre (Jensen 2006).

Vygotskij sin teori er bærende også når det gjelder tilpasset opplæring. Han hevder at all intellektuell utvikling og tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet. Først kommer det sosiale og så det individuelle. For elever med særlige evner gjelder da at de sosiale krav som stilles fra lærerens side, i forhold til evner, skal danne en rettesnor for de krav til arbeidsprestasjoner eleven skal stille til seg selv. Individuell utvikling er et resultat av sosialt samspill (Vygotskij og Kozulin 2001).

Disse teoriene understreker også betydningen av å beholde relativt faste gruppestrukturer i skolen, enten man kaller det klasse eller gruppe. I den faste gruppestrukturen etableres de verdier, den ideologi og filosofi som danner en sosial basis for både kollektiv og individuell

aktivitet. Elevene får i denne konteksten være med å utforme de krav og mål, basert på skolens styringsdokumenter, som de skal forholde seg til, både individuelt og kollektivt.

3.6.1 Ansvarlighet

På veien fra barn til voksen må mennesket tilpasse seg flere forskjellige ”samfunn”; familien, barnehagen, skolen, vennenettverk, studentsamfunnet, arbeidsplassen og storsamfunnet. Når man sosialiseres inn i et samfunn, innebærer det at man tilegner seg gjeldende normer og verdier. Som medlem har man både rettigheter og plikter. Definisjonen på sosial ansvarlighet er i følge Foros: ”...evnen til å tilfredsstille egne behov uten at det skjer på bekostning av andre.” (Foros 1983).

Forskjellene mellom barna i ei barnegruppe kan være store når det gjelder evne til å ta ansvar. Årsakene kan være mange. Umodenhet og ulike diagnoser kan nevnes, men ofte skyldes forskjellene ulikhet i hjemmeforhold. Dersom elever ikke er vant til å ta ansvar hjemme, kan ikke skolen forvente ansvarlig atferd uten opplæring.

Den amerikanske psykologen Erik Erikson legger vekt på den store betydningen de sosiale kreftene har i utformingen av mennesket. Hans teori går ut på antakelser om at mennesket er et sosialt vesen, og at menneskets utvikling er bestemt av den beredskapen det har for å samhandle. Samfunnet, også skolen, er innrettet for å imøtekomme menneskets samhandlingskompetanse. ”Det er dette vi forstår med opprettholdelsen av den menneskelige verden” (ref. i Imsen 2005:434).

Erikson har delt menneskelivet inn i det han har kalt ”Menneskets åtte aldre”. Hver alder er en ny utviklingsperiode med et nytt perspektiv. En ny åpenhet eller sårbarhet oppstår, og mulighetene er til stede for både et positivt og et negativt utfall. Innenfor hver alder mener han at et personlighetstrekk kommer tydelig frem. De fleste individer kommer ut av hver periode med en samling erfaringer med både positive og negative utfall. De fleste vil oppleve at tyngdepunktet ligger et sted mellom ytterpunktene, avhengig av hvordan erfaringene har vært. (ref. i Imsen 2005:434).

Når det gjelder skolealder mener Erikson at arbeidsevne og flid er det positive utfallet av denne perioden. Disse egenskapene, mener han, er en tverrkulturell dyd. Han peker videre på

at utformingen av denne viktige læringsperioden blir spesiell i vårt teknologiske samfunn sammenlignet med enklere og mer oversiktlige samfunn. Skolen som institusjon har tapt terreng i konkurransen med nye medier når det gjelder påvirkning av elevene. Fjernsyn, internett, spill og reklame influerer barn og unges liv i stadig større grad. Disse mediene representerer både en utvikling og en stor utfordring. Dersom de moderne mediene brukes med forstand kan de være et meget godt supplement til eksisterende læringstilbud.

Når det gjelder nye medier, er det min oppfatning at det er nytteløst for skolen å kjempe mot bruken av dem. Vi må heller hilse ny utvikling velkommen, og i stedet ta debatten om hvordan skolen kan nyttiggjøre seg det nye best mulig. Da kommer vi ikke utenom diskusjonen om ansvarlighet. På dette området må skolen tydeliggjøre sin plikt og utnytte sitt pedagogiske og samfunnsmessige mandat. ”Det er viktig at ansvarlighet *læres* og ikke bare blir *forventet*...” sier Foros. Videre sier han at å stille for store krav om ansvarlighet uten tilbud om opplæring, kan ødelegge mye for den personlige utviklingen, og er dessverre mye utbredd (Foros 1983). Dette ble skrevet i 1983, men har etter min mening minst like stor relevans i dag.

Lærerne må øves opp i å se sitt handlingsrom og utnytte det potensialet som ligger i den ressursen som en elevgruppe er. Elevgruppens forskjellighet representerer et mangfold som på mange måter speiler selve samfunnet. Ansvarlighet i sosial sammenheng innebærer at elevene lærer å leve sammen og å konkurrere med seg selv, i stedet for å konkurrere med hverandre. Sosial ansvarlighet handler også om etisk bevisstgjøring i forhold til bruk av de enorme mulighetene hvert enkelt menneske har til å utnytte moderne medium til å skade andre. Læreplanens syn på ansvar er klar: ”Elevene må fra første dag i skolen – og stadig mer med økende alder – få plikter og gis ansvar. Ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre elever og de øvrige medlemmer av skolefelleskapet.” (Kunnskapsdepartementet 2006).

Elevene kommer til skolen med svært forskjellig ”ballast”. Skolens oppgave må være å øve opp elevenes evne til å identifisere og akseptere både egne og andres følelser og behov, og se betydningen av å spille en aktiv og proaktiv rolle i skolesamfunnet. Lærernes elevsyn er avgjørende for hvordan han eller hun legger til rette for ansvarsføring i skolen. Har man en målsetning om å gjøre eleven til ”sjåfør i eget liv”, læres hun til å ta ansvar. Har man et lite gjennomtenkt elevsyn, kan man komme i skade for å gjøre eleven til ”passasjer i eget liv”. I

dette tilfellet kommer ofte klasseregler som direktiver og arbeidsoppgaver som ordrer. Sanksjonsmetodene er ofte anmerkninger og dermed fokus på atferd man ønsker mindre av.

Jevnalderspåvirkning er sterkt knyttet til elevmedvirkning og står på noen måter i kontrast til den formidlingspedagogikken som norsk skole har sterke tradisjoner for. Skolesamfunnet er en godt egnet arena til å øve både sosial og faglig ansvarlighet på. Jevnalderspåvirkning er et konstruert begrep og har, etter min mening, et sterkere motiv enn jevnalderssosialisering, som er begrepet for det som skjer på alle arenaer mellom jevnaldrende. Påvirkning er selvfølgelig også en del av denne sosialiseringen.

I skolen kan lærer legge spesielt til rette for denne påvirkningen, gjennom for eksempel verdi- og holdningsdiskusjoner i klassemøtet. I sosialiseringsprosessen utvikles sosial og kulturell kompetanse som både er en plattform, men som også skaper bro mellom mennesker og styrker evnen til å tåle både motgang og medgang. En grunnfestet sosial og kulturell kompetanse er også en forutsetning for toleranse i omgang med mennesker fra andre kulturer.

Kapittel 4 Metode

Mitt prosjekt går ut på å studere en skoleklasse som helt fra første trinn har brukt klassemøte som utgangspunkt for utvikling av faglig og sosial kompetanse. Undersøkelsene startet på høsten i 4. klasse og ble avsluttet i februar i 5. klasse. Min visjon er å beskrive noen strategiske grep som lærere kan bruke i alle elevgrupper, for å oppnå bedre tilpasset faglig og sosial opplæring. Denne måten å drive læringsarbeid på vil kanskje kunne gi lærere et enkelt verktøy, som ikke krever flere ressurser, men tar i bruk mangfoldet i elevgruppen og aktiviserer det som en ressurs. Min mening er at denne måten å arbeide på vil skape en synergi som vil komme alle elevene til gode. Det vil også kunne frigjøre lærers ressurser, som i stedet kan brukes til en mer målrettet faglig veiledning. Til sammen kan dette komme til å skape et læringstrykk som vil fremme motivasjon, arbeidsglede, god sosial læring og gode faglige resultater.

Jeg vil gjøre bruk av kvalitativ metode, som har til mål å forsøke å synliggjøre den ”streng” av sammenhenger som går fra lærers ideologi og verdier til at hver enkelt elev utnytter sitt sosiale og faglige læringspotensial på en god måte.

Den gode lærer realiseres gjennom et bredt rollerepertoar som kan utvikles på ulike måter. Poenget er å ha noen grunnleggende intensjoner med det en velger å gjøre, og så utvikle sin egen stil med utgangspunkt i den personen en er og de erfaringer en får anledning til å skaffe seg (Halland 2005:30).

Observasjon, intervjusamtale med lærer og dokumentanalyse er de metodene jeg har brukt. Videre har jeg valgt enkelte situasjoner som jeg ville observere og bestemt hva jeg ville se etter i situasjonen. Jeg har for eksempel klargjort tegn på hva som er gode faglige prestasjoner og hva som er god sosial atferd. På noen områder går disse begrepene inn i hverandre, for eksempel i arbeidsvaner og samarbeid i klasserommet.

Dokumentanalyse av ukeplaner, arbeidsplaner og annet skriftlig materiale vil gi verdifull informasjon i forhold til på hvilken måte helheten i læringsarbeidet blir ivaretatt. Dokumentene forteller om den røde tråd som går fra læringsmålene i LK06 til elevenes planer for hver uke. Blir individuelle opplæringsplaner skriftliggjort fra uke til uke, eller skjer denne informasjonen til elevene muntlig? Hvorfor det ene eller det andre skjer, vil være interessant informasjon. Herunder kommer betraktninger og refleksjoner om validitet, reliabilitet og etikk.

Min problemstilling, som jeg beskrev i det innledende kapittel, handler om hvordan man ved hjelp av elevmedvirkning kan skape aksept og forståelse for hverandre og hverandres forskjellighet, og la dette danne grunnlaget for gode opplæringsmuligheter for hver enkelt elev, både faglig og sosialt.

4.1 Casedesign

En casestudie er en empirisk forskning av en her-og-nå-situasjon i det virkelige liv, som har til hensikt å undersøke og beskrive et fenomen. Casestudiet framstår som det best egnete design for min problemstilling. Det er en forskningstilnærming som kan gi svar på *hvordan-* eller *hvorfor-spørsmål*, i sammenhenger der variablene ikke kan kontrolleres eller manipuleres (Yin 2003:5 ff). Casestudiet gir muligheten til å studere for eksempel en skole, en klasse eller en elevgruppe. Det gir også anledning til å bruke flere forskjellige typer data, både kvalitative og kvantitative. Videre kan tilnærmingen brukes både deskriptivt og forklarende. En kan velge mellom flere typer casedesign og tilpasse studien best mulig til problemstillingen:

- Holistisk singelcase. Analyseenheten defineres som en case og analyseres.
- Holistisk multippelcase. Flere enheter defineres som selvstendige case, og casestudier gjennomføres serielt.
- S sammensatt(embedded) singelcase. For eksempel kan flere enheter ved en skole defineres som en case. Data fra alle analyseenheterne ses på som en helhet innenfor casen.
- S sammensatt (embedded) multippelcase. For eksempel kan det gjennomføres studier i tre kommuner, med fem skoler i hver kommune.

(Yin 2003)

I mitt tilfelle er det naturlig å velge holistisk singelcase design. Klassen som jeg studerer er en case og jeg får muligheten til å gå i dybden av det datamaterialet jeg samler inn. Casedesign er meget anvendelig på den måten at man kan bruke mange forskjellige metoder for å finne svar på forskningsspørsmålet.

Kritikken mot casestudier er at de kan overforenkle eller overdrive faktorene i en situasjon (Merriam 1994). Faren er at de bare beskriver en del av en situasjon eller en relasjon. En casestudie stiller store krav til en forskers kompetanse og hennes evne til å holde stø kurs og se helheten i prosjektet (Fuglseth og Skogen 2007:59). For meg var det viktig å innhente de ulike typer data som avdekket, beskrev og karakteriserte hver enkelt situasjon, men som også var med på å belyse helheten.

4.1.1 Utvalg

I kvalitativ forskning følger man andre regler enn i kvantitativ forskning. Man kan ikke i kvalitative undersøkelser gjøre tilfeldige utvalg eller generalisere funn ut fra et representativt utvalg i statistisk forstand. Målet med den kvalitative forskning er mer å finne og beskrive det gode eksemplet, som det muligens finnes flere av andre steder (Hammersley og Atkinson 1987).

På min egen arbeidsplass fant jeg to lærere som kunne fortelle om bruk av klassemøter som en del av læringsarbeidet i klasserommet. For den ene klassens vedkommende, en sjette klasse, hadde ikke denne arbeidsformen fungert etter intensjonen, og de hadde avvirket bruken av klassemøte etter ca et halvt år. I denne klassen hadde de i stedet innført andre former for samvær for å styrke samholdet blant elevene og dermed bedre klasse miljøet. Den andre læreren kunne fortelle om systematisk bruk av klassemøter helt fra første klasse. Ved å bruke informanter i et miljø som jeg kjenner så godt vil, som jeg beskriver senere i oppgaven, kunne by på utfordringer i forhold til min egen forforståelse. Bevissthet rundt denne problematikken er avgjørende i tolkningsarbeidet av de data jeg samler inn.

4.2 Det hermeneutiske perspektiv

4.2.1 Teori

Hermeneutikk betyr tolkning. Vi må alltid tolke den informasjonen andre gir oss, om det er det som skjer i en samtale eller for å skjønne hvorfor noen handler som de gjør (Fuglseth og Skogen 2006). I min oppgave har jeg samlet kvalitative data fra en klasse på en skole hvor jeg selv har arbeidet i nesten åtte år. Det innebærer at jeg må tolke data innhentet fra mennesker jeg kjenner, og fra en organiseringsform og et system jeg kjenner. Min forforståelse for tema

er dermed relativt sterk. Den kan være en trussel mot å behandle data objektivt, i den forstand at jeg ”ser det jeg ønsker å se”. Forforståelsen er også nødvendig. Det er den som skaper forståelsen for og motiverer til å forske nettopp på dette feltet. Den staker ut retningen for forskningen (Gilje og Grimen 1995).

Kritikken mot den kvalitative forskningen er at den mangler vitenskapelig strenghet. Man hevder at dataene er ”subjektive” inntrykk dannet på grunnlag av ett eller to tilfeller og er ikke tilstrekkelig grunnlag for en streng, vitenskapelig analyse. Som en reaksjon på dette synet utviklet etnografene et nytt syn på samfunnsforskningens sanne natur som ofte er kalt ”naturalismen”. I følge denne retningen bør den sosiale verden studeres i sin ”naturlige” tilstand, uten forskerens påvirkning, og den primære datakilden bør være ”naturlige” situasjoner (Hammersley og Atkinson, 1998:36).

En tilnæringsmetode som viser bakgrunnen for menneskelig atferd, mener naturalistene er nødvendig for å forstå denne atferden. De egenskaper vi har tilegnet oss som sosiale aktører gir oss denne muligheten. Som deltakende observatører kan vi lære om kulturen vi studerer og bli i stand til å tolke verden på samme måte som våre studieobjekter (Hammersley og Atkinson 1998).

4.2.2 Forståelse, forforståelse og kontekst

Min yrkesteori bygger på mitt elevsyn, kunnskapssyn og læringssyn. Jeg ser på eleven som aktør i sin egen læringsprosess, og at kunnskap konstrueres i sosiale prosesser. Min yrkesteori er utgangspunktet for valget av min problemstilling. Jeg ønsker å rette søkelyset mot den skoledebatten som med varierende styrke og seriøsitet har preget nyhetsbildet med jevne mellomrom. Jeg har også et ønske om å bidra til et nyansert syn på praksis i de klasserom der dette måtte være nødvendig og ønskelig.

Å drive forskning på egen arbeidsplass er en vanskelig øvelse. Jeg opplevde det som å bevege seg i et minefelt, av mange årsaker: For det første er denne skolen annerledes i den forstand at fysisk organisering og gjennomføring av skoledagen er konstruert og tilrettelagt for å bidra til både sosial og faglig optimal læring.

Skolens positive elevsyn preger både holdningene og handlingene til alle som arbeider der. Da jeg ble rekruttert til skolen ble jeg spurt om denne ideologien passet for meg. Min erfaring med læreryrket var på det tidspunktet det jeg hadde gjennom lærerskolens praksisperioder. I den perioden hadde jeg ofte reflektert over skolens pedagogiske grunnsyn, det pedagogiske arbeidet og ikke minst begrunnelsene for de forskjellige valg øvingslærerne foretok. Med denne erfaringen i bagasjen var det enkelt å tilslutte seg en skole med et så klart pedagogisk grunnsyn.

Skolebygningen og organiseringsformene er lik for alle på denne skolen. Forholdene ligger til rette for godt læringsarbeid. Min yrkesteori bygger på dette fundamentet, men jeg har gjennom min praksis prøvd å utnytte de gode mulighetene i en utvidet forstand. Det er på dette området jeg har prøvd ut klassemøtet som utgangspunkt for et effektivt og godt læringsarbeid blant elevene.

4.3 Observasjon

Observasjon handler om å iakttå et fenomen, og betraktes som en vitenskapelig tilnærming med et sett av ulike teknikker man velger for å finne mulige svar i forhold til gitte problemstillinger (Næss 2006:90). I spesialpedagogisk forskning, ved observasjoner av kvalitativ art, vil vi stå overfor målingsproblemer. Jeg måtte på forhånd bestemme hvilke observerbare tegn som skulle identifisere begrepene jeg så etter. Da ville det være mulig å definere begrepene operasjonelt.

Jeg konkretiserte fem begreper eller situasjoner som skulle være gjenstand for observasjon i klasserommet:

- Klassemøtet
- Lærers grundighet i planlegging av læringsarbeid, faglig og sosialt
- Elevenes tidsbruk og atferd i overgangen mellom to aktiviteter
- Samarbeid mellom elevene
- Kriterier for og evaluering av faglig og sosial måloppnåelse

Et viktig arbeid har vært å definere synlige tegn som kunne operasjonalisere disse situasjonene. Et slikt tegn kan være å se på hvilken oppmerksomhet lærer gir fenomenet ”å

ikke være presis". Problemet oppstår for elever på skolen, både ved skoledagens begynnelse og etter pauser.

Min tilnærming vil bli todelt. Jeg må systematisere observasjonene i den forstand at jeg utarbeider skjema som gjør registreringen mulig å gjennomføre og analysere i ettertid. Dette er en form for systematisk observasjon. Observatørens rolle i denne sammenheng er begrenset til å registrere observerbar atferd (Klette 1998). Jeg vil noen ganger inneha denne posisjonen. Cato Wadel hevder at observasjon uten deltakelse ofte er nødvendig i faser av ethvert feltarbeid, og at feltarbeideren da har rollen som tilskuer (Wadel 1991).

Observasjonsarbeidet vil også foregå gjennom å være medlærer i klassen. Dette blir en form for deltakende observasjon. I denne rollen vil jeg få den nødvendige informasjon i forhold til min problemstilling i form av samtaler og meningsutvekslinger mellom elever og mellom lærer og elevene. Hammersley og Atkinson (1998:140) påpeker forskerens problemer ved åpen deltakende observasjon. Man må "...leve med den tvetydige og usikre sosiale rollen man har som nøytral, og å gjøre det på en måte som tjener forskningen og samtidig er etisk akseptabel." De advarer videre mot å prøve og unngå en følelse av "schizofreni". Denne og lignende følelser bør håndteres som det de er og ikke avvises og erstattes av behagelige og betryggende følelser. "Å føle seg hjemme" i klasserommet bør for min del vekke bekymring. Det må alltid foreligge en viss sosial og intellektuell avstand mellom forskeren og feltet. Det er i dette rommet forskerens analytiske arbeid foregår. Uten denne avstanden, står undersøkelsen i fare for å bli en selvbiografisk gjengivelse. Et slikt arbeid kan nok være interessant, men neppe kalles en studie (Hammersley og Atkinson 1998:142).

4.4 Intervjusamtale med lærer

Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å forstå emner i den intervjuedes livsverden, fra hennes perspektiv. Teknisk sett er denne typen intervju halvstrukturert, det vil si verken en åpen samtale eller et strukturert spørsmålsformular (Kvale 1997).

Det kvalitative forskningsintervju er emneorientert, og foregår ved at to personer samtaler om et tema som interesserer dem begge. Resultatet, enten i form av nedskrevet materiale eller lydopptak, analyseres med hensyn til tema. Hovedoppgaven er å forstå meningen i det intervjupersonen sier. Intervjueren prøver å samle inn så rike beskrivelser som mulig av

relevante aspekter. Han bør være åpen, nysgjerrig og lydhør for det som sies - og det som ikke sies – og kritisk mot egne antakelser og hypoteser under intervjuet (Kvale 1997:37).

Hensikten med mine intervjusamtaler med lærer er å avdekke, analysere og beskrive den visjon som hennes pedagogiske arbeid starter ut fra. Hva er hennes sentrale verdier i arbeidet? Det blir også viktig å forstå hvordan hun arbeider for å fremme disse verdiene i elevgruppen. Jeg vil videre prøve å avsløre den pedagogiske dynamikken i hennes arbeid. Med dette mener jeg, hvordan hennes planlegging og gjennomføring av læringsarbeidet i klassen leder til pedagogiske refleksjoner, som igjen fører til bedre praksis. Det blir også interessant å høre om refleksjonene er en planlagt del av arbeidet eller om det skjer mer eller mindre spontant.

Et kvalitativt forskningsintervju kan være en positiv opplevelse for den intervjuede. Hun møter et annet menneske som deler hennes interesse, i dette tilfellet hennes yrkes- og ideologiske interesse. Dersom intervjusamtalen gjennomføres på en god måte kan det være en berikende opplevelse for begge parter. Informanten blir vist oppmerksomhet for sitt arbeid og sine meninger om et, for henne, viktig emne (Kvale 1997:39). De fleste mennesker trives i en slik situasjon og vil gi av seg selv for å fremme forståelse for emnet. En viktig utfordring for meg blir å skape en positiv ramme rundt intervjuet slik at det skapes et tillitsforhold mellom oss. Forskningsintervjuet bygger på samtalen som en vei til kunnskap (Kvale 1997:46). Det betyr at vi sammen, gjennom samtalen, kan konstruere ny kunnskap. De kvalitative forskningsmetodene gir muligheter til å vektlegge detaljer og nyanser som framkommer i intervjuet og dermed gi ny erkjennelse for det aktuelle emnet.

4.5 Dokumentanalyse

Som dokumenter i denne sammenheng betrakter jeg ukeplaner, arbeidsplaner og ukentlige brev til de foresatte. Dette er dokumenter som er lik for alle elevene og deles ut hver fredag før skoleuka avsluttes. Jeg vil også være interessert i andre dokumenter som måtte finnes og som har relevans for mitt prosjekt. Ukeplanen er ment som et arbeidsdokument for elevene og som en informasjon til foreldrene. Gjenstand for analyse er blant annet hvordan informasjonen om arbeidet gis til elevene. Det vil være av interesse å se om planene er oversiktlig og instruktiv og forteller om det som skal foregå i kommende uke. Er det tatt tilstrekkelig hensyn til alle elevenes forutsetninger for å nyttiggjøre seg informasjonen? Inneholder planen målformuleringer av faglig og sosial karakter, eller bare en av disse?

Ukebrevet avdekker lærerens måte å kommunisere med de foresatte på. Den viser til en viss grad holdninger til kollektive utfordringer i elevgruppen. Lærer bestemmer i stor grad selv innholdet i dette brevet, og kan i så måte indikere hvordan de foresatte skal involveres i elevenes skolehverdag.

Skriftliggjorte dokumenter i klasserommet signaliserer fokusområder for elevene som kollektiv. Har man i denne klassen vektlagt bare faglig ”vegglektyre” eller kommer også sosiale aspekter til uttrykk? Et annet viktig spørsmål er i hvor stor grad elevene har vært med på å prege det som omgir dem til daglig og som de skal forholde seg til.

Underveis i arbeidet ble det viktig for meg å få informasjon om elevenes syn på det arbeidet som foregikk i lyttingen. Opplevde de at de hadde en reell medvirkning, og følte alle at de var medvirkende i egen skolehverdag? For å finne ut det, utarbeidet jeg et spørreskjema som inneholdt 8 spørsmål og som elevene svarte anonymt på. Dette materialet ble også gjenstand for analyse, som kunne bekrefte eller avkrefte funn i observasjoner eller intervjusamtalen.

4.5.1 Analyse av data

Når man skal analysere kvalitative data, må man ha definert de enkelte begrepene som kan forklare det som foregår i de situasjonene som dataene dokumenterer. Man vil i noen tilfeller være usikker på *hvorfor* noe skjer, andre ganger vil man ikke forstå *hva* som skjer. Dataene må ikke bare gjøres forståelig, men arbeidet må gjøres på en analytisk måte som gir nye perspektiver på de fenomenene vi undersøker eller vil kunne gi kunnskaper om andre, lignende fenomener (Hammersley og Atkinson 1998:237).

Begrepene må defineres operasjonelt. I forhold til observasjon og eksemplet om lærers oppmerksomhet på det ”å ikke være presis”, vil begrepet blant annet måtte defineres gjennom interaksjonen mellom lærer og elever. Verbale utsagn, kroppsspråk og klassens reaksjon vil kunne være observerbare kjennetegn på begrepet. Man må prøve å måle begrepene selv om de ikke er fullt ut målbare, slik som tilfellet er med måling av kvantitative data. I en godt planlagt observasjon vil det være en god sammenheng mellom begrepene og de fenomenene vi skal undersøke. Det vil da være mulig å finne svar som kan si noe interessant og gyldig om selve

fenomenene. Graden av samsvar mellom mine definerte begreper og slik jeg har lykket med å operasjonalisere dem, handler om validiteten i arbeidet.

En viktig del av analysen vil være å kategorisere begrepene. Jeg tenker da for eksempel på observerte tegn som kan gi uttrykk for samme holdning hos elevene eller hos lærer i flere forskjellige situasjoner. Hammersley og Atkinson (1998:239) viser til at forskeren på denne måten kan samle sammen i en enkelt kategori det som for medlemmene i undersøkelsen ”er en oppdelt og usammenhengende rekke fenomener”. De sier videre at formuleringen av slike kategorier kan ta utgangspunkt i vanlig sunn fornuft og personlige erfaringer.

4.6 Validitet, reliabilitet og etikk

Formålet med all forskning er å produsere gyldige og holdbare resultater på en etisk akseptabel måte. Forskerens behandling av disse områdene er avgjørende for kvaliteten på forskningen. Begrepene validitet og reliabilitet er omdiskutert når det gjelder kvalitative data, fordi disse begrepene er nært knyttet til kvantitativ måling. Bekreftbarhet og troverdighet blir av noen forfattere foretrukket framfor validitet og reliabilitet. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten i de tolkninger som gjøres, og om forståelsen prosjektet fører til støttes av annen forskning. Troverdighet skal vise om forskningen er gjennomført på en tillitvekkende måte. Begrepene validitet og reliabilitet er likevel nyttige i forskningssammenheng, fordi de er godt innarbeidet. Ved å bytte til andre begreper vil man miste noe av den innarbeidede og generelle referansen knyttet til å vurdere datas kvalitet (Ringdal 2001).

4.6.1 Validitet

Et arbeids validitet avhenger av holdbarheten i de teoretiske forutsetningene og logikken i avledningen fra teori til undersøkelsens forskningsspørsmål. Spørsmålet om valid kunnskap omfatter også det filosofiske spørsmålet om hva som er sannhet. Validitet er ofte definert som gyldighet, og viser til sannhet og riktighet i et argument. Målinger med tilhørende tabeller har i vitenskapelig sammenheng bevist validitet. Svaret på spørsmålet ”Måler du det du tror du måler?”, har vært avgjørende for et arbeids validitet.

Kvalitativ forskning lar seg ikke alltid framstille i tabeller. I et videre perspektiv beskriver validiteten i et arbeid om en metode undersøker det den er ment å skulle undersøke, og i

hvilken utstrekning våre observasjoner virkelig speiler de fenomen eller variabler som interesserer oss. Man har ikke lenger det syn på kunnskap at den speiler virkeligheten. Kunnskap betraktes som en sosial konstruksjon av virkeligheten og sannhet skapes gjennom dialog; valid kunnskapsforståelse framtrer når konkurrerende tolkninger og handlingsalternativ diskuteres og blir et formål for forhandlinger blant medlemmer i en gruppe. I postmoderne sammenheng knyttes validitet både til metoder, forskerens person og hennes moralske integritet. Disse tre aspektene er avgjørende ved bedømmelsen av den produserte kunnskap (Kvale 1996).

For mitt arbeid blir det viktig å kunne trekke slutninger om sammenheng mellom en antatt årsaksfaktor og en antatt virkning av denne. Mitt forskningsarbeid skal bestå i en beskrivelse av de handlinger fra lærer som fører til en kjede av reaksjoner, ønsket atferd, motivasjon og arbeidsglede hos elevene i en klasse, som igjen leder til gode faglige resultat. Observasjonene og forskningsintervjuet må være så godt planlagt at metodene hver for seg kan peke i en retning. En triangulering av metoder vil kunne styrke de funn som blir gjort. Triangulering vil si å nyttiggjøre seg data fra flere forskjellige metoder.

I en dokumentanalyse vil man få en type bekreftelse på kvaliteten av læringsarbeidet slik det foregår fra planleggingsstadiet til gjennomført undervisning og evaluering. Dokumentene jeg vil analysere er elevenes arbeidsdokumenter, og vil avdekke om de er gode beskrivelser med hensyn til å forstå og gjennomføre oppgavene.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om å framskaffe pålitelig datamateriale. Forskerens oppgave blir å redusere antall feilkilder underveis i arbeidet. Et viktig prinsipp er å gjennomføre forskningen på en slik måte at andre kan gjennomgå det innsamlede datamaterialet og gjøre en tilsvarende undersøkelse (Yin 2003). I forhold til kvalitative undersøkelser, blir spørsmålet om reliabilitet mer om hvorvidt en kan gjøre rede for sine antakelser og de teorier som ligger til grunn for undersøkelsen, ikke om resultatene er generaliserbare. Forskerens refleksjon for å bli bevisst mulige feilkilder i datainnsamlingen, blir avgjørende i vurdering av kvaliteten i datamateriale. For min undersøkelse blir utfordringen å beskrive de metodene jeg bruker så grundig og detaljert at en annen forsker kan bruke dem som maler ved en eventuell gjentakelse av studien.

Et problem i intervjuundersøkelser kan være at intervjuer stiller ledende spørsmål. Det er et veldokumentert faktum at selv en liten og ubetydelig omformulering av et spørsmål kan innvirke på svaret. I tillegg kan intervjuerens egne verbale og kroppslige reaksjoner virke som positive eller negative forsterkere på informanten og derved influere på andre svar i intervjuet (Kvale 1996). Kvale hevder et annet syn som følger av et postmoderne perspektiv på kunnskapsproduksjon: Det sentrale er ikke om intervju spørsmålene er ledende eller ikke, men hvor spørsmålene skal lede og om de kommer til å lede i relevante retninger og skape ny, holdbar og interessant kunnskap.

4.6.3 Etikk

All forskning krever etiske vurderinger. Når man forsker på mennesker og menneskelig samhandling må etiske refleksjoner, i særlig grad, prege alle nivåer av arbeidet. Den etiske synsvinkel er med på å sikre kvaliteten av det forskningsarbeidet som gjøres. Målet med et forskningsprosjekt bør være å produsere et sannferdig materiale om de fenomener man undersøker. Det betyr ikke at alle andre verdier kan overses i vår søken etter sannheten (Hammersley og Atkinson 1998:293).

Et av målene med min masteroppgave er å vise til noen arbeidsmetoder som kan føre til motivasjon og bedre læringsmiljø i en klasse. Det interessante blir da å finne ut hvordan disse arbeidsmetodene virker på elevenes atferd, motivasjon, ansvarsfølelse og arbeidsglede. Da blir et etisk perspektiv i denne sammenheng å anonymisere skolen, klassen og læreren. For forskningens del er opplysninger om disse uinteressant.

I forhold til at det er barn som er hovedinformanter, må foreldrene gi samtykke til at undersøkelser kan foregå i klassen. De må så langt det er mulig få informasjon om hva undersøkelsene går ut på og hva materialet skal brukes til. Hammersley og Atkinson (1998) peker på at det alltid vil være vanskelige etiske avveininger knyttet til samfunnsforskning, og at det ikke alltid er mulig å ta enkle og utvetydige avgjørelser. Forskeren må ut fra sammenhengen gjøre en så god vurdering som mulig, basert på eget etisk ståsted.

Min utfordring i forhold til undersøkelsen blir å være mest mulig objektiv både under observasjonene og intervjusamtalen, og i tolkingsarbeidet og analysen av materialet, og ikke tillegge elevene eller læreren meninger de kanskje ikke hadde i de forskjellige situasjonene.

Kapittel 5 Klasseromsbilder – eksempler og drøfting

I dette kapitlet gir jeg et innblikk i hvordan virkeligheten kan være i et klasserom, ved å sette fokus både på lærers handlinger og elevenes atferd. Jeg vil ved hjelp av mine observasjonsnotater forsøke å beskrive hvordan den komplekse samspillutfordringen mellom elever og mellom elever og lærer kan foregå. Fra intervjusamtalen vil jeg ved hjelp av lærer Marit sin stemme belyse hennes tankesett som ligger til grunn for arbeidet hun gjør i klasserommet. Underveis ser jeg på beskrivelsene, fortolker og drøfter dem, og knytter dem i enkelte sammenhenger til relevant teori. Kapitlet har jeg delt i fire hoveddeler; Klassemøtet, Klasseledelse, Det faglige innholdet og Elevatferd. Disse fire begrepene henger sammen med hverandre og er på mange måter gjensidig avhengige av hverandre for å gi en forståelse av helheten. Derfor vil enkelte observasjoner og beskrivelser kunne komme inn under flere eller alle delene.

5.1 Klassemøtet

Klassemøtet som forum ble i denne klassen brukt i mange forskjellige sammenhenger. Elevene og lærer kalte det ”samling i lyttingen”. Innholdet i møtene hadde ulikt fokus, avhengig av hva som var intensjonen med møtet. Det som preget elevene var først og fremst at de var vant til denne arbeidsformen og kunne bruke den sammen med lærer, enten det gjaldt faglig eller sosial samhandling. Jeg spurte Marit om hvordan hun brukte lyttingen?

Marit: ”Vi bruker den på mange forskjellige måter, - Når jeg introduserer nytt stoff, ... når vi gjennomgår ting. Vi bruker den daglig i forbindelse med morgenrutinen....”

5.1.1 Elevenes stemmer

Som i alle andre klasser var det også her ulik deltakelse blant elevene i muntlige aktiviteter. Tilsynelatende likte alle elevene samtalen i lyttingen. Men det kunne jo allikevel være noen som var kritiske til denne formen. I og med den gode relasjonen som var mellom lærer og elever i denne klassen tenkte jeg at elevene ville svare ærlig dersom man stilte dem spørsmål om dette i lyttingen. Jeg spurte Marit om hun kunne ta det opp som tema og om jeg kunne få være til stede da. Hun kom tilbake og sa at hun i stedet ønsket at jeg skulle spørre dem, slik at elevene ikke kom til å si det de trodde hun ønsket de ville si. Vi ble enige om at

jeg skulle utforme et spørreskjema som elevene kunne svare på anonymt. Hvert spørsmål ble grundig gjennomgått og begreper ble forklart i lyttingen før de gikk for å svare skriftlig. Elevene ble oppfordret til å spørre, og de tok opp det de syntes var uklart. De fleste var som vanlig ivrige og begynte å gi eksempler allerede der. Det ble presisert at det viktigste for meg var at de var ærlige og skrev akkurat slik de følte det.

22 av de 24 elevene var til stede den dagen og svarte. Skjema inneholdt i alt 8 spørsmål og det siste omhandlet akkurat dette: ”Er det noe du ikke synes er bra med måten dere arbeider på i lyttekroken?” Svarene var overveiende positive. 19 elever svarte ubetinget positivt, mens 3 svarte litt betinget. Det handlet da om følgende saker: Dersom man hadde gjort noe ulovlig ute, måtte man gå og si unnskyld til vedkommende man hadde gjort det mot, og ” det er litt flaut”. Det andre gjaldt det at når læreren stilte et spørsmål, så fikk ikke alle som visste svaret, svare. Det var kun en som sa at ”Av og til kan det være noen unødvendige ting vi snakker om, og vi kan sitte der for lenge før vi begynner å jobbe”.

I den klassen som hadde avvirket klassemøteformen, oppga læreren at elevene aldri fant seg til rette i denne konteksten. De hadde begynt med klassemøter i sjette klasse, så denne samlingsformen var ikke så godt kjent for elevene. De klarte ikke å sitte rolig, og noen av dem ville heller begynne å jobbe. Læreren følte at de ikke hadde noe utbytte av samtalene i lyttingen, verken faglig eller sosialt. Det bidro til unødige tidsbruk. I stedet samtalte elevene både om etiske spørsmål og om uønsket atferd når de satt ved plassene sine rundt om i klasserommet. Dette skjedde både planlagt og spontant. De hadde jobbet mye med regler for samtale og diskusjon, for eksempel det å rekke opp handa og få ordet før man begynte å snakke. Læreren hadde også arrangert møtetider med elevene på ettermiddagstid med forskjellig innhold. De hadde for eksempel jobbet med å sy gardiner til klasserommet og lage karneval. På slutten av skoleåret hadde læreren og klassekontakten ordnet ”Blåtur” for elevene. Hun mente at klasse miljøet i løpet av året var blitt bedre.

5.1.2 Det sosiale innholdet

I klasse 5 G, som jeg fortsatte min undersøkelse av, var samlingen i lyttingen hver morgen, fast rutine. Ofte var det en eller to sanger med i denne morgensamlingen. Et annet fast innslag var et spørsmål fra lærer: ”Har dere en bra dag i dag?” Det ble ikke brukt mye tid på dette spørsmålet dersom det ikke hadde skjedd alvorlige ting eller spesielt hyggelige ting i elevenes

liv fra dagen før eller i helga. Et eksempel på dette var en elev som sa at han var ”veldig trøtt i dag”. Lærer spurte om dette skyldtes at han hadde lagt seg seint eller om han ikke fikk sove. Da han svarte at han hadde lagt seg veldig seint, var responsen fra lærer at det var bra det ikke skyltes noe annet. Hun spurte han også, smilende men seriøs, om det var noe han selv kunne gjøre med problemet, og det svarte han bekræftende til. På spørsmål fra meg om hvordan hun bygger sosial kompetanse hos elevene, svarer hun:

Marit: ”...jeg synes det er forferdelig vanskelig å gi noen oppskrift på hvordan man bygger det. Det kommer jo veldig an på elevgruppen. Og man må jo gripe tak i ting når ting skjer, for at de skal utvikle seg sosialt, så må man jo ha noe å gripe fatt i. Samtidig som man må snakke om generelle ting, som ikke har noe med en spesiell episode å gjøre. Men vi bruker jo klassemøtet eller lyttingen, det er jo der vi fører samtale. Det er der jeg stiller spørsmål og de får gi uttrykk for sine tanker. Og jeg vet jo at de noen ganger har gått over til andre siden av lyttingen og bedt om unnskyldning for det de har gjort. Men også har jeg jo sett..når jeg har tatt opp ting som har skjedd, og jeg har spurt om noen føler at de vil si noe eller om noen kjenner seg igjen i dette. Så har hendene kommet opp og elevene har sagt at ” .. jeg gjorde nok noe dumt”, eller at ” ... jeg var nok en av dem som kanskje ikke oppførte meg ordentlig”.”

I dette sitatet finnes, etter min mening, tre sentrale aspekter i klasseledelse. For det første sier Marit at det kommer ”veldig an på elevgruppen”. Dette indikerer, etter min oppfatning, hennes fleksible og dynamiske syn på oppgaven som klasseleder. Når det gjelder ledelse av klasser, kan man ikke bruke en og samme mal på alle. Ledelsen må foregå i et gjensidig samspill med elevene, i de til enhver tid rådende situasjoner. Klasseledelse er situasjonsbetinget (Nordahl 2002). For det andre sier hun at ”man må jo gripe fatt i ting når ting skjer”. Dette sier noe om den oppmerksomheten uønskede hendelser blir gitt i skolehverdagen. De blir tatt opp og ikke skjøvet til side til fordel for faglig arbeid. Elevene får ”lastet av seg” uheldige opplevelser, diskutert og oppklart misforståelser før de begynner det faglige arbeidet. De får ”gi uttrykk for sine tanker” og oppfatninger. I følge Nordahl (2002) må elever selv ha mulighet for å formidle sine oppfatninger og følelser når læreren skal samtale med dem om utfordrende atferd. Ensidige formaninger fra lærerens side vil sjelden hjelpe på situasjonen. For det tredje snakker klassen om ”generelle ting” som har med sosial kompetanse å gjøre, og som kan virke forebyggende på uønsket atferd.

5.1.3 Om å skape holdninger

Som et pedagogisk virkemiddel ble verdidiskusjoner brukt i stor utstrekning i denne klassen. Jeg vil gjengi en slik diskusjon som en illustrasjon på hvordan klassemøtet ble brukt til å legge grunnlaget for en bevisst holdning hos elevene, både i verdisammenheng, i sosialt læringsarbeid, og for å påvirke innsatsen i skolearbeidet. Bakgrunnen for denne observasjonen var en kort intervju samtale jeg hadde med lærer i begynnelsen av skoleåret. Hun fortalte meg at hun hadde oppdaget lav arbeidsinnsats hos noen av elevene på slutten av fjerde klasse og etter at de hadde begynt i femte klasse. Hun var redd for at denne vanen skulle feste seg og spre seg i klassen, når de nå var kommet til mellomtrinnet. Dette var en lite ønskelig situasjon for hennes del. Hun hadde tenkt mye på hvordan dette fenomenet skulle angripes. Resultatet av tankearbeidet var at hun planla en diskusjon med elevene rundt ordet *vilje*.

Det er morgensamling i ”lyttingen”. Marit ber elevene flytte benkene slik at alle ser hverandres ansikter. Hun spør om alle en god dag, får bekræftende nikk og går videre.

Marit: ”I dag skal vi snakke om et ord, nemlig ordet *vilje*. Hva betyr vilje for dere?”

Elev 1: ”Ha styrke til å si at noe ikke er bra.”

Elev 2: ”At vi vil noe.”

Elev 3: ”Hvis jeg får viljen min....”

Marit: ”Er det bra for oss bestandig?” Hvor er viljen – utenpå eller inni oss?”

Elev 3: ”I hodet.”

Elev 4: ”Usikker.”

Flere elever: ”I hodet.”

Elev 5: ”I hjernen.”

Elev 6: ”I hjertet.”

Marit skriver *hodet/hjernen* og *hertet* på tavla, og spør om man kan ha viljen på begge disse to stedene.

Elev 6: ”Man kjenner av og til noe som føles vondt i hjertet.”

Marit: ”Kan vilje vises utenpå?”

Marit: ”I sommer så jeg på OL i Beijing. Det ble sagt at flere vant fordi de ville.

Håndballjentene ville vinne og det gjorde de. Det betyr at vi kan styre vilje. Hvordan får vi vilje? Er vi født med det? Kan vi få det? Har dere tenkt på hva dere vil bli når dere blir store?”

Elevene svarer en og en: danselærer, tennisspiller, fotballproff, skiskytter, usikker, usikker, militær, komiker, mekaniker, usikker, usikker, fotballproff, dyrlege, dyrlege, danselærer, jurist, jurist, danseinstruktør, lege.

Marit: "Da har dere satt dere et mål. Kan dere gjøre bare det dere har lyst til for å nå det målet?"

Elev 7: "For å bli lege må jeg være veldig flink på skolen."

Marit: "Har du begynt å tenke på det allerede?"

Elev 7: "Det må mye øving til og å vite mye om andre ting også."

Marit: "Er det flere som har tenkt på at det dere gjør på skolen nå betyr mye for å nå dette målet? Har vilje noe med dette å gjøre?"

Elev 8: "Min svømmelærer studerer to fag på Universitetet i tillegg."

Marit: "Vi har laget klasseregler for at dere skal ha de beste muligheter for å nå deres mål. Skolen skal være et sted der det er godt å lære."

Marit skriver *lære* på tavla og spør om dette har noe med vilje å gjøre? Elev 9 sier at man må gå inn for å gjøre noe for å lykkes med å nå målet. Marit spør videre hva som må til for at man skal nå dette målet *å lære*. De elevene som blir sittende bak ryggen hennes når hun skriver flytter seg ned på golvet for å se det som blir skrevet på tavla.

Elev 10: "Vi må ha lyst..."

Elev 1: "Vi må ha styrke til å gjøre det vi vil."

Elev 11: "Vi må ha vilje til å gjøre noe bra."

Elev 12: "Vi må øve og trene."

Marit skriver etter hvert som elevene gir innspill og spør hvem som skal få fram lysten til å lære.

Elev 13: "Lærerne og de voksne og jeg selv."

Marit: "Må man da av og til gjøre det man ikke har lyst til?"

Elev 5: "Pappa går på skole og har veldig lyst til å bli vernepleier, men ikke så lyst til å gå på skolen, men gjør det likevel."

Elev 14: "Første gangen jeg var på fotballtrening klarte jeg ikke å skyte ballen særlig langt, men nå kan jeg skyte i mål fra midtbanestrekken."

Elev 4: "Jeg var nervøs på første fotballtrening."

Marit: "Har noen følt på dette i forhold til skolen?"

Elev 2: "Jeg bruker noen ganger å utsette leksene hvis de er vanskelig."

Marit snakker generelt om utsettelse av arbeid og får mange eksempler fra elevene. Hun viser til tavla og spør om dette har noe med elevenes arbeidsdag på skolen å gjøre. Ingen elever svarer på dette.

Marit: "Jeg ser at noen i 5. klasse ikke har sterk nok vilje til å gjøre nok i forhold til det de kan. Jeg ser at noen av dere har klart masse hvis dere, av og til, har gjort ting dere ikke har lyst til. Hvis vi ikke har vilje når vi ikke målene så lett."

Denne samtalen med elevene oppfylder prinsippet for opplæring hvor det står: "Felleskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter."

(Kunnskapsdepartementet 2006). Både begrunnelsen for og gjennomføringen av denne samtalen viser at lærer har ambisjoner på elevenes vegne om at de skal gjøre sitt beste og utnytte sitt læringspotensial. Ved å sette fokus på vilje og relatere det til begrepet læring, legger hun til rette for at det skapes en refleksjon hos elevene og en type sosial kunnskap bygges. Læreren hadde en klar intensjon om å påvirke elevenes holdning i forhold til å forstå sammenhengen mellom viljen i læringsarbeidet på skolen i dag og det å nå sine langsiktige mål. I dette arbeidet bruker hun dialogen i stedet for monologen. Elevene får være med på å definere *vilje*, og får dermed et eierforhold til begrepet gjennom sine egne, medelevenes og lærerens ytringer.

Ordet tilhører nemlig ikkje ein enkelt person. Det ber med seg stemmer frå tidlegare brukarar, og derfor blir ytringa ein møtestad for samspeil og konfrontasjon mellom talande personlegdomar med ulike verdiposisjonar (ref. Bakhtin i Dysthe 2001:111).

Selv om denne dialogen mellom lærer og elever var assymetrisk i den forstand at det var læreren som hadde initiert tema og læreren som snakket mest, var det likevel en likeverdig kommunikasjon som foregikk. Elevenes meninger og utsagn ble respektert og tatt på alvor, skriftliggjort og senere hengt på veggen. Dette ble et styringsdokument for elevene. Læreren hadde en klar retning for samtalen og fikk fram de verdiene hun mente elevene burde styre sin arbeidsinnsats etter. I denne samtalen om *vilje* og *læring* ble det også bygget opp en klar forventning til elevene om å utnytte sitt potensial for å "...oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål." (Kunnskapsdepartementet 2006:31).

Både i forberedelsen til og gjennomføringen av denne samtalen ligger et mestringsperspektiv til grunn. Læreren ønsker å påvirke elevene til å skape bedre mestring i sine liv både nå i skolehverdagen og senere. Odd Erik Germundsson sier i en artikkel: "Mestringspedagogikk er summen av alle pedagogiske metoder gjennom tidene som har skapt økt egenverd og bedre motstandskraft hos elevene". Han sier videre:

Mestringspedagogikken starter alltid med å se, høre og forstå eleven – og ikke minst: røre ved elevens hjerte. Da er veien åpen for en verdiallianse som utløser elevens egenstyrke. Mestringsens metode er å styrke elevens gode sider (Germundsson 2008:58).

5.1.4 Samtale og jevnalderpåvirkning eller disiplin?

På spørsmål om hvordan de i klassen brukte lyttingen i sosial sammenheng, svarte Marit at det begynte i en periode hvor ungene var involvert i en del konflikter i utetida. Hun fortalte at de gang på gang måtte ta opp ting som hadde skjedd ute fordi elevene var litt opprørt når de kom inn. De måtte snakke om hvordan de skulle være i lag og ting som hadde med det å gjøre. Dette skjedde så langt tilbake som i første eller andre klasse.

Marit: ”... og så tenkte jeg at jeg skal begynne å samle dem i lyttingen hver gang de kommer inn, uansett. For jeg tenkte at dette antakelig ville virke forebyggende på de tingene som skjedde ute”.

Hun sa også at ungene var da blitt veldig trygg på hverandre, og hun trodde sikkert at det var gjennom den måten de hadde jobbet i lyttingen på. De kunne snakke om hva som helst, og hun opplevde aldri at noen fikk problemer etterpå, på grunn av saker de tok opp i lyttingen.

Marit: ”Så det som skjedde når jeg begynte å samle dem i lyttingen eller ta disse klassemøtene etter utetida... vi kan godt kalle det klassemøte for det var det vi hadde.... Så kunne ungene godt fortelle om ting som hadde skjedd ute. De kunne si at han hadde sagt det eller hun hadde gjort det...hun sa at jeg ikke fikk være sammen med henne... osv. Så måtte vi jo ta tak i dette og snakke om det og da kunne alle være med å bidra i denne samtalen ... og vi tok flere runder. De kom med gode råd. Hvordan kunne vi ha unngått dette? Hva kunne hun eller han ha gjort annerledes? osv. Og etter hvert så var det ikke problemer vi diskuterte, for det var ingen problemer ute.”

Hun regnet med at en av grunnene til at problemene ute avtok, var at ingen hadde lyst til å komme i den situasjonen at de ble tatt inn i denne samtalen. Slik mente hun at arbeidet i lyttingen etter hvert ble forebyggende for uønsket atferd ute. Det ble sannsynligvis gjennom samtalen skapt en slags selvjustis i forhold til atferd. I stedet for å snakke om problematiske ting som hadde hendt, klarte de å skape et mye større fokus på hvordan de kunne ha det fint i lag, og hva de kunne gjøre for å ha en flott klasse, og et godt samhold i klassen. Disse samtalen har de fortsatt med etter hver utetid. Elevene går rett i lyttingen og setter seg og begynner å rekke opp handa.

Jeg refererte til de siste års debatter der røster fra ulike hold har hevdet at svake faglige prestasjoner i skolen skyldes mangel på disiplin, og spurte om hun hadde en kommentar til ordet ”disiplin”.

Marit: ”Nei, dette ordet disiplin er ikke et ord som jeg liker, et ord jeg ikke kjennes ved i det hele tatt. Jeg tror mer det handler om å være en tydelig som voksen og være i stand til å sette grenser og stille krav til ungene, men også rose dem og se dem ..og involvere seg i ungene. Og da tror jeg ikke du trenger å snakke så mye om disiplin. Jeg vet ikke ...jeg har ikke noe forhold til det ordet...det er ikke noe som jeg tror er så veldig viktig...”

Jeg stilte elevene spørsmålet: ”Får dere være med å bestemme noe i lyttekroken?” Dette spørsmålet hadde de et ganske sammenfallende syn på:

1. De føler at de er med på å bestemme
2. Flertallet bestemmer og det er rettferdig
3. Problemer, uoverensstemmelser og urettferdighet tas opp her
4. Diskusjoner som angår skolehverdagen avgjøres her

Tre eksempler på elevenes svar viser at de er klar over sine påvirkningsmuligheter og bevisst sin medbestemmelse i skolesamfunnet:

Elev 1: ”F.eks da vi lurte på om vi skulle lage bursdagsbøker lenger, for det tok så mye av fagtida på skolen. Da vant flertallet, og vi bestemte.”

Elev 2: ”Om det er en sak vi må ta en beslutning på tar vi: avstemming, snakker om det til vi kommer til en løsning”.

Elev 3: ” ... og da sa vi det til Marit hvordan ideer vi hadde for å stoppe det.”

Elevene i denne klassen hadde fått erfaring med ”deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser” (Kunnskapsdepartementet 2006:33). De var blitt vant til å diskutere ulike forslag opp mot hverandre, for eksempel ”bursdagsbøker” og ”fagtid”, og ta en demokratisk beslutning. De hadde også lært en løsningsorienterende holdning til utfordringer, komme med egne forslag, og så stemme over disse. Eksemplet til Elev 3 ”og da sa vi det til Marit hvordan ideer vi hadde for å stoppe det”, sier noe om, både følelsen av egen verdi i løsningen av problem og påvirkningsmuligheten de anså at de hadde. ”Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring (Kunnskapsdepartementet 2006:33).

5.1.5 Empati

Flere forfattere definerer empati som et område innenfor sosial kompetanse (Nordahl og Overland i Halland 2005). De andre områdene er: Samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. (Nordahl og Overland i Halland 2005 og Jensen 2006). Empati kan defineres som: ”..evnen til å ta andres perspektiv, forstå andres situasjon, eller klare å leve seg inn i en situasjon slik at en kan forstå andres reaksjoner eller følelser.” (Jensen 2006:92). Halland skriver om læring av sosial kompetanse at en ting er å trene ferdigheter, men noe helt annet er å bruke dem til rett tid og på riktig måte. Han sier videre:

Utvikling av sosial kompetanse er ikke fullført før den knyttes an til virkeligheten. Det krever våkne lærere som kan gripe anledningene på en positiv måte og bruke eventuelle feilsteg som utgangspunkt for læring. Sosial kompetanse uten erfaringslæring vil være mangelfull. (Halland 2005:103).

Marit fortalte at det svært sjelden tas opp negative saker i klassemøtet etter utetid nå. I løpet av hele femte klasse, vi var nå kommet til mars, kunne hun telle på en hånd de gangene det hadde skjedd. På spørsmål om hvordan diskusjonen gikk når de måtte snakke om negative saker svarte hun at elevene pleide å ta problemet med seg inn og fortelle om hendelsen. Sist det skjedde var det en elev som hadde vært voldelig mot en annen elev i klassen og kommet med trusler. Dette var det vitner til. Det var ikke den forulempede eleven som tok opp problemet. (Eleven som var voldelig har ganske store sosiale og faglige lærevansker).

Marit: ”Og så måtte vi ha en runde på dette. Jeg sa at kanskje denne eleven trenger litt hjelp, at hun ikke er sikker på når det ikke er lek lenger,... hvor grensene går og at dere andre måtte hjelpe til og si fra slik at hun kan lære det. Eleven virket veldig lettet over at samtalen endte slik. Det var ingen som var hard mot henne. Alle var enige om at de skulle si fra til henne når hun gikk over grensen. For akkurat det har vi snakket en god del om ... det å lære å forstå andre sine grenser, å forstå at når det ikke er lek for en, så er det ikke lek for de andre heller.”

Marits oppfatning var at ungene måtte lære dette, det var ikke noe de kunne eller skjønte av seg selv. I klassen hadde de jobbet med ”Det å ikke gå over grensen til de andre” over en lang periode og hadde hatt det som sosialt mål i 4. klasse. Men denne eleven var ikke kommet like langt som de andre i sosial sammenheng, fortalte Marit. Hun hadde ikke de samme sosiale antennene og trengte å få veiledning på dette. Marit fortalte videre at klassen like etter denne episoden hadde snakket om ”Det å være hyggelig mot hverandre”. Da sa den forulempede eleven at det å sette fram trusler var ikke å være hyggelig. Hun hadde da spurt den eleven som hadde vært voldelig om hvordan det gikk nå. Da svarte eleven at det nå gikk veldig fint.

Halland mener at skolen må legge til rette for arenaer som utfordrer den sosiale kompetansen. ”Kognitive og normative perspektiver må suppleres med emosjonelle utfordringer og ulike verdier og interesser som elevene bringer med seg til skolen.” (Halland 2005:104). I denne klassen ble det lagt til rette for sosial utvikling både for den eleven som trengte veiledning, men også de andre elevene. Det ble satt ord på et vanskelig tema og elevene fikk dermed en naturlig erfaring i å diskutere nettopp det. Implisitt ble også menneskers forskjellighet tatt opp uten at noen ble stigmatisert. I stedet ble elevene utfordret til å bidra i løsningen av problemet. Elevenes erfaringer og kompetanse fikk en verdi og ble tatt i bruk som en ressurs i arbeidet med den sosiale kompetansebyggingen, og i øvelse av empatisk bevissthet.

For å skape en varig forståelse og dermed kompetanse i sosiale ferdigheter, må elevene være motivert for samtalene i klassemøtet. I kapitlet om motivasjon har jeg pekt på at indre motivasjon er knyttet til mening og eierforhold. Olga Dysthe skriver slik:

Ifølge Bakhtin og Rommetveit blir mening og forståing skapt der det er ”gjensidige forskjellar”, der mange stemmer kjemper med kvarandre, argumenterer eller utfyller kvarandre. Slike aspekt kan vi derfor forvente vil skape høgt læringspotensial for deltakarane (Dysthe 2001:322).

Det hender av og til at foreldre tar kontakt med læreren både når det har skjedd positive og negative ting. I en samtale fortalte Marit at hun hadde fått informasjon fra to foreldre og to elever om at noen i klassen hadde sagt ukvemsord i lyttingen og i utetida når en spesiell elev sa noe de syntes var dumt. De samme elevene hadde også laget en regle med elevens navn, som ikke var av det hyggelige slaget. Eleven hadde bedt dem slutte, men uten resultat, og valgte derfor nå å si fra til læreren. Marit undret seg over denne atferden og sa at hun og klassen hadde hatt en praksis med å stille et spørsmål i slike sammenhenger:

Marit: ”De skulle spørre seg selv: Gjør jeg dette for å være hyggelig? Hvis svaret er ja, så kan du gjøre det, hvis svaret er nei så skal du la være. Og dette er veldig enkelt, for ungene vet når tid de vil være hyggelig, og når de ikke er det. For når jeg spør dem etterpå, så vet de svaret uten videre. Så jeg har prøvd å lære dem at de kan stille seg det spørsmålet før de gjør det, så kan de unngå ubehageligheter.”

Hun bestemte seg for å bruke lyttingen og la elevene definere kriterier for hvordan man er hyggelig mot hverandre. Dette arbeidet ble også en plakat som ble hengt på veggen og inneholdt følgende:

JEG KAN VÆRE HYGGELIG MOT DE ANDRE

- ikke kommentere når noen sier noe feil
- ikke lage vitser om andre
- ikke le av andre
- være positiv
- hjelpe til
- behandle alle likt
- ikke slå
- ikke bruke trusler
- ikke bruke negativt kroppsspråk
- si hyggelige ting
- si unnskyld
- ikke overse de andre
- la alle være med på leken
- ikke baksnakke
- ikke holde andre utenfor

Denne måten å arbeide sammen med elevene på, vil jeg kalle en dynamisk tilnærming til sosial kompetansebygging. Med dette begrepet mener jeg lærerens evne og fleksibilitet i forhold til å utnytte de situasjoner som til enhver tid oppstår i elevfellesskapet til sosial læring. Et viktig element her er lærers verdisyn. Både respekten for elevene og erkjennelsen av at sosial kompetanse bygges i fellesskap, med elevene som aktører, ligger bak denne arbeidsmetoden. Roald Jensen sier om ”Det dynamiske perspektiv”:

Skolen vil gjennom sin tilrettelegging skape muligheter eller begrensninger for eleven når det gjelder læring og utvikling. Hvis skolen lykkes vil eleven oppleve mestring, og en kan forvente en positiv utvikling. Hvis ikke, vil skolen kunne bidra til utvikling av vansker og negativ utvikling hos eleven. Denne gjensidige påvirkningen utgjør en del av det dynamiske perspektivet. (Jensen 2006:28)

5.1.6 Om høflighet og respekt

Sosial kompetanse handler om hvordan man opptrer i møte med andre mennesker. Dette krever ulike strategier avhengig av hvem man møter. Uansett vil gode holdninger i forhold til

å være høflig og å vise respekt for de møtende gi positive signaler om våre intensjoner. I skolen må lærere vise respekt og høflighet overfor elevene for å kunne forvente det samme tilbake. Jeg vil vise to eksempler på hvordan denne klassen jobbet med sosiale mål. Samtalen foregikk i lyttingen. Det første målet var: *"Jeg kan gi de andre arbeidsro"*. Kriteriene på måloppnåelse ble skrevet rundt dette målet, som ei sol:

- ikke forstyrre når andre arbeider
- ikke snakke i munnen på hverandre
- bruke innestemme
- konsentrere deg om det du gjør
- rekke opp handa når vi trenger hjelp
- ikke avbryt

Det andre sosiale målet var: *"Jeg kan hilse når jeg kommer om morgenen."* Kriteriene var disse:

- vi sier "god morgen"
- ikke gå rett forbi
- ikke vente på at andre skal hilse først
- stoppe opp når vi møter andre
- gi et blick
- gi et smil
- hilse på en høflig måte
- hilse på alle, ikke bare de du kjenner godt

Etter samtalen i lyttingen skulle elevene evaluere seg selv på ei visuell målskive, som var limt inn i Testboka. I tillegg til disse to sosiale målene som var felles for hele klassen, hadde elevene et personlig sosialt mål. Dette sier noe om vektleggingen av sosialt utviklingsarbeid i denne klassen. Halvparten av målskiva var brukt til evaluering av sosiale mål og halvparten til faglig mål. Før elevene begynte på egenevalueringen, gjennomgikk lærer, ved hjelp av ei stor målskive på "overhead" hva elevene skulle gjøre:

"Dere skal plassere dere selv på målskiva i forhold til hvor godt dere klarer mål 1, mål 2 og det personlige. Hensikten er å treffe blink. Her skyter vi ikke i blinde."

Også denne økta ble avsluttet med spørsmålet om alle hadde skjønt hva de skulle gjøre. Ingen spurte mer og elevene kunne gå til arbeidsplassene sine. I overgangen mellom lyttingen og plassen ved arbeidsbordene ble det denne gangen en del uro. Marit holdt opp 1. mål ”Jeg kan gi de andre arbeidsro”, og spurte elevene hvordan de forholdt seg til dette målet nå. Det ble stille en stund, før volumet på stemmene igjen steg. Lærer brukte igjen et refleksjonsspørsmål: ”Fikk dere en samarbeidsoppgave eller en individuell oppgave nå?” Elevene fikk en reaksjon fra lærer på uønsket atferd, men fikk selv muligheten til å tenke over og korrigere den. Dette var med på å bevare gode relasjoner mellom elever og lærer.

Et tegn på at arbeidet med sosiale ferdigheter hadde virkning, var måten elevene møtte meg på. Av og til traff jeg dem på fellesområdene i og utenfor skolen. Da smilte de alltid og hilste, og noen av dem brukte også navnet mitt. Når jeg var i klasserommet samhandlet de alltid på en hyggelig og naturlig måte og viste en anerkjennende holdning ved for eksempel å si: ”Jeg så deg i byen på torsdag”.

5.1.7 Klassemøtet, en oppsummering

Samtalen i klassemøtet var i klasse 5 G blitt en del av læringsarbeidet. Det meste av arbeid startet i klassemøtet, enten det gjaldt nye saker eller korrigerende av tidligere ting. Elevene hadde fått en trygghet på at deres stemmer ble hørt, akseptert og utfordret. I dette forumet ble også grunnlaget for toleranse lagt. Samtalen rundt handlinger elevene hadde gjort ut fra sine forutsetninger, skapte den aksept og forståelse som var ønskelig at elevene hadde for hverandres forskjellighet. Imsen (2005) sier om samtaler i klassemøtet at det å gjennomføre slike samtaler krever stor takt og varsomhet fra lærers side. Faren både for kritikk av enkeltpersoner og overdrevne følsomhetsbeskrivelser er til stede. Læreren må være profesjonell og være seg bevisst hva han eller hun gjør.

Klassemøtets funksjon, med samtale og refleksjon hadde blitt en naturlig samarbeidsform i klasse 5 G. Det var ikke lenger nødvendig at elevene satt i hestekoform for å medvirke etter intensjonen i læreplakaten, ”å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse” og ”å foreta bevisste verdivalg”. Fra lærers side ble det appellert til elevenes egne refleksjoner og ikke disiplinering, når atferdskorrigerende var nødvendig. Foros (1983) sier at klassemøtet er en nødvendig ramme for å ivareta og administrere ansvarliggjøringsprosessen. Han hevder at det

ikke er nok å invitere til meningsutveksling, forslag og medbestemmelse en gang iblant. Dette arbeidet må gripe ”organisk og systematisk” inn i klassens virksomhet.

På den annen side vil en skole som virkelig lever opp til disse idealene, ikke være så avhengig av denne systematikken (Foros 1983:25).

Sosial opplæring er i mange situasjoner knyttet til å endre elevenes handlinger og strategier. Dette gjelder særlig elever som viser en atferd i skolen som bidrar til mangelfull sosial og personlig utvikling, men også elever som har uhensiktsmessige læringsstrategier. Det fokuseres da ofte på den atferden eller handlingen man ønsker å endre. Ikke sjelden får elever som bråker beskjed om å bråke mindre eller være stille, og elever som viser lav arbeidsinnsats kan få beskjed om å arbeide hardere. Formaninger av denne typen har ofte liten effekt fordi handlingene kan ha andre grunner som ikke formaninger tar hensyn til (Nordahl 2002).

Marit hadde lagt vekt på å bygge gode relasjoner til elevene tidlig. Hun hadde i tillegg det synet på elever at de sjelden handlet i uvilje. Da hun oppdaget at noen elever hadde redusert arbeidsinnsats i en periode tok hun dette opp i lyttingen og prøvde der å påvirke holdningene til hele klassen. Ved å anvende sin forståelse av elevene om at de var rasjonelle individer, fikk hun muligheten til å endre strategien eller atferden uten å ha fokus på selve handlingen.

I stedet for å få eleven til å endre handling, strategi eller atferd, kan vi forsøke å endre hans eller hennes virkelighetsoppfatninger eller ønsker og verdier. Dette kan ofte være langt enklere enn å endre handlingen i seg selv. Men for å kunne rette søkelyset mot elevenes virkelighetsoppfatninger og ønsker og verdier, må vi ha en forståelse av hvilke oppfatninger, ønsker og verdier eleven har (Nordahl 2002:37).

5.2 Det faglige innholdet

Jeg vil i dette kapitlet gi noen eksempler på hvordan lyttingen ble brukt i faglig sammenheng. ”Dagens tall” hadde fast plass i morgensamlingen i lyttingen. Hvert tall fra 1 ble behandlet på denne måten. En effekt av dette var at elevene kunne forberede seg på spørsmålene, dersom de ønsket. Dette ble ikke forventet fra lærers side, men spørsmålene var de samme fra dag til dag. I tillegg ble elevene oppfordret til å tenke kreativt rundt dagens tall. Ansiktsuttrykkene til elevene røpet at de likte denne aktiviteten, og de aller fleste var aktive og ivrige. Mitt inntrykk fra de timene jeg observerte, var at dette var ei viktig arbeidsøkt, som

ble gjennomført i sin helhet, hver dag. Den følgende observasjonen ble gjort i januar i fjerde klasse:

Dagens tall er 81. Ei tall-linje er tegnet på tavla. En elev merker av 81 på linja. Marit spør om det er et partall eller et oddetall og får til svar at det er et oddetall. Jeg vil gjengi hele resten av samtalen for å vise hvordan spørsmålene ble stilt. Spørsmålsstillingen og oppfølgingsspørsmål er viktig i den matematiske samtalen, både for å ufarliggjøre faget for de som strever, og for å utfordre kreativiteten hos elevene.

Marit: "Kan dere lage regnestykker til det tallet?"

Elev 2: " $3 \times 27 = 81$ "

Elev 3: " $9 \times 9 = 81$ "

Marit: "Kan dere lage et lengre regnestykke?"

Elev 4: " $3 \times 3 \times 3 \times 3 = 81$ "

Marit: "Hva er tverrsummen av 81?"

Elev 5: "9"

Marit: "Hva er halvparten?"

Elev 6: "40,5"

Marit: "Hvordan tenkte du?"

Elev 6: "Jeg tenkte at $80 : 2 = 40$ og at $1 : 2 = 0,5$."

Marit: "Var det noen som tenkte annerledes?"

Marit: "Hva er det dobbelte av 81?"

Elev 7: "162"

Marit: "Finner vi 81 i 2-gangen?"

Elev 8: "Nei"

Marit: "Finner vi 81 i 3-gangen?"

Elev 9: "Ja, $3 \times 27 = 81$ "

Marit: "Hva kaller vi tallet 81?"

Elev 10: "Kvadrat-tall fordi $9 \times 9 = 81$. " når like tall ganges med hverandre får vi et kvadrat-tall."

Marit: "Hvem vil komme å lage regnestykker på tavla?"

Eksempler på 2 avanserte regnestykker i fjerde klasse:

$(19 + 5 + 3) \times 3 = 81$ og

$(10 \times 8) + 1 = 81$

Denne åpne matematiske oppgaven, med utgangspunkt i et enkelt tall, utfordret elevenes fantasi og kreativitet. Her ble det ikke bare lagt vekt på et riktig svar, men også på å oppøve strategier og alternative tenkemåter for å komme fram til et resultat. Det var tydelig i elevenes ansikter at denne arbeidsmåten stimulerte hjerneaktiviteten. Flinke elever fikk utfordringer og de som strevde fikk høre matematiske resonnementer og kunne lære av det.

Et annet matematisk emne som ble knyttet an til virkeligheten gjennom arbeidet i lyttingen var beregning av tid. Lærer kopierte hver dag soloppgang og solnedgang fra dagens avis og

tok med til klasserommet. Hun skrev tidspunktene på tavla og sammen regnet de ut hvor lenge sola skulle være over horisonten den dagen:

Sola står opp: kl 07.38

Sola går ned: kl 16.55

$$\begin{array}{r} 16.55 \\ - 07.38 \\ \hline 9.17 \end{array}$$

Sola er i dag oppe 9 timer og 17 minutter i denne byen.

Utrekning av tid er for mange elever vanskelig, fordi man da må regne i 60-tall systemet i stedet for 100-tall systemet, som de ellers er vant til. Ved å ta denne utregningsmetoden inn i lyttingen hver dag, øker muligheten for forståelse hos de elevene som strever med tidsregning. De kan lytte til resonnement i trygge omgivelser, uten krav til selv å bidra.

5.2.1 Gjennomgang av dagens tema

Dagens tema var eventyr. Dette hadde vært gjennomgått på tidligere klassetrinn og alle elevene var kjent med eventyr, så en viss forkunnskap var forventet. Lærer la opp til en idemyldring, skrev EVENTYR på tavla og slo en ring rundt. Så spurte hun elevene hva de visste om eventyr. Hun skrev alle innspillene fra elevene i stikkords form rundt EVENTYR med streker fra ringen så det ble dannet ”ei sol”. Elevene kunne og husket mye fra tidligere:

- det var en gang
- troll – drage – heks – gnom/dverg
- 3 talls loven
- 7 tallet
- lykkelig slutt
- ondt/godt
- prinsessa og halve kongeriket
- konge, prinsesse
- mye fantasi

Læreren spurte: ”Folkeeventyr, hva er det?” Elevene hadde ikke så mye å si om det annet enn at det handlet om folk. Marit fortalte dem om Asbjørnsen og Moe og viste deres ”Samlede verker” og sa: ”Nå skal jeg lese et eventyr og dere skal tenke på: Hva gjør dette til et eventyr?” Hun leste eventyret om ”Askeladden som kappåt med trollet”. Etterpå viste hun til et av stikkordene på tavla, satte det sammen med eventyret hun nettopp hadde lest og skrev:

<u>Askeladden</u>	<u>Trollet</u>
snill/god	slem/ond

Etterpå skulle elevene skrive et eventyr selv og fikk instruksjon fra lærer om hvordan de skulle gjøre det: ”Dere trenger ikke tenke på innledning, hoveddel og avslutning, eller hvordan ordene skrives. Dette skal være første utkast, en kladd.” Hun delte ut ark, etter å ha sagt at arket skulle deles i to med en bred marg. Den brede marginen skulle brukes til å gi hverandre respons på eventyret. Lærer spurte om alle hadde skjønt hva de skulle gjøre. Her er tre eksempler på spørsmål fra elevene for å klarlegge det arbeidet de skulle gå i gang med:

- Elev 1: ”Jeg skjønnte ikke helt hva du mente med den brede marginen....?”
 Elev 2: ”Mener du at vi skal skrive stikkord i marginen?”
 Elev 3: ”Tror du vi kan skrive hjemme hvis vi vil?”

Spørsmålene fra elevene indikerte motivasjon for det arbeidet de skulle i gang med. Henvendelsene var høflige og ordentlige, og kommunikasjonen signaliserte en naturlig respekt begge veier.

5.2.2 Elevenes dokumenter

Når det gjaldt elevenes arbeidsplaner så var de oppdelt i Fag, Mål, Oppgaver hjemme og Oppgaver skole. Bak kolonnen for mål var det plass for evaluering i to kolonner: ”Kan godt” og ”Må øve mer”. Målene i fagene var konkret med ordene ”Jeg vet” og ”Jeg kan”, som er helt i samsvar med LK06, for eksempel: ”Jeg kan bruke punktum, stor bokstav og avsnitt i en tekst”, og ”Jeg vet navnet til minst 2 byer i hvert fylke jeg har jobbet med denne uka”. Evaluering av måloppnåelse gjorde elevene hjemme sammen med foresatte på torsdag. En boks nederst i venstre hjørne på arbeidsplanen var satt av til Eventuell kommentar og Underskrift fra foresatte. På mandag evaluerte lærer sammen med hver og en av elevene forrige ukes måloppnåelse og skrev eventuelle kommentarer og underskrift.

I tillegg til arbeidsplan fikk elevene også en ukeplan for hver uke. Den inneholdt en grov oversikt over gjøremål i kommende uke og et helgebrev med informasjon til foreldrene. I tillegg var det navn på og utdyping av periodens tema, navn på ukens ordenselever og huskelapper for foresatte og elever om for eksempel turutstyr, svømmetøy eller foreldremøte.

Jeg la merke til at i helgebrevet var også hensynet til og respekten for elevenes arbeidsforhold vektlagt. Der sto det blant annet:

”Arbeidsplanen er stadig utsatt for forbedringer. Siste ukes utgave er vi bra fornøyd med. Ungene har gitt uttrykk for at den var mer oversiktlig og lettere å bruke, så vi har ikke gjort endringer på neste ukes arbeidsplan-skjema.”

Elevene hadde egne Mål og planbøker og egne Testbøker. På fredager ble det tatt faglige måltester i Testboka. Da leste læreren opp testspørsmålene, det som skulle skrives i boka, og elevene fikk en pekepinn på om de har nådd ukas faglige mål. Testen denne gangen besto av en orddiktat med kj-ord, 5 engelske gloser, addisjon og subtraksjon av brøk og fakta om fylkene de arbeidet med. Hele testen tok omtrent 20 minutter.

5.2.3 Faglige resultater

I barneskolen har det generelt vært lite testing av elevene fram til vi innførte Nasjonale prøver. På min aktuelle skole har det imidlertid vært tradisjon for å gjennomføre lesetest og matematikktest på slutten av hvert skoleår. I lesing brukte vi Carlstens lesetest og i matematikk M-prøven for de aktuelle trinn.

Etter 4. klasstrinn var lesehastighet i ”min” undersøkelsesklasse 123 ord pr minutt. Kritisk grense for dette alderstrinnet går på 50 ord pr minutt. Leseforståelse ble utregnet i prosent av antall feilvalg i leseprosessen, og var under kritisk grense på alle elevene. Gjennomsnittlig lesehastighet for resten av klasstrinnet var 99 ord pr minutt. Når det gjaldt matematikktesten så dekket den alle hovedemnene innenfor faget som elevene skulle kunne ved slutten av fjerde klasstrinn. Testen var omfattende og skulle gjennomføres på to dager. Det ble gitt poeng for hvert emne og summert til slutt. Poengsummen indikerte hvilken prøveklasse eleven havnet i, etter en normalfordelingskurve. Etter denne fordelingen er prøveklasse 5 gjennomsnittet for aldersgruppen, prøveklasse 1 er lavest og 9 høyest. Klassen jeg undersøkte hadde en gjennomsnitts prøveklasse på 7,9. Gjennomsnitt for resten av elevene på trinnet var 5,72.

I september i femte klasse deltok skolene på de nasjonale prøvene. De skolene som fikk de beste resultatene havnet på Topplister. Topplistene for de forskjellige skolene i kommunene ble offentliggjort av Utdanningsdirektoratet. Tabellen under viser resultatene for høyeste gjennomsnitts poengsum i kommunen, det samme for den aktuelle skolen og for ”min” klasse:

	Topp	Skolen	”Min” klasse
Lesing	2,4	2,2	2,3
Engelsk	2,2	2,1	2,2
Matematikk	2,4	2,2	2,4

Klassens faglige resultater lå på et høyt nivå. Med unntak av lesing lå resultatene helt på topp i kommunesammenheng innenfor de fagdisipliner som ble testet. Måten arbeidet med det faglige stoffet ble lagt opp på i denne klassen, utvidet området for både utfordring og støtte. Faglig sterke elever fikk bryne seg på intellektuelle utfordringer i åpne oppgaver, og fikk vist hva de kunne også for de andre elevene i klassen. Elever som strevde fikk, gjennom å høre på mer kompetente elever sine resonnerment, støtte til egne faglige refleksjoner.

Avklaringene og presiseringene som ble gjort i klassemøtet, før elevene begynte sitt individuelle arbeid eller samarbeid, frigjorde tid til læringsarbeidet. Elevene var sjelden i tvil om hva oppgaven bestod i. Lærerressurser ble også frigjort til å bistå og støtte de elevene som trengte det. Det hersket i tillegg arbeidsro i klasserommet, slik at elevene hadde alle muligheter til å konsentrere seg om arbeidet. Dette til sammen bidro til godt læringstrykk i et trygt og godt læringsmiljø.

5.3 Klasseledelse

Barns forhold til voksne og dermed elevers forhold til lærere har forandret seg i takt med samfunnsutviklingen. Lærere ble tidligere adlydt i kraft av at de var voksenpersoner. I dag tør noen barn å stille spørsmål ved voksnes atferd. Dette blir av noen voksne og lærere tolket som frekt, og skolen blir av mange beskrevet som en vanskelig arbeidsplass. Det er en kjent sak at mange velger seg bort fra læreryrket og andre blir ”utbrent”. Klasselederes utfordring, i dagens skole, er å utvikle seg i takt med samfunnet og samtidig være en trygg voksenperson som kan veilede, men også tør å utfordre elevene i faglige og sosiale spørsmål. Når lærer lykkes med det, skapes trivsel både blant voksne og barn. Marit sa følgende om det å trives og utvikle seg:

Marit: ”Ja, jeg trives veldig godt ... trives sammen med ungene. Jeg gleder meg til hver dag jeg går på jobb og synes det er supert å være sammen med dem. Jeg trives med det å undervise. Jeg føler at jeg har en del å gi og at jeg fortsatt har lyst til å utvikle meg. Og alle de tingene er med på å gjøre dagen min verdifull, viktig og innholdsrik.”

I: ”Du sier utvikle deg, føler du at du utvikler deg sammen med ungene?”

Marit: ”Ja, det føler jeg. Det føler jeg hele tiden. Og at de på en måte stiller nye krav til meg At jeg må forandre meg, ... utvikle meg og forandre meg, ... må gjøre ting annerledes for at de skal få best mulig utvikling.”

Dette sier noe om den fleksibiliteten Marit legger inn i sin klasseledelse. Hun er seg bevisst at hun må være våken og oppmerksom på bevegelser og forandringer i elevgruppen og hele tiden tilpasse sitt arbeid og sin atferd til beste for elevenes utvikling.

5.3.1 Lærers verdisyn og profesjonelle holdning

Utgangspunktet for en lærers ledelse av en gruppe eller klasse er verdisynet. Elevsynet, kunnskapssynet og læringssynet genererer handlingene i klasserommet og relasjonen til elevene. Lærer Marit beskrev sine tanker utfyllende i forhold til å møte en ny gruppe elever. Hun prøvde fra første stund å få dem til å føle seg sett og verdsatt som den personen de var. Hun ønsket å vise dem at det var viktig for henne å bli ordentlig kjent med dem. Målet var å opparbeide et tillitsforhold til elevene og at de skulle føle seg trygge på henne og vite hvor de hadde henne til enhver tid.

Marit: ”Og jeg tror at hvis jeg klarer dette, så er det utrolig hva jeg kan gjøre sammen med denne gruppen; stille krav til dem, sette grenser for dem, alle disse tingene .. og gi dem ros, ikke minst, når det er viktig. Jeg kan nesten få dem med på hva som helst, tror jeg, det vet jeg jo ikke, men ... hvis de føler seg trygg på meg og vet at jeg vil dem bare godt...jeg vil dem alt godt”

Dette utsagnet vitner om at Marit ønsket å bygge sin klasseledelse på gode relasjoner til elevene, og at hun mente denne prosessen burde starte tidlig. Relasjonsbyggingen måtte tuftes på tillit, respekt, omsorg og forutsigbarhet.

I forbindelse med at klassen hadde hatt samarbeid med de andre klassene på trinnet og med andre lærere, hadde det noen ganger kommet klager på hele gruppens atferd. Dette hadde blitt tatt opp i lyttingen, og hun hadde spurt om noen hadde lyst til å si noe eller om noen kjente

seg igjen. Selv om hun ikke hadde nevnt navn, hadde flere elever innrømmet at de var blant dem som var blitt klaget på. Til dette sier Marit:

”Men jeg blir jo ikke sint i sånne sammenhenger jeg blir jo aldri sint på dem. Det er jo kanskje derfor at de er så ærlig,at de vet hvor de har meg hen.”

Hun viste her sin profesjonelle holdning og lot elevene selv avgjøre om de ville innrømme uønsket atferd. Relasjonene hun hadde bygget til dem så ut til å holde; Elevene ønsket å bevare et avklart og godt forhold til henne, da var det bedre å ta ubehaget med å si fra og så starte på nytt.

Jeg lurte på om hun aldri oppfattet noen kritiske stemmer fra elevene på det arbeidet hun gjorde, og om de i så fall turte å si fra om det.

I: ”Tror du elevene tør å være kritisk til deg?”

Marit: ”Ja, jeg føler det. Nå er jeg kanskje ikke flink nok til å stille spørsmål som går akkurat på det, ...men, jeg vil jo tro at de tør å være kritisk. Jeg vet ikke akkurat noen eksempler hvor jeg har bedt om tilbakemeldinger på det. Men jeg vet at jeg har fått tilbakemeldinger på at de synes noen ganger jeg har vært for lite konkret når jeg gir tilbakemeldinger på arbeid de har gjort, ... at jeg har vært for lite klar på hva jeg synes er bra og hva jeg synes ikke er bra.”

I: ”Hva gjør du med det?”

Marit: ”Nei..., jeg må jo prøve å strekke meg og prøve å bli enda flinkere ... og si til dem at jeg skal prøve å bli enda flinkere til å bli ... klarere på å være konkret ... for det er jo det de ønsker at jeg skal være.”

Jeg spurte videre om hun hadde et verdisyn og hvordan hun eventuelt definerte dette. Hun kunne selv legge i begrepet det hun mente var riktig for henne. Til dette svarte hun at verdisynet lå i det hun snakket om innledningsvis – i den måten hun forsøkte å jobbe sammen med ungene på:

”..for jeg tror jo på mennesket, jeg tror på at hvis vi kommer i det rette miljøet så greier vi å utvikle oss og gjøre utrolige ting. Ja, jeg tror vi kan utrette store ting hvis vi bare kan få lov til å blomstre der vi er.”

I dette utsagnet ligger det mye innsikt og engasjement. Her ligger, etter min mening, den komplekse kjernen i pedagogisk virksomhet. Dette sitatet favner både elevsynet, kunnskapssynet og læringssynet. Hennes pedagogiske arbeid tar utgangspunkt i et positivt elevsyn, som gjelder for alle elevene. Hun har tro på at alle elever ønsker å gjøre så godt de

kan ut fra sitt ståsted. Erkjennelsen av at hver og en har ulike muligheter til å lykkes avhengig av evner, hjemmeforhold og fysisk utrustning blir også hensyntatt. Når hun snakker om sitt verdisyn, bruker hun ”vi-form”. Lærer og elever er en integrert enhet som sammen skaper et miljø for utvikling og vekst. Den dynamikk og synergieffekt som ligger latent i en klasse, er det som kan skape gode læringsbetingelser, både for den enkelte og for hele gruppen, også læreren. Slik blir tilpassning en vekselvirkning, der også lærer justerer sin atferd i forhold til elevgruppen. I et slikt læringsmiljø leter man ikke etter feil og mangler hos enkeltelever, men muligheter for vekst hos den enkelte ut fra sitt ståsted, med mangfoldet i elevgruppen som støtte.

I følge Nordahl (2002) vil undervisningen, verdiene og forventningene som formidles i skolen ha ulike konsekvenser for elevene, avhengig av sosial og kulturell bakgrunn. Noen elever kommer fra hjem som har tilnærmet samme verdier og holdninger som finnes i skolen, mens andre er sosialisert inn i helt andre. For den enkelte vil også de andre elevene i klassen være en betydelig del av skolens kontekst. Medelevene vil danne betingelser i konteksten i form av verdier, interesser og forventninger som kan påvirke eleven i forhold til læringserfaringer og senere handlinger. Disse delene av skolens kontekst kan man også kalle skolens læringsmiljø (Nordahl 2002:53).

I kapittel 5.1.2 Det sosiale innholdet, under Klassemøtet, skrev jeg at Marit syntes det var veldig vanskelig å beskrive hvordan hun bygget sosial kompetanse i en elevgruppe. I etterkant av intervjuet leste jeg årsmeldingen for fjerde skoleår og fant en beskrivelse under hovedoverskriften ”Klassemiljøet” og underoverskriften ”Sosial utvikling; Endringer som har gjort klassen til en bedre arena for læring”. Denne fikk jeg lov til å bruke. Her skrev hun at de hadde prøvd å jobbe bevisst med å øke den sosiale kompetansen i klassen. Fra første klasse hadde de bygget stein på stein for å gjøre ungene i stand til å se seg selv i samværet med andre. Dette hadde gjort ungene flinkere til å ordne opp i konflikter selv og de hadde fått større selvinnsikt og respekt for hverandre. Elevene ga i større grad uttrykk for hva de ønsket og mente i ulike sammenhenger, samtidig som de begrunnet sine valg. Hun skrev videre at utgangspunktet for samtalene ofte var situasjoner som hadde oppstått ute eller inne og at de brukte lyttingen i slike sammenhenger.

”Vi forsøker i neste runde å generalisere slik at de kan forstå at dette kan være gyldig i mange andre situasjoner også.”

Det sto videre at klassen i år hadde hatt fokus på arbeidsro og at de hadde diskutert rundt spørsmålene: ”Hvorfor skal vi ha arbeidsro i klassen og for hvem er det viktig å ha arbeidsro?” De hadde snakket om at ansvaret for et godt arbeidsmiljø lå hos hver enkelt elev, og at grunnen til at det skulle være arbeidsro, var at medelevene og de selv skulle få gode arbeidsforhold, ikke læreren. Disse samtalene hadde resultert i at det stort sett var ro i klassen, uansett hvilken voksen person som var sammen med dem.

Denne måten å ansvarliggjøre og utfordre elevene på, handler om å vise dem respekt og å gjøre dem til aktører i egne liv. De får en mulighet til både å gi uttrykk for sine meninger om egen arbeidssituasjon og å påvirke den.

Marit sa i intervjuet at hun jobbet til kl 16.00 hver dag og at hun noen ganger tok med seg rettingsarbeid hjem. Hun sa også at hun forsøkte å se gjennom mest mulig av det skriftlige arbeidet elevene gjorde, for å kunne gi dem tilbakemeldinger.

”Det føler jeg er nødvendig for meg å gjøre, for å greie å fange opp ting som de kunne ha misforstått, på et tidlig tidspunkt. Spesielt i matematikk, tenker jeg på, at jeg kan oppdage ting tidlig.”

Rettingsarbeid gjennomført på denne måten, peker framover. Marit ville gjennomgå elevenes arbeid ”for å fange opp ting de kunne ha misforstått, på et tidlig tidspunkt”. Hun ville da få den informasjon hun trengte om hver enkelt elev i de forskjellige fag. Veiledningen hennes ville da kunne målrettes mer, med tanke på det videre læringsarbeidet.

5.3.2 Om lærers syn på egen refleksjon og utvikling

Evnen og viljen til å reflektere er sentral for en klasseleder som vil lykkes i å skape et godt læringsmiljø. Det er sjelden at grunnen til dårlig læringsmiljø i en klasse ligger hos enkeltelever. Nordahl hevder at ...”individuelle årsaksforklaringer på lærings- og atferdsproblemer i skolen, ikke tilfredsstillende krav som bør stilles til denne typen forklaringer. Det er særlig de kravene som vitenskapsteorien stiller til sammenhengen mellom årsak og virkning, som ikke tilfredsstilles i disse forklaringsmodellene”. (Nordahl 2002:46). Ofte ser man i skolen at samme type handlinger gjentar seg i forsøk på å forbedre elevens atferd eller tilpasse et læringsopplegg. Det at gjentatte handlinger ikke har noen synlig effekt

blir ofte forklart med at eleven er vanskelig eller har manglende læreforutsetninger. I en artikkel av Toril Risberg (2009), hentet jeg en forklaringsmodell for organisasjonslæring som jeg mener kan ha relevans for dette problemet i skolen. Hun refererer til Argyris (1990) skille mellom to former for organisasjonslæring – enkelkretslæring (singel loop learning) og dobbelkretslæring (double loop learning). De to læringsformene finnes både på individuelt og kollektivt nivå. På begge nivåer foregår læring innenfor mentale modeller som man kan velge å utforske eller la ligge. Enkelkretslæring er den vanligste formen, som nesten foregår av seg selv. Den løser de synlige problemene, men endrer ikke grunnleggende normer og styrende verdier, og systemet vil derfor fortsette som det alltid har gjort. Feil og feiltilpasning blir kanskje korrigert, men årsaken til atferden blir ikke fjernet.

Dobbelkretslæring, derimot, bringer normenes og verdienes underliggende antakelser og forestillinger opp, analyserer og reflekterer over dem og tar stilling til dem. ”Uten dobbelkretslæringens funksjon vil normer og verdier etter hvert få karakter av selvoppyllende profetier (Risberg 2009). Hos ”min lærer” foregikk det jeg vil kalle en dobbelkretslæring. Refleksjon over egen praksis hadde en naturlig plass i arbeidsdagen. Hun sa at hun veldig ofte reflekterte ved skoledagens slutt, spesielt når ting ikke hadde gått som forventet;

” ...så tenker jeg over hvorfor det ikke gikk sånn som jeg hadde tenkt ... og ... jeg vet ikke ... men de aller, aller fleste gangene har jeg konkludert med at jeg enten har forberedt meg for dårlig eller at jeg har tenkt for dårlig igjennom organisering eller ... ja ... jeg har funnet årsaken hos meg selv.”

I: ” Du har funnet årsaken hos deg selv?”

Marit: ”Ja, hvis en elev reagerer på noe jeg har lagt til rette for eller foreslår at vi skal gjøre, så ... er det sjelden at det er uvilje hos eleven. Da er det fordi at det er et eller annet med det som gjør at det ikke gir mening for denne eleven. Og da er det jo jeg som ikke har truffet eleven der jeg ønsket.”

Noen lærere klager over at de ikke får gjennomført sine planlagte opplegg fordi så mange ting forstyrrer. Bråk og uro blant elevene er den hyppigste årsaksforklaringen. Marit forklarte på spørsmålet ”*Når forandrer du et opplegg?*”, at det gjorde hun hvis hun hadde feilet. Hvis hun så at opplegget hun hadde laget ikke fungerte eller at det ble frustrasjon hos elevene. Hun sa videre at dette skjedde veldig sjelden nå. Det skjedde mye oftere før, i klasser hun hadde tidligere;

” Og det handler jo om meg som lærer. Det handler ikke om elevene dette her. Det handler om meg.”

I: ”Og hva har skjedd med deg?”

Marit: ”Jeg har utviklet meg, jeg har lært mer (ler)... Det må det jo være. Det var ikke så uvanlig før at jeg ikke skjønnte hvorfor elevene var så frustrert, ... hvorfor får de ikke til dette ... det skal jo være så enkelt (ler igjen). Men jeg har jo lært det at det må gåes grundig igjennom, alt som skal gjøres. Og det bruker jeg også lyttingen til. Og før de går fra lyttingen så spør jeg dem: Skjønner alle hva de skal gjøre nå? Har alle skjønnt oppdraget? Hvis det er den minste usikkerhet så tar vi det en gang til.”

De to siste sitatene viser at denne læreren ikke lette etter årsaksforklaringer hos eleven, når vanskelige situasjoner oppsto i klasserommet. Hun lette i stedet etter elementer i hennes egen planlegging og spurte seg selv hva hun kunne gjort annerledes eller hvor hun ikke hadde vært grundig nok i forarbeidet. Jeg har tidligere tatt opp at mening er sentralt i det indre motivasjonsbegrepet. Marit konkluderte med manglende mening for eleven og ikke uvilje, når hun ikke ”treffer” med sitt opplegg for læringsarbeidet. Det er en fundamental forskjell på denne tenkemåten og på en individfokusert forklaring, der dårlig atferd eller manglende læreforutsetninger hos eleven blir kjernen i problemet, og hvor eventuell endring i praksis tar utgangspunkt i dette. I og med at Marit reflekterte rundt hva som ikke skapte mening for elevene hver gang hun oppdaget at hun ikke hadde ”truffet”, forholdt hun seg fleksibelt og dynamisk til dem. De forskjellige situasjonene ble dermed behandlet unikt og elevene ble utfordret på å være med og skape mening i sin egen læringsprosess, ved å ta del i forandringen av opplegget. Elevens aktørstatus ble aktivert og utviklet.

5.3.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har mange ”ansikter”. Det er et så diffust begrep at det vanskelig lar seg definere i forhold til en hel klasse. Roald Jensen sier følgende:

Elevenes forståelse av læring som det viktigste anliggendet på skolen, er viktig for å oppnå tilpasset opplæring. Først da kan elevene reelt bidra til å påvirke egen læring. Det bidrar til et riktig og meningsfullt fokus. Hvis karakterer og prestasjoner blir overordnet selve læringen, fjernes fokus fra læring som det sentrale. For å motvirke dette kan lærerne starte med å bevisstgjøre elevene i forhold til egen læring i tidlig skolealder. En forutsetning er at skolens lærere er bevisste på å bidra til at elevene blir medvirkende, deltakende og ansvarliggjort i å utforme læringsmiljøet (Jensen 2006:54).

Jeg spurte Marit om hvordan tilpasset opplæring foregikk i hennes klasse. Hun sa at hun prøvde å tilpasse både etter nivå og mengde,

” ..i forhold til nivå så.., i matematikk for eksempel så jobber de jo på forskjellig nivå. Når vi starter med nytt stoff så begynner vi som regel på likt. Men så er det jo noen som tar dette lettere enn andre og de går videre raskere enn de som trenger lenger tid og trenger å øve seg innenfor ett område.”

Hun sa videre at hun hver eneste uke gjennomgikk arbeidsplanen med mange av elevene når den ble utdelt. Da gjorde hun og eleven sammen de tilpassninger som var nødvendig i forhold mengde og andre hensyn som måtte tas.

Marit: ” ... For jeg lager ikke så mange forskjellige arbeidsplaner, men jeg går etterpå og tar en diskusjon med dem: ”Hvordan gjør vi det med arbeidsplanen din i denne uka? Hva skal vi redusere på? Hva tror du at du kan greie?” For det er flere jeg har gjort avtaler med ... at jeg skal gjøre det. Og jeg ser jo det at i stedet for at jeg skal redusere på matematikken for eksempel, uten å ha snakket med dem først så når jeg snakker med dem så sier de gjerne at: ”Jeg tror nå jeg kan greie det som står på arbeidsplanen”.

Hun opplevde at når elevene selv fikk være med å avgjøre arbeidsmengden for uka, så ”strakk” de seg gjerne og ønsket å yte best og mest mulig. Da fikk de muligheten til det, og de gjorde en avtale om å vurdere hva de hadde klart av oppgavene når de nærmet seg fredagen og arbeidsplanen skulle være ferdiggjort. Dersom det viste seg at arbeidsmengden hadde vært for stor, så justerte de det gjenstående.

Marit: ””For jeg vil ikke at du på fredagen skal sitte og føle at du ikke har fått gjort arbeidsplanen”. Og det fungerer kjempegodt.”

Jeg spurte videre om dette var noe hun avtalte med foreldrene på forhånd. Til det svarte hun at hun gjorde slike avtaler på kontaktmøtene med både eleven og foreldrene. Det hendte også at foreldre ringte eller tok kontakt på annen måte, når noe ble problematisk hjemme. Dette skjedde også i forhold til at arbeidsmengden virket stor for deres barn. Hun fortalte om et eksempel der faren til en elev tok kontakt og sa at gutten hadde forandret seg i det siste og blitt i dårlig humør, særlig når han skulle gjøre hjemmearbeidet. Han lurte på om det kunne ha noe med mengden på arbeidet eller at stoffet var blitt vanskeligere for han i femte klasse. Marit tok en prat med eleven og de ble sammen enige om å justere mengden av hjemmearbeid.

Marit: ”.. for det er jo mye bedre at han gjør mindre lekse og har det bra hjemme, enn at han skal gjennom alt dette. For det har han jo ikke noe utbytte av. Så gjorde vi det, og så var alt greit. Det var bare det at han følte at det slo imot han en stor mengde oppgaver som han skulle gjøre, ... og det så så uoverkommelig ut.”

Lærerens involvering i elevenes virkelighet er avgjørende for å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Relasjonen hun har bygget til elevene hjelper henne til å se realismen i problemene de sliter med, i stedet for å betegne eleven som lat, for eksempel, i dette tilfellet.

Tidligere i intervjuet fortalte Marit at hun alltid spurte elevene, før de forlot lyttingen, om de skjønnte hva de skulle gjøre – om alle skjønnte oppdraget. Jeg spurte, med referanse til dette, om elevene klarte seg selv da, om alle kunne begynne på oppdraget, og gjøre det som var forventet. Hun svarte da at de aller fleste klarte det.

Marit: ”Klart at det er alltid noen elever ... men de elevene kjenner du, ... de vet du om hvor du kanskje må gå tilbake å gi dem en individuell rettledning. For det er alltid noen unger som synes det er vanskelig å få med seg alt som blir sagt i en lytting. ... de ungene kjenner du... du vet akkurat hvem du må gå til ... å gi en ekstra gjennomgang.”

Marit sa ellers om tilpasset opplæring i sin klasse at hun skulle vært mye flinkere når det gjaldt å bruke andre metoder for noen elever. Da tenkte hun på bruk av for eksempel læringsstilmateriell. Men hun var ikke trygg nok på metoden og følte seg ikke sikker nok, og mente det hadde noe med det å gjøre. I matematikk gjennomførte de i klassen ”matte-lab”. Det er en type verksted arbeid, der de tar i bruk konkretiseringsmaterieell som spill, kort og forskjellige forsøk.

Marit: ”Og der er det også veldig greit å differensiere oppgavene. Å finne det nivået eleven er på og tilpasse etter det.”

En del av den tilpassede opplæringen foregikk altså i lyttingen. Ved en grundig gjennomgang av stoffet i plenum i lyttingen, med muligheter for spørsmålsstilling, sikret hun at en stor del av elevene hadde tilstrekkelig informasjon og forkunnskap til å begynne det individuelle arbeidet eller samarbeidet som fulgte. Når de da hadde blitt enige om hvordan de skulle ”jobbe effektivt” og hvordan ”gi andre arbeidsro”, hadde læreren skaffet seg selv tid og rom for en ekstra gjennomgang med, eller tilpasning til de elevene som trengte akkurat det. Svarene fra elevene sier noe om det faglige utbyttet de hadde av samtalene i lyttingen. På spørsmålet: ”Hva synes du er bra med måten dere arbeider på i lyttekroken?” brukte tre elever begrepet læring i svarene sine. To av dem sa at det var bra at de gjennomgikk det de skulle

lære om. Den tredje sa: ”Vi lærer og vi er litt samlet og samarbeider...”. To svarte at de forstod matematikken bedre når de snakket om den. De andre svarene på dette spørsmålet handlet for det meste om læringsarbeidet, om at det var lettere å komme i gang med individuelt arbeid og at de forsto bedre. Eksempler er:

”...hjelper meg med å komme i gang og at jeg forstår arbeidet bedre.”

”...alle får høre hva de skal gjøre..”

”...bra at vi snakker om hva vi skal gjøre og hvordan vi skal gjøre det sånn at vi forstår.”

Av dette kan man tolke noe av elevenes syn på arbeidet i lyttingen. Svarene gir klart uttrykk for at det som foregår i lyttingen ikke bare er ”koseprat”, men at det har en betydning for deres læring.

Å lede en klasse og et læringsarbeid, strukturert på den måten som foregikk i klasse 5 G, er en krevende prosess. I tillegg til grundige forberedelser som tar hensyn til alle elevene, må lederen hele tiden være åpen for elevenes mange innspill, og i stand til å håndtere dem på en best mulig måte i forhold til deres faglige og sosiale læring. Tilpasset opplæring skjer ikke ved å gi elevene differensierte skriftlige arbeidsplaner, men ved å involvere hver enkelt av elevene som trenger tilpassning, gjennom samtale. Men denne oppgaven er også meningsfull og givende. Marit sier at hun gleder seg hver dag hun går på jobb og at dagene hennes er verdifulle, viktige og innholdsrike. En av grunnene til dette er sannsynligvis den plattformen for samhandling hun har bygd sammen med elevene, som gir gode betingelser for ledelse av klassen.

Lærere har ulike forutsetninger for å lykkes i en klasselederrolle. Det hevdes av enkelte at noen har spesielle anlegg for å være lærer. Det tolker jeg slik at noen mennesker har medfødte egenskaper som gjør dem bedre egnet til å lede barn i læringsarbeidet. I følge Nordahl kan både kunnskaper, ferdigheter, holdninger, verdier og innstilling til utøvelsen av selve yrket påvirkes av omgivelsene og av lærerne selv. ”Læreren er ikke et offer for gener og ytre omstendigheter, læreren er en aktør som kan utvikle seg selv ved å være bevisst og reflektert i læringjærningen.” (Nordahl 2002:112). En viktig del av lærerens forberedelse og etterarbeid, er planlagte og spontane refleksjoner over egen praksis. Den sosiale klasseromskonteksten er slik at både lærer og elever lærer av det som til en hver tid skjer der. Lærerens verdisyn og

refleksjon over egne handlinger er avgjørende for hvordan hun vil møte lignende situasjoner i fremtiden, i den hensikt å gjøre elevenes danning optimal.

5.4 Elevatferd

Nordahl (2002) sier i innledningen til sin bok "Eleven som aktør" at barn er "...handlende og villende individer som ønsker å skape mening i sin tilværelse. Deres oppfatninger og handlinger må forstås i lys av dette." Han sier videre: "Vi bør kjenne til elevenes verdier og oppfatninger dersom vi i skolen ønsker å endre eller påvirke ... atferd og annet." (Nordahl 2002:13). For å få kjennskap til elevenes verdier og oppfatninger og dermed kunne påvirke, må de voksne i skolen snakke med elevene. Måten man snakker med elevene på er ikke uten betydning. John M. Steinbergs syn på autoritet og respekt er slik:

Den nye generasjonens oppfatning av innflytelse og autoriteter har forandret seg betydelig fra forrige generasjon, Det er ikke rart at man må oppføre seg annerledes i dag, for å bli en autoritet.

Dette betyr ikke at behovet for autoriteter minker. Barn og unge trenger fortsatt gode ledere og forbilder. Men du kan ikke "kreve respekt", du må vinne deres tillit og respekt med din personlighet. Det er ikke lenger selvsagt at din tittel, posisjon eller rolle gir deg en selvsagt autoritet. Vi ser dette hver eneste dag i våre skoler. Vi beklager oss over at barna har mistet respekten. De har ikke mistet noe! Det er vi som er tvunget til å vinne deres respekt, og dette krever at man tenker og handler på en annen måte (Steinberg 1998:19).

5.4.1 Overgang mellom to aktiviteter

Det er utarbeidet en plakat av elever og lærer, som henger på veggen i klasserommet, om effektiv jobbing. I midten står: "Jeg kan jobbe effektivt med ulike oppgaver på skolen".

Kriteriene står i stråler rundt dette målet og er disse:

- konsentrere om eget arbeid
- ikke prate bort tiden
- jobbe raskt men ordentlig
- planlegge arbeidet
- komme raskt i gang
- må ha vilje til å jobbe
- bli ferdig i rett tid

Jeg vil i det følgende beskrive noen situasjoner der elevene skifter mellom aktiviteter, tidsbruken og atferden i disse situasjonene:

Situasjon 1:

Etter morgensamtalen i lyttingen sier Marit: ”Da skal vi synge de to sangene våre. Kan Einar og Lars hente ”overheaden”? De to elevene går til andre siden av klasserommet, henter ”overheaden” og triller den inn i lyttingen. Det er hyggelig småpratning mellom de andre elevene mens de venter. Musikkakkopagnement til sangene fins på en CD, og settes på av en tredje elev. De synger en sang om barn som kan hjelpe andre barn ”å få det til”. Teksten kommer opp på veggen, og elevene drar arket med teksten opp når det trengs, uten at det er gitt en instruksjon om det fra lærer. Alle elevene synger. Det er ingen tegn til unnaluring eller annen aktivitet, som tøysing for eksempel. Marit forteller meg at de øver på sangene som 5. klassekoret skal ha på skolekonserten på FN-dagen.

I denne sekvensen ble flere ting kombinert. Elevene sang og de øvde på å lære sangene til konserten utenat. I tillegg, og uten å være klar over det hadde de ei sosial treningsøkt. Tiden elevene brukte på ”rigging av utstyr” var ca 2 minutter.

Situasjon 2:

Lærers grundighet og planlegging av læringsøktene signaliserte seriositeten hun la i arbeidet. Dette var godt synlig for elevene i denne klassen. Klasserommet var ryddig og tema for denne perioden var synliggjort på veggene i form av bilder og tekst: ”En reise i sameland.”

11 forskjellige samekofter med tilhørende nasjonalitet samt samisk og norsk tekst henger oppe på veggene. Gjennom en dialog i lyttingen på ca 10 minutter, samtaler lærer og elever om hvor samene bor, samisk levemåte, arbeid og det elevene vet om samer utenom dette. De bruker kart og ”overhead” for å vise hvor i de forskjellige landene samisk befolkning bor. Deretter gjennomgår de oppgavene som elevene skal jobbe med, i alt 6. Disse oppgavene skal gjøres på 6 forskjellige stasjoner: Kart, Flagg, Tallene, Bånd, Skriftlige oppgaver og Stallo. Lærer har på forhånd bestemt den første stasjonen elevene skal arbeide på, deretter kan de velge fritt, men det skal ikke være mer enn 5 elever på hver stasjon og alle stasjonene må gjøres. En assistent har ansvaret for å veilede i formingsoppgaven, som er fletting eller veving av armbånd i ullgarn eller bomullsgarn. Denne aktiviteten foregår utenfor klasserommet.

Før elevene går i gruppene sier lærer: ”Husk at det er du som har ansvaret for at de andre har arbeidsro.” Etter ca 2 minutter er alle elevene i arbeid. Hele den videre økta er preget av konsentrert jobbing og god arbeidsro. På veggen er det hengt opp en matrise som inneholder alle oppgavene horisontalt og alle navnene på elevene vertikalt. Etter hver oppgave går elevene bort og krysser av for den oppgaven de er ferdig med. Så går de videre til den neste gruppa som de har lyst til å arbeide på og som ikke har fem deltakere.

Denne arbeidsformen kunne potensielt vært vanskelig i forhold til arbeidsro. Det var mange overganger og mange møtepunkter mellom elevene. Det som slo meg var at ingen elever utnyttet muligheten negativt i form av å lage bråk og uro. Aktiviteten med arbeidet i gruppene

var det sentrale. Overgangen mellom gruppene ble det brukt minimalt med tid på. Elevene var ivrige med å krysse av på den stasjonen de var ferdig med og så finne den mest attraktive gruppa for videre arbeid.

Situasjon 3:

Elevene i denne klassen hadde lesestund hver dag. Det ble ansett som viktig for at alle skulle bli gode og funksjonelle lesere. De leste i selvvalgte bøker og det var et mål at alle skulle lese høyt for noen hver dag.

De er ferdige med morgensamlingen og ”Dagens tall”. Neste økt er lesestund. Elevene henter bøkene sine i sekkene, setter seg tilbake i lyttingen og begynner å lese stille. Fra de forlater plassene sine og til de er tilbake igjen, tar det 30 sekunder. Hver elev leser en side høyt. En assistent hører høytlesing på andre siden av lyttingen. Når elevene har lest for en voksen, setter de seg ved arbeidsplassen sin ved bordet og leser stille videre.

Det å være *en god høytleser* er tidligere tematisert og diskutert. Elevene har laget kriterier på stor plakat som er et styringsdokument for lesestundene:

- passe hastighet
- variere stemmen
- stoppe ved punktum
- bruke stemmen
- leser tydelig
- leser med flyt
- leser riktig
- ser litt opp

Situasjon 4:

De fikk, av ulike grunner, ikke til å lese høyt for en voksen hver dag. Da brukte de ofte ”parlesing”, elevene imellom. De dagene Marit var alene voksen med klassen gjorde de ofte det.

Marit sier: ”Vi skal ha litt parlesing før vi starter med arbeidsplanen”. I løpet av 25 sekunder er elevene i gang med å lese høyt for hverandre, to og to. Denne aktiviteten varer i omtrent fem minutter. De blir ferdig til ulike tidspunkt, og setter seg da tilbake i

lyttingen og småprater stille med hverandre. Denne sekvensen skjer uten innblanding fra lærer.

5.4.2 Elevenes ansvarlighet og motivasjon for å gjøre sitt beste

Jeg vil beskrive en lærings situasjon som, sett utenfra, hadde ”løse struktur”, og hvor det var mange muligheter til bråk og uro.

Lærings situasjon med ”løs struktur”.

Elevene får selv avgjøre om de skal arbeide med geografiverksted eller arbeidsplanen. I geografi arbeider de nå med Norges fylker og har forskjellige oppgaver knyttet til det. På arbeidsplanen kan de velge fritt hvilken oppgave de vil gjøre. Både samarbeid og individuelt arbeid er tillatt, forutsatt at man respekterer gode arbeidsforhold for alle. Et stort norgeskart, tegnet med tusj på gråpapir, fra ”overhead”, er forsterket i kantene og limt på golvet inne i lyttingen. Fylkesgrenser, elver og innsjøer er tegnet inn. Laminerte lapper med fylkesnavnene er tilgjengelig, for å sette på kartet med bluetech. Noen elever samarbeider, mest de som velger geografiverksted. I tillegg til oppgavene de skal gjøre, kommer de inn på hvilke fylker de har vært i, hvor besteforeldre, tanter og onkler bor og prater litt rundt det. Så vender de tilbake til arbeidet med oppgavene igjen. Det er god aktivitet og normal stemmebruk.

Det syntes som om denne klassen behersket flere former for ”løs struktur” på læringsarbeidet. Elevenes ansvarlighet for eget arbeid kom til syne når de klarte å hente seg inn igjen etter at de hadde snakket om personlige ting. Elevene knyttet sine egne livshistorier til oppgavene. Det ga relevans og mening i arbeidet og dermed en indre motivasjon til å fortsette med oppgavene. Kanskje er det dette Habermas mener når han snakker om livsverden og systemverden. Livsverden er den utematiserte virkeligheten menneskene tar for gitt, de nære forhold – hjemmet, familie og ens egen historie. Systemverden er den instusjonaliserte delen av ens liv, for eksempel barnehage, skole og arbeid. Denne verden preges ofte av strategiske handlinger, regler og forordninger. Habermas mener at systemverden i stadig økende grad har fått lov til å prege vår livsverden. Et faresignal i skolen, som kan være et resultat av dette, er at elever forholder seg instrumentelt til læring. Skolens utfordring er å skape en sammenheng mellom systemverden og livsverden (Rokkjær og Jensen 2005).

3 forskjellige arbeidssituasjoner:

Elevene jobber med arbeidsplan i denne økta og bruker både klasserommet og det tilstøtende ”allrommet”. Jeg går inn i rollen som medlærer og sirkulerer mellom rommene og elevene. Oppgaver og organisering er som vanlig grundig gjennomgått

før elevene forlater lytteringer, med et siste spørsmål om noe er uklart. Jeg følger 3 elever spesielt gjennom denne arbeidsøkta.

Elev 1 gjør seg ferdig med matematikkoppgaven og legger boka fort i skuffen, henter RLE-boka og setter seg på arbeidsplassen igjen. Jeg spør om hun skal begynne med Hinduismen og hun sier litt fortvilet at ”Ja, og vi skal tegne denne!”. Det er en hindufigur, som nok er en ganske komplisert tegneoppgave. Jeg viser henne hvordan hun kan lage en skisse ved å sette av ytterpunkter først. Hun lyser opp, ser på meg, smiler og sier: ”Det var smart, det var jammen smart!” og starter arbeidet med tegningen umiddelbart.

Elev 2 arbeider med leseforståelse. Jeg ser at han sitter lenge uten å gjøre noe. Det ser ut som han grubler eller at han bare dagdrømmer. Jeg går bort til han og spør om noe er vanskelig. Han sier at han skal svare på hvor lange kapitlene er og det skjønner han ikke hvor han kan finne. Jeg viser han at sidetallene for begynnelsen av hvert kapittel står i innholdsfortegnelsen. Da ser det ut som det løsner for han. Han skjønner hvordan han kan regne ut antall sider i hvert kapittel, og arbeider videre.

Elev 3 jobber med lengder i matematikk. Jeg spør henne om omgjøring av kilometer til meter er vanskelig. Hun ser på meg, smiler og sier: ”Nei, egentlig ikke”.

Disse eksemplene viste, etter mitt skjønn, noe av den arbeids- og gjennomføringsviljen som var blant elevene i denne klassen. Det så ut som de hadde et mål og en retning med arbeidet på skolen. De avsluttet ikke arbeidet selv om de støtte på hindringer, og de tok imot hjelp på en vennlig og høflig måte.

Neste eksempel illustrerer noe av det samme. Klassen var delt i to i første og siste time en dag i uka; halvparten av elevene startet kl 08.15, den andre halvparten kl 09.00. Den gruppen som kom sist var på skolen en time lenger. Klokka ni var et oppbruddstidspunkt; elevene som kom først skulle avslutte sitt arbeid, og elevene som kom sist skulle henge fra seg sekkene og finne sin plass i lytteringen. De hadde ofte mye å si til hverandre når de møttes, så aktiviteten kunne ta tid.

Denne dagen setter Marit på musikk mens gruppe to kommer inn i klasserommet. Det oppstår en lett travelhet blant elevene, som ser ut til å anstrenge seg for å komme raskest mulig på plass i lytteringen. Da begynner de å synge med på sangen. Alle kan teksten. Det er en rolig og fin start på dagen med sangen som handler om snø – ”alt går litt langsommere her på jorden, når hele himmelen faller ned”.

Begrunnelsen for å starte den felles delen av dagen slik, var en erfaring hun hadde gjort ved et forsøk tidligere; Den gruppen som kom først om morgenen avsluttet sitt arbeid raskere, og de

som kom inn var raskere med å komme på plass. Sangen var en de øvde på i 5. klassekoret. ”Mer effektivt”, sa Marit. Etter elevenes utepause skjedde det samme. Dermed fikk elevene øving på sangene to ganger hver dag, samtidig som tidsbruken i overgangssituasjonene ble redusert, og det ble mer tid til det planlagte læringsarbeidet.

Det var hele tiden naturlige samarbeidsprosesser mellom elevene og mellom elever og lærer. Jeg vil i tillegg beskrive en typisk samarbeidssituasjon mellom elevene. I det såkalte ”Husprosjektet” var det forventet at elevene skulle samarbeide. To og to skulle de bygge det de ble enige om var ei ”drømmeleilighet”. Flere fag var integrert i prosjektet, men matematikk og kunst og håndverk var mest framtrødende. En medlærer hadde ansvaret for dette prosjektet og samlet elevene i lyttingen. De var kommet omtrent på samme nivå i arbeidet så de kunne sammen prate om prosessen videre. Jeg observerte omtrent samme atferd blant elevene i samarbeid med denne læreren som de hadde sammen med Marit. De var positivt opptatt av og interessert i både det som læreren sa og det andre elever sa. Det var lett å se at flertallet av elevene var motiverte for oppgaven de skulle i gang med.

I det praktiske arbeidet ved bordene, prater elevene med hverandre, minner hverandre på ting de har glemt og fordeler oppgaver seg i mellom. Hos noen par, er arbeidsmengden tydelig skjev, i den forstand at den ene jobber mer og er mer målrettet enn den andre. Det er spesielt å se hvordan de mer målrettede prøver å få med de som er mer ukonsentrert. Et eksempel er en ivrig elev som sier til sin partner: ”Kan ikke du lime på den veggen mens jeg fikser inngangsdøra?”

Stemmevolumet stiger etter hvert, både av arbeidsiver, men også av litt tøysing, som lett oppstår i situasjoner med praktisk arbeid blant så mange barn. Marit sier en gang ”Hysj”, og bruker stillheten etterpå til å si: ”Kan dere tenke på om dere trenger å bruke så høy stemme for å få til og samarbeide?” Etter dette spørsmålet ble det roligere i klasserommet og stemmevolumet blir lavere.

Igjen appellerte lærer til refleksjonen hos elevene og lot de være med på å sette standarden for lydnivået i samarbeidet.

En vikarsituasjon:

Fra tid til annen må en skole gjøre bruk av vikarer når klasseleder er borte. Dette skjer både ved sykefravær, permisjoner eller avspasering. Elevenes atferd sammen med en vikar vil blant annet avdekke hvor ansvarlige de er i forhold til de sosiale målene.

Klasse 5 G hadde hatt vikar en hel dag. Han rapporterte etter endt dag til Marit at elevene hadde pratet veldig mye med hverandre i arbeidssituasjonene hele dagen, og fått lite av det planlagte arbeidet gjort. Marit var spent på hvordan elevene ville evaluere seg selv på området ”*Jeg kan gi de andre arbeidsro*”, etter endt uke. Da hun hadde gjennomgått ni av elevenes Testbøker, hvor samtlige hadde krysset seg av på høyeste måloppnåelse på det nevnte målområdet, samlet hun dem i lyttingen og fortalte dem hva vikaren hadde rapportert om. Hun spurte om de var enige i beskrivelsen fra vikaren og fikk en bekreftelse på det. Så spurte hun videre om denne beskrivelsen var et av kriteriene på å ”gi de andre arbeidsro”. Elevene hadde selv laget kriteriene, så de visste at svaret på spørsmålet var nei.

Denne situasjonen viser to sentrale krav til klasseledelse: For det første er et godt læringsmiljø avhengig av den voksne sin utøvelse av ledelse. Det er ikke nok å bli enig med elevene om klasseregler og kriterier for måloppnåelse en gang, og så tenke at dette skal gjelde i alle situasjoner. Måten den voksne lederen reagerer på i forhold til brudd på regler og avvik fra de omforente kriterier, er avgjørende for hva elevene opplever som akseptabelt i den aktuelle konteksten. For det andre viser denne situasjonen at klasseleder reagerte når hun fikk kunnskap om elevenes atferd og hvordan de selv vurderte den. Dette er noe av det som ligger i forutsigbarhet; Læreren må reagere hver gang regelbrudd skjer, ikke annenhver eller tredje hver gang.

5.4.3 Elevmedvirkning

Elevene medvirket på forskjellig nivå og i forskjellige sammenhenger i denne klassen, hver dag. Det var en naturlig del av samværet mellom elever og lærer. Det følgende eksemplet er en illustrasjon på en demokratisk prosess, der elevene la premissene:

Organiseringen i klasserommet og plasseringen ved arbeidsbordene fikk elevene til en viss grad være med på å bestemme selv. Dette hadde de begynt med i 5. klasse. Fram til og med 4. klasse hadde 4 elever hatt hvert sitt arbeidsbord. I en periode i 5. klasse jobbet de, som nevnt over, i et samarbeidsprosjekt, der to og to jobbet sammen om en leilighet, som de laget i papp. Parene hadde da jobbet ved hver sine bord. Nå ønsket de å forandre plasser og tok dette opp med Marit. Hun spurte om de ønsket å sitte parvis eller om de heller ville tilbake til firer gruppene. Det var klar enighet om at de ville sitte sammen to og to. Da planla hun hvem som skulle sitte sammen og gjennomførte forandringen på samme måte som sist gang; Etter hvert

som elevene kom om morgenen fikk de velge den plassen de ville sitte på og de fikk vite hvem de skulle sitte sammen med. Den som fikk velge plassen hadde ansvaret for å si fra til sin nabo når han eller hun kom.

Jeg spurte om hun noen gang hadde opplevd at noen elever ikke ville sitte sammen med enkelte andre. Til det svarte hun at det hadde hun ikke hørt, men at hun jo så en del kroppsspråk og av og til lite samhandling mellom noen av parene. De snakket lite med hverandre selv om de hadde muligheten til det. Noen snudde seg heller for å prate med den som satt ved bordet bak.

Marit: ”Og det har jeg tenkt at jeg skal snakke med dem om, for jeg ser at det er et negativt kroppsspråk. Men det er ikke sikkert at de tenker over det selv. Jeg tror ikke de gjør det. Men det kan ikke oppleves godt for dem som blir snudd ryggen til.”

Sosial ansvarlighet defineres som evnen til å tilfredsstille behov uten at det skjer på bekostning av andre (Foros 1983:23). I involveringspedagogikken handler ansvarslæring om aksept av barnet, men ikke av den uansvarlige atferden. ”Undervisning i ansvarlighet er en balansekunst mellom kærlighet og involvering på den ene side og krav om ansvarlighet og konsekvens på den annen side” (ref. Nissen i Foros 1983:23). Marit så at noen elever hadde et negativt kroppsspråk i forhold til enkelte andre elever, men tolket dette som umodenhet og ubetenksomhet. Ansvarlighet må læres, ikke bare forventes, hevder Foros (1983). Det var sosial ansvarslæring Marit la opp til ved å planlegge en samtale med elevene.

I forhold til det ”å ikke være *presis*” til klasserommet, var jeg vitne til to episoder der elevene ikke holdt tidsskjema.

Situasjon 1:

En elev kommer 25 minutter for sent. Blant de andre elevene er det lett summing, for de er i ferd med overgang til en annen aktivitet. Eleven går rolig, uten å forstyrre noen, bort til Marit, hilser og gir henne meldingsboka. Deretter setter han seg ned på plassen sin i lyttingen.

Situasjon 2:

Klokka er 08.15 og denne dagen er det halvgruppetime fram til klokka 09.00. De skal begynne med en standardisert gangetest og Marit viser fram det arket de må hente. Fire elever kommer for seint og til litt forskjellig tidspunkt inn i klasserommet. Marit gjentar oppfordringen om å hente arkene. Da alle elevene er kommet på plass sier hun

på en vennlig måte: ”I dag brukte vi for lang tid på å komme i gang. Vi brukte 5 minutter. Det må vi forbedre.”

Disse to situasjonene fortalte meg at problemet ”*Å ikke være presis*” ikke var stort i denne klassen. Dersom det hadde utfordret læringsarbeidet på noen måte, hadde det sannsynligvis blitt gitt samme oppmerksomhet som andre atferdsutfordringer; Nemlig et tematisert møte i lyttingen, der elevene hadde vært med på å definere kriterier.

Et av spørsmålene på spørreskjemaet var: ”Snakker dere om verdier (for eksempel rett og galt, godt og ondt, være hjelpsom eller ikke være hjelpsom, bry seg om eller være likegyldig)? Svarene fra elevene gikk på at ting som hadde skjedd i utetida ble tatt opp, og hvis noen hadde sagt stygge ting om andre, snakket de om at det var galt. I tillegg svarte ca halvparten av elevene at klassen snakket om det å være gode rollemodeller for de elevene som var mindre på skolen. Det vil si at de knyttet begrepet verdi til det å være en god rollemodell for mindre elever.

Skolen betraktes ikke lenger som en forberedelse til livet, den er selve livet. Barn og unge bør i skolen få oppleve samhørighet, nærhet, vennskap og aktiv deltakelse sammen med andre jevnaldrende for å ha god livskvalitet (Nordahl 2002). For å gi barn god livskvalitet må lærerens strategier og handlinger være tilpasset elevenes modning. Det vil si at man må ta i betraktning det faktum at elevene i flere situasjoner mangler den erfaring som kreves for å ta adekvate valg i forhold til sitt eget og fellesskapets beste. Men det må legges til rette for læring av de erfaringer som elevene gjør seg i skolehverdagen. Ved å bare gi reaksjoner og sanksjoner på uønsket atferd, legger man ikke til rette for alternativer til denne atferden, og man risikerer negativ læring og ingen forbedring. Habermas sier at atferden bør rette seg etter gjensidige forventninger som forstås og aksepteres av lærer og elever som handlende subjekter. Dette handler også om å oppøve det sosiale og moralske ansvaret (ref. i Dale 1992).

I denne klassen ble det lagt til rette for både faglig og sosial ansvarlighet. På den måten gikk liten tid med til handlinger som ikke hadde med det planlagte læringsarbeidet å gjøre. Gjennom medvirkning og refleksjon ble lærer og elever enige om hvordan arbeidet i klassen skulle foregå. Elevene var på den måten selv med på å legge premissene for læringsmiljøet. Men som man ser av ”vikarsituasjonen”, er et godt læringsmiljø avhengig av lærerens utøvelse av klasseledelse. Elevene vil som regel tolke den voksnes reaksjoner eller mangel på sådanne og handle ut fra dette.

Når det gjaldt sosiale hensyn som måtte tas, la Marit opp til en dialog med elevene for å påvirke ansvarslæringen hos de som trengte det. Dette kom tydelig fram under refleksjoner over situasjoner i klasserommet, når noen elever snudde ryggen til den de satt sammen med og heller ville snakke med den eleven som satt bak. I slike tilfeller konkluderte lærer med at elevene sannsynligvis ikke tenkte over at det kunne såre den som ble snudd ryggen til og at de måtte snakke om det for å lære det. Dette samsvarer med Foros (1983) sitt syn om at ansvar må læres, ikke bare bli forventet av elevene.

Kapittel 6 Oppsummerende drøftinger og konklusjon

”Felleskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter.” (Kunnskapsdepartementet, 2006:31). På tross av denne klare formuleringen i læreplanen, er det mange elever i norske klasserom som ikke opplever at deres bidrag til mangfoldet blir verdsatt. Når elevenes egne erfaringer blir devaluert, vil mange reagere med motstand i form av opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet (Nordahl 2002). Noen elever sier at de er ensomme, engstelige, deprimerte og alene uten at lærerne vet om det (Nordahl 2002). I tillegg avdekker de siste års internasjonale undersøkelser at norske elevers faglige resultater er langt under det man burde forvente, sett i forhold til økonomi og ressurser i skolen. Dette indikerer relativt store utfordringer for norsk skole, og sier tydelig noe om det misforholdet i relasjoner som eksisterer mellom noen lærere og elever.

I klasse 5 G var slett ikke alt ”strømlinjeformet”, i den forstand at elevene bare viste god atferd, arbeidsvilje og motivasjon. Situasjonen der noen laget en regle med negativt innhold om en elev, indikerte at den sosiale kompetansen ikke var helt internalisert. Vikarsituasjonen og lærerens observasjoner av noen elever som ikke samhandlet med sidemannen men heller snudde ryggen til og pratet med den som satt bak, er et uttrykk for det samme. Et eksempel på ujevn, og kanskje manglende motivasjon og arbeidsvilje, viste samarbeidsprosjektet om ”drømmeleiligheten”. Slike og lignende situasjoner vil oppstå i de aller fleste klasser. Barn lar seg lede og avlede, de er spontane og mangler erfaring på en del områder. Det som blir avgjørende for klasse- og læringsmiljøet, er hvordan klasselederen griper fatt i de forskjellige situasjonene, og om valget hun gjør fører til læring.

En klasse er et sosialt system som krever ledelse. Omgivelsene, det vil si elever, foreldre, skolens ledelse og samfunnet for øvrig, forventer at læreren tar denne rollen. Lærerens forvaltning av egen rolle vil ha sammenheng med ledelse, regler i klassen, relasjoner og undervisning. Om ikke læreren tar ledelsen i en klasse, vil alltid noen elever være klar til å overta den funksjonen. Utydelig klasseledelse vil gi rom for uheldig innflytelse fra enkeltelever (Nordahl 2002).

6.1 Ledelse og medvirkning

Klasseledelse bør, etter min mening, være situasjonsbestemt og ikke administrerende. Dette vil si at læreren spiller sammen med elevene i et dynamisk forhold og tilpasser handlinger og reaksjoner etter situasjonen som til en hver tid er rådende i klassen. Det finnes ikke bare en form for klasseledelse, men mer eller mindre hensiktsmessige former. Klasseledelse er alltid avhengig av lærerens vurderinger i de ulike situasjonene, og hennes evne til raske vurderinger og hensiktsmessige beslutninger. Kvalitativ og god klasseledelse er autoritativ. Begrepet innebærer at læreren har gode relasjoner til elevene og kan gi mye varme, samtidig som hun opprettholder struktur og kontroll. En slik leder framstår som en tydelig voksen som bryr seg om og respekterer elevene. Graden av kontroll og struktur, eller varme og støtte som trengs, avhenger blant annet av elevene, faget og arbeidsmåten (Nordahl 2002).

I klasse 5 G, ble klasse- og læringsmiljøet bygget på gode relasjoner mellom elever og lærer. Dette skapte i neste omgang gode relasjoner elevene imellom og fungerte som ”olje i klasseromsmaskineriet”. Den gode og solide plattformen av kjennskap til og forståelse for hverandre som tidlig ble lagt som grunnlag for samhandling, var utgangspunktet for all aktivitet mellom deltakerne i klasserommet. Elevene i 5 G viste i de fleste situasjoner et stort engasjement i læringsarbeidet, enten det gjaldt individuelle oppgaver eller samarbeidsoppgaver. Lite tid gikk bort til uvesentlige ting. Forskning viser også at elever som har en god relasjon til læreren, opplever undervisningen som mer variert, engasjerende og deltakende og de viser mindre problematferd enn elever som har en dårlig relasjon til læreren (Nordahl 2002).

Med språket som verktøy og elevmedvirkningen i klassemøtet kunne de derfra bygge ”et bærekraftig byggverk, med rom for alle”, uansett forutsetninger. Mangfoldet skapte synergi og synergien skapte positive spiraler for alle, faglig og sosialt. Det å lære seg og leve med ulikheter er også en sosial kompetanse. Gode, humanistiske holdninger og verdier er fundamentet i et godt klasse- og læringsmiljø. For å visualisere mitt syn vil jeg sammenligne med bygging av et hus. Grunnmuren må bygges før selve huset kan reises, og den må være av en slik støpning at huset står støtt. Dersom grunnmuren er solid, kan man bygge huset og ettersom tiden går drive vedlikehold av bare selve huset. Det man ikke kan gjøre, er å overse eventuelle sprekker i grunnmuren og bare reparere skader på huset. Da kan huset bli skakt og

skeivt, vann kan trenge inn og skape fuktskader, og det oppstår en fare for at hele huset vil falle sammen.

Denne metaforen kan illustrere det jeg har funnet i min undersøkelse; Gode relasjoner mellom lærer og elever, gode verdier og sunne holdninger, er grunnmuren. Selve huset er klassemiljøet, den kulturelle samhandlingen mellom alle elevene og lærer. Det er, etter min mening, umulig å skape et godt klasse- og læringsmiljø uten først å bygge relasjoner, klargjøre verdier og holdninger, og underveis, hele tiden arbeide med å vedlikeholde disse.

Vygotskij sine teorier om tenking, språk og kultur, som i dag har høy aktualitet, er ikke først og fremst utarbeidet på grunnlag av studier i klasserom, men er senere blitt tolket av andre forskere. En av dem som har fortolket hans forfatterskap er britiske Neill Mercer. Hans tolking kan kaste lys over viktige dimensjoner ved bruken av språk i klasserommet. Han hevder at tre aspekter er sentrale for å kunne forstå språkets avgjørende rolle i klasseromssituasjonen. For det første må det legges til rette for at *elevene kan sette ord på sine tanker*. Når dette gjøres får læreren og andre medspillere i klasserommet *tilgang til hverandres tenking*. For det tredje må lærer ha bevissthet om at *måten elever og lærer snakker sammen på er en del av det som læres* (ref. i Wittek 2004:57).

Marit hadde skapt en møteplass for seg og elevene i lyttingen. Hun sa: ”Vi bruker jo klassemøtet eller lyttingen, det er jo der vi fører samtalene”. Der fikk elevene medvirke og ”gi uttrykk for sine tanker”. Hun la vekt på å skape gode relasjoner til elevene så tidlig som mulig, og sammen med dem forsøkte hun å bygge et godt læringsmiljø og å forebygge uønskede situasjoner i skolehverdagen. Relasjonsbygging innebærer at man både må ha forståelse for og innsikt i elevene og deres liv. Læreren kan ved å vise forståelse for elevene bidra til at de får en bedre forståelse av seg selv (Nordahl 2002). Dette er viktig både for handling og læring. Barn har både muligheter og forutsetninger for tenking.

Barn er i like stor grad som den voksne i stand til å tenke over sin egen tenkning, og å korrigere sine ideer og begreper gjennom refleksjon....(ref. Bruner i Nordahl 2002:38).

I det sosiokulturelle læringsperspektivet har samtalen og samarbeidet en sentral betydning for læring og utvikling i og mellom mennesker. Det er gjennom språket, i samtale med hverandre at kunnskap produseres, rekonstrueres og man får ny innsikt (Wittek 2004). Læreren kan

gjennom samtale bidra til tankeprosesser hos eleven som analyserer og korrigerer egne tenkemåter og handlinger. Studier viser at det barn tenker om egen læring og tenkning, påvirker læringsprosedyrene og innstillingen til læring (ref. Brown i Nordahl 2002). Legger man dette til grunn, burde samtalen klasse 5 G hadde i lyttingen om *Vilje og Læring* ha stor betydning for elevenes selvforståelse, læring og atferd.

Sosiokulturelle perspektiver på læring er opptatt av hvordan mennesker samspiller med omgivelsene ved hjelp av kulturelle aktiviteter eller ved bruk av kulturelle gjenstander (Dysthe 2001). I lyttingkonteksten er samspillet og påvirkningen mellom elevene et sentralt og viktig aspekt i den sosiale kompetansebyggingen. Elevene i en klasse vil være på forskjellig nivå sosialt og vil, sammen med læreren, være hverandres ”signifikante andre” (Nordahl 2002). I den viktige jevnalderpåvirkningen som foregår hele tiden, vil elevene få assistanse fra hverandre, avhengig av hvilket sosialt nivå de er på. Jevnaldrende har en fundamental plass i sosialiseringprosessen for barn og unge, og øker i betydning opp gjennom ungdomsårene (Nordahl 2002). Elever vil noen ganger handle for å oppnå sosial aksept av andre elever som ikke nødvendigvis samsvarer med lærernes syn på god sosial atferd i skolen. Det er viktig for læreren å ha bevisstheten om visse sosiale normer og verdier hos barn og unge, for å forstå ulike handlinger. Men det er like viktig at læreren har selvtillit nok til å utfordre elevene til å sette ord på og begrunne handlinger som eventuelt går på tvers av akseptert sosial atferd i skolen.

Når det gjelder å skape motivasjon for faglig læring, er medvirkning fra den som skal lære en sentral faktor. Det er avgjørende om skolen klarer å skape gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse. Klasseleders evne til å skape samhandlingsformer og miljø der den enkelte elev føler seg verdsatt og akseptert, både som en som kan noe og som kan bidra til fellesskapet, er viktige elementer i læringsarbeidet. Selv det å delta i og bli verdsatt i et fellesskap, bidrar til fortsatt læring. Motiverende er det også for elevene å selv delta i vurderingsprosessene og ikke bare være objekt for evaluering. En vesentlig del av det å lære er også deltakelse i formulering av vurderingskriterier både for individuelt faglig arbeid og for samarbeidsprosesser i klassen (Dysthe 2001).

Hvorfor har da ikke samtalen fått en større plass i alle læreinstusjoner? Dersom man virkelig mener at Vygotskijs teori (Vygotskij og Kozulin 2001) om at språk medierer kunnskap, ville det være naturlig å anta at der læring skal skje, må samtals kunst foredles. Det man ofte kan

se rundt om i forskjellige klasserom, er at lærere ikke tar seg tid til samtaler, relasjonsbygging og verdi- og holdningsskapende arbeid sammen med elevene. Begrunnelsen er like ofte manglende tid i forhold til det faglige pensum man skal igjennom. Resultatet kan da være opposisjonell atferd eller passivitet. Ingen av delene bidrar til et godt læringsmiljø, og bråk, uro og manglende resultater kan komme til å prege slike klasser. Lærere bruker da ofte disiplinering i vedlikeholdsarbeidet. Hvis det da er grunnmuren, med metaforen som referanse, som er dårlig fundert og har begynt å slå sprekker, vil ikke disiplinering ha den ønskede virkning. Den vil i beste fall kun bli en overfladisk ”flikking”, med kort varighet. Kroksmark (2006) sier at læreren har fått en ny og ansvarsfylt rolle; Hun ” ...skal organisere det sosiale miljø, som er den eneste utdanningsfaktoren”. Dersom hun opptrer som en enkel pumpe som prøver å pumpe kunnskap inn i elevene, kan denne læreren like gjerne byttes ut med en lærebok, et leksikon eller et kart. Når læreren legger frem noe ferdig for elevene, opphører hun å være lærer. En lærer skal lære elevene å undersøke, skaffe seg informasjon og bruke den. Dette kan bare skje gjennom en arbeidsprosess (Kroksmark 2006:338).

6.2 Framtidssyn

Ser man på situasjonen i norsk skole i dag er min antakelse er at det finnes mange utrygge og usikre lærere rundt om i klasserommene, som ikke vet hvordan de skal fylle sin profesjonelle rolle. Bakgrunnen for å hevde dette er den brede mediedebatt som har gått om skole i løpet av de siste årene, min deltakelse i et lærerkolegium, samt min rolle som veileder for nyutdannede lærere. Den lærerrollen unge lærere husker fra egen skolegang, fungerer ikke lenger i dagens klasserom. I sin utdanning har de ikke fått tilstrekkelig mange redskaper til å utvikle sin egen identitet som lærer. Viktige øvelser som å knytte teori og praksis sammen, reflektere over egen og andre erfarnes læreres praksis og lære relasjonsbygging til elever har, etter min mening, for liten plass i dagens lærerutdanning. Nyutdannede lærere blir stående i et slags vakuum, med gode fagkunnskaper, men altfor liten kompetanse i klasseledelse.

Stortingsmelding nr 11 (Kunnskapsdepartementet 2009) sier noe om dette:

I det direkte arbeidet med elevene står læreren overfor kompliserte oppgaver som krever handlingsberedskap. Problemstillingene de møter, er ofte sammensatte og kan vanligvis ikke løses ved enkle grep alene. Dette innebærer at de må ta valg som kan ha stor betydning for den enkelte elev. Mange læreres hverdag preges derfor av en balanse mellom sikkerhet og usikkerhet (Kunnskapsdepartementet 2009:43).

I samme Stortingsmelding er det vist til aktuell norsk klasseromsforskning som sier at undervisningsmønsteret synes å være relativt stabilt, ved at læreren styrer og regulerer virksomheten og har ordet 2/3 av tiden det blir snakket, mens elevene lytter og utfører oppgaver. Forskningen viser imidlertid at relasjonene mellom lærere og elever er endret. Flere undersøkelser fremhever de gode forholdene som er mellom lærer og elever, og at den autoritære lærerrollen er nedbygd.

Det blir også vist til forskning om hvilke kompetanser som er betydningsfulle for elevers læring. Disse er:

- Relasjonskompetanse
- Regelledelseskompetanse
- Didaktikkompetanse
- Elevkunnskap og sosial kompetanse
- Kompetanse til å kunne planlegge og organisere
- Faglig og pedagogisk kunnskap

Forskning og erfaring både fra Norge og andre land viser i tillegg 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 deres
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i sitt eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid

Disse fakta gir oss et bilde både på hvordan forholdene er i norsk skole og hva som er viktig for elevenes læring. I den hensikt ”å styrke lærerrollen og skape en læreridentitet som bringer skolen framover” (Kunnskapsdepartementet 2009:9), foreslår regjeringen forandringer i lærerutdanningen. Et fornyet og utvidet pedagogikkfag er sannsynligvis den største forandringen. Navnet skal være Pedagogikk og elevkunnskap, skal utvides fra 30 til 60 studiepoeng og ha følgende tre hovedfunksjoner

- gi en lærerfaglig plattform
- gi metodisk kompetanse
- gi relasjonell og sosial kompetanse

Denne Stortingsmeldingen bærer i seg håp om en mer relevant lærerutdanning og på sikt bedre pedagogisk og faglig lærerkompetanse. Det at pedagogikkfaget utvides og at relasjonell og sosial kompetanse er tatt inn i faget som en av tre hovedfunksjoner, vitner om at lærerens arbeid i klasserommet ansees som mer enn bare formidling. Planer og økonomiske bevilgninger er en nødvendig men ikke tilstrekkelig forutsetning for å endre lærerstudenters og læreres syn på arbeidet i klasserommet. Det har tidligere planer og tiltak vist. Elevmedvirkning har, for eksempel, vært planfestet siden 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987) , uten at elevene har hatt synlig medbestemmelse i skolehverdagen.

Samfunnet har i dag to helt sentrale oppgaver som må løses med tanke på å skape en god framtid for alle. Den ene oppgaven er å utvikle ei bærekraftig forvaltning av miljøet. Den andre er å utvikle den humane kapital, i denne sammenheng dagens barn og unge, til positive aktører i framtidssamfunnet. Den siste oppgaven er skolen som institusjon satt til å gjøre. Jeg har i denne oppgaven forsøkt å belyse hvordan det er mulig, og kanskje helt nødvendig, å arbeide med faglig og sosial læring parallelt. Det er dette som ligger i begrepet *utdanning*. Elevene skal lære å lære og de skal utvikles til medborgere, det vil si medbestemmere og selvbestemmere. Da må det i skolen legges til rette for dynamiske, lærende prosesser som bidrar til at nysgjerrighet og arbeidslyst vekkes og vedlikeholdes, og demokratiske evner utvikles og trenes. Den første setningen i innledning til LK06 er slik: ”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre”. Dette målet stemmer godt overens med Kon Fu Tse sine visdomsord:

Gi meg en fisk – og du hjelper meg for en dag
Lær meg å fiske – og du hjelper meg for hele livet

Dersom man i skolen skal lykkes med å nå opplæringens mål, må planer og intensjoner omsettes i praktisk handling; Alle elever må bli sett, tatt på alvor og ”få lov til å blomstre der de er”.

Litteraturliste

- Dale, E. (1992). Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon. I Dale, E. (red): *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Foros, P. B. (1983). *Ansvar og fellesskap i skolen: Involveringspedagogikk: organisering og rammer*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Foros, P. B. (1989). *Læring av ansvar: Fra handling til holdning*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. og K. Skogen (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen akademisk.
- Germundsson, O. (2008). Mestringspedagogikk - et kraftfullt redskap for sosial utjevning. I *Utdanning nr 6*.
- Gilje, N. og H. Grimen (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: iInføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo, Universitetsforlag.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder: Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. og P. Atkinson (1987). *Feltmetodikk: Ggrunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo, Gyldendal.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal, Læringsforlaget.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Klette, K. (2004). "Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97." I Klette, K. (red.): *Fag og arbeidsmåter i endring?: Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo, Kunnskapsdepartementet

- Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund, Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund, Studentlitteratur.
- Nissen, P. (1983). *Involveringspedagogikk: Vekst i skolen gjennom klassemøter med barn og voksne*. Oslo, Aventura.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo, Universitetsforlag.
- Næss, N.G. (2006). Observasjon. I Fuglseth og Skogen. (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen forlag.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Risberg, T. (2009). Aksjonsforskning som innovasjonsverktøy i PP-tjenesten. I *Skolepsykologi nr 1*.
- Rokkjær, Å. og Jensen, H.J.(2005). *Pedagogikkens 7 forhold*. Brøndby, Semi-forlag.
- Solerød, E. (1994). *Pedagogiske grunnproblemer i historisk lys*. Oslo, TANO.
- Undervisningsdepatementet, K.-o. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo, Aschehoug.
- Vygotskij, L. S. og A. Kozulin (2001). *Tenkning og tale*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord, SEEK.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: Een innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.