

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Pål Asp

Kulturstudie fra en barneskole: Hvordan opplevde en elev og elevens foresatt endringer i pedagogisk praksis?

A culture study from a primary school: How did a pupil and the pupil's parent experience changes in educational practice?

Dato: 12.5.2020

Totalt antall sider: 80

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på 3 semester ved masterstudiet på Nord Universitet avdeling levanger, men kan i tillegg ses som en foreløpig oppsummering av 22 års feltarbeid som lærer i grunnskolen. Etter tre semestre på masterstudiet og mange år i praksisfeltet sitter jeg igjen med verdifull kunnskap som jeg håper vil komme andre til nytte gjennom denne masteroppgaven.

Jeg har i hele min yrkesaktive karriere som lærer vært opptatt av å møte elever som hele mennesker, med både styrker og utfordringer, med en positiv forventning og en tro på at de vil lykkes. Jeg har i tillegg vært opptatt av at alle elever må få muligheten til å ta del i det fellesskapet klasserommet og skolegården er som likeverdige aktive deltagere. Etter hvert som erfaringen har økt har jeg vært opptatt av å møte elever med en pedagogisk teft og en omtenkksomhet der man møter elever som subjekter, som mennesker med sin egen livsverden de opplever livet ut ifra.

Det er mange som fortjener en takk, men først og fremst vil jeg takke min tidligere elev og elevens mor som ville stille opp til en samtale. Uten deres velvilje hadde jeg ikke fått samlet inn den empirien som ligger til grunn for denne oppgaven. Tusen takk!

En stor takk rettes også til min veileder Eldar Taraldsen. Uten hans veiledning, med gode diskusjoner og tilbakemeldinger som har beriket mitt arbeide, hadde ikke oppgaven blitt i nærheten av det den har blitt. Tusen takk!

Til slutt vil jeg også takke alle de andre som på ulikt vis har bidratt til dette arbeidet. Takk til min gode venn og kollega Martin som gjennom utallige diskusjoner har bidratt med gode innspill og positiv energi. Takk til Torbjørn og Mille, mine barn, som har utvist stor tålmodighet og velvilje mens jeg har arbeidet med denne oppgaven. Takk til min arbeidsgiver for stor grad av fleksibilitet og støtte, som har gjort denne masteroppgaven mulig.

Steinkjer, 13.5.2020

Pål Asp

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan endringer i pedagogisk praksis innvirket på en elev sin skolehverdag. Eleven, og elevens foresatt sine erfaringer og opplevelser, ses i oppgaven i sammenheng med endringer i pedagogisk praksis med fokus på elevens opplevelse av mestring og tilhørighet. I tillegg vil oppgaven se nærmere på hvilke forventinger eleven ble møtt med innenfor en tradisjonell pedagogisk praksis i forhold til når praksis ble endret. Med bakgrunn i dette er problemstillingen:

Kulturstudie fra en barneskole: Hvordan opplevde en elev og elevens foresatt endringer i pedagogisk praksis?

Forskningsprosjektet er en intervjustudie med en elev og elevens foresatt der elevperspektivet er det sentrale. Eleven og elevens mor ble intervjuet sammen der intervjuet ble ført som en uformell samtale mellom oss som var til stede. Hensikten med samtalen var å la eleven og elevens mor snakke så fritt som mulig uten ledende spørsmål eller påvirkning.

Etter at samtalen ble transkribert og det empiriske materiale analysert ble oppgaven inndelt i tre hovedkategorier: **mestring, tilhørighet** og **respekt og forventinger**. Hovedfunnene i denne masteroppgaven dreier seg om hvordan elever blir møtt og sett innenfor en pedagogisk praksis og at dette har stor betydning for elevers opplevelse av mestring og tilhørighet, og at ulike pedagogiske praksiser kan gi svært ulike opplevelser av mestring og tilhørighet.

Abstract

The main purpose with this thesis is to examine how changes in educational practice had an impact on a pupil's school day. In the thesis, the experiences of the pupil and the pupil's parent, are seen in conjunction with changes in educational practice, focusing on the pupil's sense of mastery and belonging. In addition, this thesis will take a closer look at the expectations the pupil faced when traditional educational practice was applied compared to the expectations the pupil faced when educational practice was changed.

Based on this the key research question is:

A culture study from a primary school: How did a pupil and the pupil's parent experience changes in educational practice?

The research project is based on an interview with the pupil and the parent where the student perspective was the key element. The pupil and the parent were interviewed together, and the interview was organized as an informal conversation. The intention of the conversation was to let the pupil and the pupil's mother express their feelings and experiences without being influenced by any leading questions.

After the conversation was transcribed and the empirical data was analysed, the thesis was divided into three main categories: **mastery, sense of belonging** and **respect and expectations**. The main findings in this thesis is that the way a pupil is met within a certain educational practice is of great importance for the pupil's sense of mastery and belonging, and that different educational practices may lead to different senses of mastery and belonging.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1.0 Innledning	4
1.1 Formål.....	4
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Struktur.....	5
2.0 Teori	6
2.1 Pedagogisk teft og omtenksomhet.....	7
2.1.1 Omtenksomhet.....	8
2.1.2 Sammenligning og konkurranse.....	8
2.2 Pedagogikk er kommunikasjon.....	10
2.2.1 Språk.....	11
2.2.2 Intersubjektivitet.....	12
2.2.3 Undertrykkende / frigjørende pedagogikk.....	12
2.2.4 Fireperspektivmodellen.....	13
2.3 Nærhetsetikk.....	15
2.3.1 Den etiske fordring.....	16
2.4 Speiling.....	16
2.5 Forventninger.....	17
2.5.1 Motivasjon.....	18
2.6 Avslutning.....	19

3.0 Metode.....	21
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	21
3.1.1 Design.....	22
3.2 Kvalitativ metode.....	23
3.2.1 Kvalitativt intervju.....	24
3.3 Analyse.....	26
3.3.1 Forskerens rolle.....	26
3.3.2 Hermeneutikk.....	27
3.5 Etikk.....	28
3.5.1 NESH.....	30
3.6 Avslutning.....	31
4.0 Endringer i pedagogisk praksis.....	32
4.1 Bakgrunns erfaringer og refleksjoner for endring av praksis.....	32
4.2 Endringer i egen praksis – fire hovedområder.....	33
4.2.1 Lærebokuavhengig praksis.....	33
4.2.2 Fokus på alle elever i samme (klasse)rom.....	34
4.2.3 Avvikling av tradisjonelle lekser.....	35
4.2.4 Dialogbasert undervisning.....	35
4.3 Dokumenterte resultater for endringene i tidligere forskning.....	36
5.0 oppsummering samtale.....	38
5.1 Hvordan endret skolehverdagen seg for elev og mor i ny praksis.....	39
5.1.1 Mestring.....	39
5.1.2 Tilhørighet.....	40
5.1.3 Respekt og forventninger.....	41

5.2 Hvordan var skolehverdagen for elev og mor innenfor tradisjonell praksis.....	42
5.2.1 Liten grad av mestring.....	42
5.2.2 Liten grad av tilhørighet.....	43
5.2.3 Liten respekt og lave forventninger.....	43
6.0 Drøfting.....	45
6.1 Endringer i pedagogisk praksis.....	45
6.1.1 Lærebokuavhengig undervisning.....	46
6.1.2 Alle elever i samme (klasse)rom med klare forventninger til alle.....	46
6.1.3 Avvikling av tradisjonelle lekser.....	47
6.1.4 Dialogbasert undervisning der hele klassen er samlet.....	48
6.2 Mestring.....	50
6.3 Tilhørighet.....	53
6.4 Respekt og forventninger.....	57
6.5 Avsluttende betraktninger.....	60
6.5.1 Respekt og forventninger.....	62
6.5.2 Mestring.....	62
6.5.3 Tilhørighet.....	63
6.5.4 Avslutning.....	65
Referanser.....	67
Vedlegg 1.....	70
Vedlegg 2.....	71
Vedlegg 3.....	73
Vedlegg 4.....	75

Innledning

Skolens pedagogiske praksis bør i sterkere grad utettes for debatt og diskusjon. Fra mitt ståsted opplever jeg at det er litt for stor konsensus om hvordan pedagogisk praksis skal være og hvordan denne praksisen organiseres på de ulike skolene. Etter min mening blir Opplæringslovens formål i alt for liten grad styrende for hvordan man organiserer pedagogisk praksis, spesielt for elever med utfordringer der utfordringene ofte blir hovedfokuset og det som på mange måter definerer eleven. I denne oppgaven vil ulikheter i pedagogisk praksis bli diskutert med utgangspunkt i hvordan ulik praksis kan påvirke elevens opplevelse av skolen.

Ulik pedagogisk praksis vil ha ulik innvirkning på elevers opplevelse av mestring og tilhørighet. I denne oppgaven brukes tilhørighet som et begrep for å beskrive elevers opplevelse av å høre til i et fellesskap. Tilhørighet benyttes i oppgaven istedenfor inkludering fordi det er et begrep som eleven selv benytter i samtalen som ligger til grunn for oppgaven. Tilhørighet og manglende tilhørighet ses i lys av Skjervheim (1976) sine ideer om å være deltaker eller tilskuer i sin egen læringsprosess.

I oppgaven brukes begrepet «Pedagogisk teft» som en videreføring av Van Manen (1993) sine ideer om pedagogisk takt. Pedagogisk teft beskriver den teft og omtenksomhet man møter elever med og er i stor grad tuftet på erfaringer fra praksis.

1.1 Formål

Skolens pedagogiske praksis har innvirkning på hvordan elever opplever skolehverdagen sin og man kan anta at ulik pedagogisk praksis har ulik innvirkning på elevers opplevelse av sin egen skolehverdag. Med bakgrunn i tidligere forskning og egne erfaringer ønsker jeg å finne ut om endringer i pedagogisk praksis fører til endringer i elevens opplevelse av sin skolehverdag i forhold til tilhørighet, mestring og motivasjon og selvverd. I oppgaven ønsker jeg å samtale med en elev om hans skolegang og så se dette opp imot de endringer i pedagogisk praksis som ble gjennomført i tiden eleven gikk på den aktuelle skolen.

Med oppgaven ønsker jeg å gi en beskrivelse som andre kan kjenne seg igjen i og oppleve som relevant for deres praksis. Det er ønskelig at denne oppgaven kan gi inspirasjon til å se nærmere på egen praksis og at det kan føre til diskusjoner og refleksjoner i skolen om hvorfor man har den pedagogiske praksisen man har.

1.2 Problemstilling

All forskning begynner med undring der man stiller spørsmål ved noe. Forskning fortsetter med en eller annen aktivitet der man forsøker å belyse eller besvare det spørsmålet man stiller seg. Kleven (2014) skriver at man videre søker man å belyse spørsmålet ved å undersøke hva som ligger til grunn eller hva som kan ha foregått som har ført til det man undrer seg over. I mitt tilfelle går undringen ut på at jeg gjennom erfaring har opplevd at ulik pedagogisk praksis ofte har ulike konsekvenser for elevene. Hvordan kan ulik praksis gi elever så ulik opplevelse av sin egen skolehverdag? Hvorfor er det slik at noen elever uttrykker seg svært positivt om skolen, mens andre ikke er like positive? Har dette med forskjell i pedagogisk praksis å gjøre?

Thaagard (2013) skriver at hvilket spørsmål man har og hva undersøkelsen skal fokusere på, vil si å utforme en problemstilling, og at man alltid skal ha temaet som undersøkes som utgangspunkt for problemstillingen. Hun skriver videre at man bør forankre problemstillingen i faglige- og samfunnsmessige begrunnelser, der ny kunnskap erkjennes i lys av det man vet fra før. Man ønsker ofte å bringe frem noe underliggende som gir mening i forhold til det vi vet fra før.

For å se nærmere på hvordan ulik pedagogisk praksis påvirker elevers opplevelse av skolen er problemstillingen formulert slik:

Kulturstudie fra en barneskole: Hvordan opplevde en elev og elevens foresatt endringer i pedagogisk praksis?

1.3 Struktur

Denne masteroppgaven er inndelt i flere hovedkapitler:

Innledning, teori, metode, endringer i pedagogisk praksis, oppsummering av samtale og drøfting. Kapitlene innledes med en kort presentasjon av innholdet i kapitlet.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenteres teorier jeg benytter som grunnlag for oppgavens drøfting og analyse av samtalen. Teori som benyttes i denne oppgaven har sitt opphav i et fokus på elevens egen opplevelse av sin skolehverdag sett opp mot de pedagogiske endringer som ble innført i løpet av elevens skolegang. Oppgavens teoretiske grunnmur vil være bygget rundt tanken om at sannheten om verden er subjektiv, og samtidig en opplevelsesakt der deltakelse er en grunnleggende forutsetning. Dette kan man spore tilbake til antikkens filosofer. Tenkere jeg vil benytte, som har sine ideer fra antikkens ståsteder, er Mead, Skjervheim, Løgstrup og Røkenes og Hansen. Hovedteoriene er hentet fra Max Van Manen og hans ideer om pedagogisk takt, og er på mange måter oppgavens essens.

Før vi skal gå inn i de ulike delkapitler innenfor mine teoretiske tilknytninger vil jeg poengtere viktigheten av at min grunnleggende orientering metodologisk ligger innenfor Hans-Georg Gadamer's vitenskapsteoretiske implikasjoner. Det sentrale grunnlaget for å finne sannheten om livet (her livet i et klasserom) «overskrider den vitenskapelige metodikkens kontrollområde, ...[...]. Åndsvitenskapene rykker dermed nærmere erfaringsområder som ligger utenfor vitenskapen, nemlig filosofien, kunsten og historien selv» (Gadamer, 2012, s. 21-22). Historiene (den subjektive opplevelse) fra de som deltar i historien («livet i klasserommet») vil dermed være det viktigste innspill i min oppgave og finner sin vitenskapsteoretiske legitimitet innenfor Gadamer's filosofi der den subjektive opplevelse av situasjonen får forrang foran den induktive fremgangsmåte (Gadamer, 2012). Sannheten fremkommer ikke gjennom systematiske kausale (årsak-virkning) undersøkelser, men heller gjennom å hente ut fortellingene fra de som deltok i den historiske hendelse. Derfor er samtalen med elev sammen med mine deltakende opplevelser som lærer det bærende element i min sannhetssøking.

Delkapittel 2.1 handler om pedagogisk teft og pedagogisk følelse. Her vil Van Manen og Eidsvåg benyttes som sentrale referanser. Dette kapitlet innleder teoridelen av oppgaven og tar opp i seg flere elementer fra de andre delkapitlene. I dette kapitlet beskrives viktigheten av lærerens pedagogiske skjønn og omtenksomhet i møte med elever.

Delkapittel 2.2 handler om kommunikasjon. I dette kapitlet vil Røkenes og Hansen, Skjervheim og Freire være sentrale referanser. I dette kapitlet vil «Fireperspektivmodellen for kommunikasjon» bli presentert. Sentralt i kapitlet er også Skjervheims ideer nærmere

beskrevet, med fokus på det intersubjektive møtet og ulike ledd i relasjoner. Freire sine ideer om de undertryktes pedagogikk vil også bli presentert.

Delkapittel 2.3 handler om nærhetsetikken. I dette kapitlet vil Løgstrup bli den sentrale referansen. I kapitlet vil forhold til andre mennesker og tillit være sentrale elementer, i tillegg til de etiske fordringer. De etiske fordringer er fenomener som er grunnleggende for tilværelsen og menneskelig kontakt, og vil i kapitlet bli nærmere beskrevet.

Delkapittel 2.4 handler om speiling. Her er Mead den fremste referansen. I kapitlet blir teorien om speiling presentert.

Delkapittel 2.5 handler om forventninger og motivasjon. Her vil Babad og Skaalvik og Skaalvik være sentrale referanser. I kapitlet vil effekter av lærerens forventninger til elevene bli diskutert samt forventninger knyttet opp mot selververd, selvoppfatning og motivasjon.

Delkapittel 2.6 er oppsummerende teoretiske betraktninger. Her vil Van Manens tanker om «En orientering mot barnet» - Barnet er et likeverdig subjekt være sentralt. Dette delkapitlet oppsummerer teoridelen av oppgaven.

2.1 Pedagogisk teft og pedagogisk omtenkksomhet

Eidsvåg (2000) skriver at vi som mennesker blir til gjennom en dannelsesprosess, og at det å bli et menneske dreier seg om å foredle det menneskelige i oss og få mot til å leve vår egen historie. Videre skriver han at dannelse ikke nødvendigvis er det samme som utdanning fordi dannelse er noe langt mer enn å inneha kunnskaper. Det dreier seg om det gode skjønn, klokskap, innsikt og dømmekraft. Det er viktig å få muligheten til å få veiledning og bli vist gode modeller for hvordan livet kan leves og at man utfordres til å tenke gjennom hva det vil si å være menneske. Dette er en oppgave læreren har påtatt seg ifølge Eidsvåg (2000). Han skriver videre at læring skjer når vi er deltagere i livet og at det for noen barn vil være samsvar mellom undervisning og læring på skolen, mens det for andre barn kanskje er slik at undervisningen er til hinder for læring. Pedagogikk handler derfor ikke bare om teknikker for undervisning, men mer om en forståelse av forutsetninger for menneskelig samhandling som fører til innsikt og vekst.

2.1.1 Omtenksomhet

Max Van Manen (1993) stiller seg spørsmål om hva en god lærer og oppdrager er. Videre lurer han på hvordan en lærer som er omtenksom opptrer. Han skriver videre at det å alltid være der for barnets beste blir det viktigste. Han snakker om en pedagogisk omtenksomhet som handler om en oppmerksomhet som er sammensatt. To elementer som han trekker frem, er observasjon og følsom lytting. Han snakker om lærerens forståelse som viktig og som spesielt viktig i situasjoner der barnet gjør noe i strid med det de voksne forventer og i strid med de andre barna.

Bjørneboe (1962) skriver at gjerningen i møtet med elevene er å omgås hele levende mennesker, og ikke bare små hoder som skal fylles opp. Lærerkallet krever da av læreren at man selv må være et helt og levende menneske i møtet med elevene og ikke bare som et større hode med mer kunnskap. Dette gjør det å være lærer til en kunstart der læring ikke bare må bli en utenattlært ballast, men som noe styrkende og inspirerende for eleven. Dette underbygges av Ulvik (2014) som poengterer at hvis utdanningen skal ruste elever for livet så må en se hele mennesket med alle deler slik som hode, hjerte og hånd. Hun skriver videre at dette handler om å kunne vise medfølelse for andre som igjen er avhengig av at man er i kontakt med seg selv og sine egne følelser. Utdanning som har alle disse elementene i seg gjør at vi kan fremstå som hele mennesker.

Van Manen (1993) skriver at man må ha en følelse av at gjerningen er en livsoppgave der man føler en strek kjærlighet og omsorg for barn der moralsk intuisjon, vilje til selvkritikk, fintfølelse overfor barnets subjektivitet og pedagogisk forståelse av barns behov er sentrale elementer. Videre skriver han at moralsk styrke, humor og vitalitet er viktig.

2.1.2 Sammenligning og konkurranse

Ulvik (2014) hevder at dagens skole tenderer mot å legge vekt på det målbare, samtidig som man nedprioriterer følelser og sosiale relasjoner. Eidsvåg (2000) skriver at når man sammenligner seg med andre så er det to ting som kan skje. Det ene er at man blir stående igjen som dårligst, den som taper. Gjennom det kan man få sin egen mislykkethet bekreftet. Det andre som kan skje er at man sammenligner seg «nedover». Man finner noen som er dårligere og som gjør at man kan si til seg selv at man er bedre enn de. Uansett det ene eller det andre så vil man, ifølge Eidsvåg (2000), miste noe betydningsfullt fordi en annen stilles

mellom meg selv og livet. Den andre skygger for livet enten som bedre eller som dårligere enn meg selv. Dette beskriver han som at man reduserer livet sitt til en skygge eller et stykke tøy klipt etter andres mønster der man lever sitt liv gjennom andre.

Van Manen (1993) skriver at man gjennom å forsøke og skjønne hvordan barn opplever verden kan man hjelpe barnet til å stå stødigere som seg selv. Han fremhever at pedagogisk forståelse i virkeligheten handler om å lytte til barnet istedenfor og sammenligne barnet med andre. Ofte har voksne i sitt møte med barn allerede skapt seg en oppfatning av barnet og dermed ikke lytter til det barnet sier. Van Manen (1993) at man gjennom omtenkssom lytting kan få større forståelse for barnet og barnets verden. Man må møte barnet med tillit og det betyr at man må stole på den andre og har tiltro til den andres pålitelighet. For å oppnå tillit må man være villig til å gi av seg selv, og således stille seg sårbar i forhold til den andre. Man risikerer å bli avvist, men tillit hviler på en forutsetning om at man vil hverandre vel. Dette benevner Løgstrup (1956) som den etiske fordring. Noen elever har på bakgrunn av tidligere erfaringer problemer med å vise tillit og at man faktisk vil hverandre vel, og da er det den voksne, læreren, som har ansvar for å tilrettelegge for at tillit kan skapes gjennom måten man er på. Tillit er noe som gradvis vokser fram i et positivt samspill der læreren viser at man er til stede for elevene, bryr seg om dem, støtter dem og møter de som hele mennesker.

Eidsvåg (2000) poengterer at vi i en obligatorisk skole ikke har lov til å tvinge elever inn i konkurranser på daglig basis der man vet at det er noen som vinner og noen som taper. Det skjer noe med selvoppfatningen hos barn som på daglig basis får beskjed om at de er tapere i forhold til andre i en klasse og at man da opplever at de andre stilles mellom livet og seg selv. Ofte vil disse barna utvikle motstrategier for å beskytte seg selv. Dette underbygges av Skaalvik & Skaalvik (2015) som skriver at å vedsette seg lavt innebærer et subjektivt ubehag, og at selvverd dermed er en viktig faktor i mental helse og motivasjon. De skriver videre at det er en sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon på den ene siden og atferd på den andre siden.

Eidsvåg (2000) skriver at konkurranse og sammenligning vekker det verste i oss, og at skolen ikke bør bidra til dette. Han påpeker at det er viktig at barn må få lære seg mestring i lys av seg selv og sine evner, ikke sammenlignet med andre. De må ut ifra sine egne forutsetninger virkeliggjøre sine egne drømmer. Skolen skal være et sted der man samarbeider, og ikke sammenligner. Ulvik (2014) underbygger dette ved å skrive at man gjennom og legge vekt på

det målbare står i fare for å nedprioritere sosiale relasjoner og følelser med fare for å hindre det innovative. Hun stiller seg spørsmålet om man i jakten på målbare resultater nedprioriterer de svakeste der man lager et fellesskap der de ikke har en naturlig plass. Når målet er å bli best vil de aller fleste mislykkes, og man kan argumentere for at det som da synes verdifullt er knyttet opp mot prestasjoner, ikke opp mot hver enkelt persons menneskeverd. Dette argumenterer Bjørneboe (1962) mot ved å skrive at omgangstonen i en klasse må være preget av humør og vennlighet, og at dette må være grunntonen i en klasse. Han skriver at læreren bør være blid og vennlig, men urokkelig på samme tid. Dårlige relasjoner mellom voksne og barn kan være stagnerende og hemmende på barns utvikling.

Van Manen (1993) poengterer at en pedagog må forsøke å forstå barnet som et menneske med sin egen livsverden man opplever seg ut ifra, et subjekt. Essensen i dette er ikke å sammenligne, men å lytte til det hvert enkelt barn sier gjennom dialog og observasjon. Dette underbygges av Røkenes & Hansen (2012), Freire (1970), Løgstrup (1956) og Skjervheim (1976) som alle poengterer viktigheten av møtet mellom to subjekter -intersubjektiviteten.

2.2 Pedagogikk er kommunikasjon

Røkenes og Hansen (2012) sier at mennesker har en evne til å kommunisere som er grunnleggende, og gjennom evnen til å kommunisere skjer samhandling og utvikling av språk. De sier videre at evnen til kommunikasjon er det viktigste hjelpemidlet man har i sitt arbeid med mennesker og ved å være kommuniserende og medmenneskelig er sjansen for at man kan gjøre en god jobb til stede. Habermas (1968) sier at søking etter kunnskap preges av underliggende interesser: frigjøring, forståelse og kontroll. Røkenes og Hansen (2012) sier at mellommenneskelige møters kommunikasjon er preget av Habermas tenkning. De underliggende interessene vil prege møtet i stor grad. Røkenes og Hanssen (2012) skriver videre at god kommunikasjon skaper rom for frigjøring, endring, utvikling og forståelse mellom lærer og elev, der språket blir et middel der man kan forstå den andre.

Røkenes og Hansen (2012) skriver at det er mange ulike yrkesgrupper som er ute etter å lære seg og oppøve ulike teknikker og teorier for å arbeide med de man samhandler med, inklusive læreryrket. Når man forholder seg til og arbeider med mennesker vil dette kunne bli problematisk fordi man kan objektivere den andre. Skjervheim (1976) har benevnt dette som det instrumentalistiske mistaket der en kontrollerende pedagogikk kan undertrykke den andre. Røkenes og Hansen (2012) poengterer at man som deltaker i dialogen må forsøke å ta de

andre sine roller, og anerkjenne hverandre, der alle tar hverandres perspektiv i samarbeidet. Videre skriver de at dette er forskjellig fra et prinsipp preget av det individualistiske og egosentriske der man ønsker å oppnå kontroll og en form for profitt i relasjonen. Dette skriver Røkenes og Hansen (2012) kan motvirkes gjennom dialogen der ulikheter anerkjennes, og alle perspektiver er gyldige. I dialogen kan man se den andre som en utviklende likeverdig partner. Dette underbygges av Freire (1970) sine ideer om frigjørende pedagogikk der man møtes som to subjekter, som to likeverdige subjekter. Dette er det Skjervheim (1976) benevner som en treleddet relasjon der to subjekter møtes om et felles objektivt tema. Røkenes og Hansen (2012) skriver at hvis man legger vekt på denne grunnleggende holdningen i møte med mennesker, der man forsøker å ivareta den andre og dens interesser, kan man søke å forstå elevenes perspektiv og betrakte de andre som likeverdige. Med denne grunnholdningen blir elevene aktive samarbeidspartnere med stor grad av brukermedvirkning.

2.2.1 Språk

I følge Freire (1970) er ordet essensen i dialogen. I dialogen, som er en prosess mellom mennesker, deler mennesker sin verden med andre. Røkenes og Hansen (2012) skriver at dialog er til for å forstå andre, da dialogen gir forståelse mellom mennesker. Videre skriver de at man gjennom dialog ser den andre som likeverdig, og at man under utvikling og i arbeidet med mennesker forsøker å ivareta deres interesser. For læreren gir det seg utslag i at man prøver å forstå elevperspektivet der man godtar den andre som en likeverdig part. Sosiokulturell teori betoner at elever skal være bidragsyttere i utviklingen av kompetanse. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at dette skjer gjennom dialogen. Gjennom samtale og dialog kan læreren veilede eleven til ny kunnskap der eleven er en aktiv deltager i prosessen, ikke en passiv mottaker av informasjon. Dialogen trekkes fram som viktig der læring sees som resultatet av interaksjon med andre.

Skjervheim (1976) skriver at en av de viktigste forskjellene mellom dyr og mennesker er at mennesker har språk. Man kan møtes gjennom både skrift og tale og får en mulighet til å kommunisere på et dypere nivå. Språket ligger til grunn for menneskelig samhandling og kontakt på et nivå som er dypere der det er viktig å danne relasjoner med andre.

2.2.2 Intersubjektivitet

Skjervheim (1976) snakker om tre ledd i relasjoner, mellom den andre, meg og emnet man kommuniserer om. Temaet som diskuteres blir objektet mens deltagerne blir subjekter. Røkenes og Hansen (2012) skriver at i denne treleddede relasjonen møtes deltagerne, subjektene, om et felles samtaletema, og danner derigjennom et intersubjektivt opplevelsesfellesskap. Begge deler av sitt eget perspektiv og tar samtidig del i den andres egenperspektiv. En to-leddet-relasjon vil oppstå når man ikke engasjerer seg i hva den andre snakker om, og i en slik relasjon lever man i hver sin verden der man ikke deler ikke samme forståelser. Røkenes & Hansen (2012) skriver at i en slik relasjon ønsker man ikke å delta i det intersubjektive opplevelsesfellesskapet og at dialogen ikke fører til noen form for felles forståelse. En to-leddet-relasjon er innenfor det Skjervheim (1976) betegner som det instrumentalistiske mistaket. Dette oppstår når man gir den andre en objektiv verdi der man ikke hører hva den andre sier og møtet blir da mellom et subjekt og et objekt.

Skjervheim (1976) poengterer at hvordan man møter andre i en samhandling også kan skape problemer i relasjonen. Hvis man møter andre som objekter kan det være både gjennomskuede og avdekkende, og at mennesker som blir møtt som objekter kan gå i forsvar, og man føler at den andre prøver å kontrollere samhandlingen. Gjennom å objektivere kan man sette den andre i en posisjon av underlegenhet. Viktigere enn å prøve og forklare den andre fra et objektivt ståsted så er det mer hensiktsmessig å samhandle, prøve å forstå og ha en dialog sammen med den andre. Å møte noen som et subjekt er å møte det som et helt menneske, og i et møte skal man heller forsøke å forholde seg til den andre enn å forsøke å gjøre noe med den andre. Mead (1998) poengterer at språk er noe av det viktigste i møtet med andre, noe som underbygges av det Skjervheim (1976) og Freire (1970) skriver om språkets rolle.

2.2.3 Undertrykkende/frigjørende pedagogikk

Freire (1970) skriver om de undertryktes pedagogikk der han kritiserer undervisning der læreren er et berettende subjekt og elevene er redusert til lyttende objekter som skal fylles av lærerens fortellinger. Dette benevner Freire som Bank-metoden, som handler om å overføre kunnskap fra læreren til elevene, ofte på en instrumentalistisk måte, der kunnskap gis som en gave fra den opplyste til de uvitende. Elevene behandles som objekter, der avvik oppfattes som noe som ikke passer inn, og dermed må forandres slik at de kan passe inn i samfunnet.

Skjervheim (1976) beskriver denne objektiviseringen som et stort problem som kan føre til fremmedgjøring. Røkenes og Hansen (2012) underbygger dette med at den objektiverte kan oppfatte seg som tingliggjort med en følelse av å ikke mestre sin situasjon i enda større grad. De skriver videre at dette kan utvikle seg til en form for avhengighet av hjelp. Dette underbygges av Freire (1970), som skriver at elever som opplever stor grad av bankundervisning, der kunnskap skal overføres fra læreren, blir mer avhengige av denne overføringen des mer av denne undervisningen de opplever.

Freire (1970) skriver at de som oppfattes som avvikende lider under en undertrykkende struktur som er tilpasset interessene til den som står for undertrykkelsen, og at gjennom å opprettholde denne skjeve strukturen beholder makten i relasjonen. Han skriver videre at en motvekt til denne undertrykkende pedagogikken er en frigjørende pedagogikk der man oppløser motsetningen mellom lærer og elev, der man må samarbeide om læring og utvikling. Skjervheim (1976) underbygger dette med å påpeke at en slik frigjøring innebærer at to likeverdige subjekter møtes. Læreren bør være en veileder der eleven som et selvstendig subjekt tar sine egne valg. Eidsvåg (2000) skriver at i skolen må vi låne av hverandre og at læreren må selv være til låns for å bli et *jeg* for sine elever.

2.2.4 Fireperspektivmodellen

Røkenes og Hansen (2012) har bygget videre på Skjervheim (1976) sine ideer og utviklet fireperspektivmodellen, en modell for å forstå kommunikasjon og samtaler mellom mennesker. Røkenes og Hansen (2012) bygger modellen på at man kan anta at en samtale kan forstås ut ifra fire perspektiver. Disse perspektivene er grunnleggende i all kommunikasjon og samhandling.

«Egenperspektivet» - min verden.

Røkenes og Hansen (2012) skriver at mennesker ut ifra sin egen virkelighetsforståelse forstår verden, og at man opplever verden forskjellig fra individ til individ. Dette er det enkelte individ sitt eget perspektiv, basert på erfaringer, holdninger, kunnskap og den vi er som person. Videre skriver de at det er viktig at fagpersoner har fokus på sitt eget perspektiv, og igjennom å være dette bevisst møte andre best mulig, der man tar vare på en grunnholdning der man er brukerorientert. Man kan bruke sine erfaringer om dette i møte med elever for å hjelpe de best mulig.

Mead (1998) skriver at egenperspektivet har med og oppstår i sosial samhandling der selvet skapes og utvikles i relasjon til andre, spesielt ved interaksjon av kommunikativ art.

«Andreperspektivet» - din verden.

Den jeg samhandler med vil ha sitt eget perspektiv, «egenperspektivet», som for meg da blir «andreperspektivet». Røkenes og Hansen (2012) skriver at for å ivareta den andre er det viktig å ta «andreperspektivet» og at identitet skapes i samhandling med andre. Alle man møter vil ha egne erfaringer og opplevelser, som gjør at alle er ulike med sine egne perspektiv, og at det da er viktig at man forsøker å ta deres perspektiv når man samhandler. At man forsøker å sette seg inn i «andreperspektivet» er viktig for å ta den andre på alvor, og prøve å ivareta den andre på best mulig måte. Identitet skapes i ulike møter med andre, og Mead (1998) poengterer at man speiler atferden til andre på ulike måter i samhandlingen. Når man speiler andre man møter er det hensiktsmessig å sette seg inn i deres perspektiv slik at man kan sende adekvate signaler tilbake til de man møter.

«Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet» - vår verden.

Vi deler opplevelser og tanker med andre og skaper ifølge Røkenes og Hansen (2012) en felles forståelse av verden. Vi forstår mer av hva den andre opplever gjennom samhandling og samtale. Denne samhandlingen og delingen er en viktig del av det å forstå den andre. Røkenes og Hansen (2012) skriver videre at prosessen med å dele opplevelser og meninger gjennom samhandling og samtale kan gi oss en mulighet for å skape en felles forståelse og en forståelse av verden i et opplevelsesfellesskap. Samtaler med andre kan gi oss en mulighet for å forstå mer av hvordan andre tenker og føler. Dette betegner Skjervheim (1976) som en treleddet relasjon der man kan utvide egen forståelse og se ting man ikke har tenkt på tidligere. Gjennom samtale og samhandling kan man utvikle og utvide sitt egenperspektiv. Skjervheim (1976) utdyper dette ved å påpeke at språket er den viktigste inngangen til en større forståelse av andre og deres verden.

Gjennom samhandling og kommunikasjon kan man bringe sine opplevelser og tanker inn i et fellesskap der de blir tilgjengelige for den man samhandler med. Dette er en sentral forutsetning for å forstå andre.

«Samhandlingsperspektivet» - metakommunikasjon.

Dette perspektivet handler om relasjon mellom aktørene, og det å forstå samhandlingen. Røkenes og Hansen (2012) sier at dette perspektivet gir mulighet for å kommunisere om kommunikasjonen. Vi får mulighet til å tenke og reflektere over samhandlingen. Videre skriver de at kommunikasjon om forhold på subjektnivå gir læreren en mulighet til å hjelpe uten at eleven føler undertrykkelse, uten å bli objektivert. Læreren har med dette en forpliktelse til å sette eleven sine behov først. Stokke (2017) sier at lærerens veksling mellom det objektive og subjektive fokuset som læreren må ha, muliggjøres gjennom kommunikasjon om kommunikasjonen, gjennom metakommunikasjon. Videre skriver Stokke (2017) at man som lærer kan finne elevens proksimale utviklingssone, der man kan veilede eleven til videre utvikling, gjennom det intersubjektive møtet. Dette krever at læreren søker å forstå elevperspektivet der man møter den andre som likeverdig. Metakommunikasjon i møtet mellom to subjekter der man ivaretar den andres autonomi er sentralt og gir reel medvirkning. Røkenes og Hansen (2012) skriver at kommunikasjon om subjektforholdet kan gi læreren en mulighet til å veilede uten at man objektiverer den andre. Man gjør en forpliktelse for å sette den andres behov i sentrum. Å ha en mulighet som lærer til å veksle mellom det objektive og subjektive skapes på bakgrunn av metakommunikasjon. Metakommunikasjon tillater at læreren inntar en relasjon der læreren veksler mellom et subjektivt- og et objektivt blikk.

2.3 Nærhetsetikk

Nærhetsetikk er ideen om at man møtes som likeverdige subjekter, og er nært forbundet til Knud E. Løgstrup og Emmanuel Levinans sine idéer. Nærhet i en relasjon mellom mennesker kan utøves på flere plan, og ifølge Løgstrup (1956) dreier det seg om to hovedplan der fysisk nærhet er det ene og psykisk/emosjonell nærhet er det andre. Nærhetsetikken sin ide er at mennesker alltid er i en relasjon til andre mennesker, eller til samfunnet, og at vi da påvirker andre gjennom de handlinger vi utøver og de valg vi tar, og derigjennom påvirker hverandres liv. I vår samhandling med andre kan vi ikke trekke oss unna relasjonen selv om det oppleves som vanskelig. Løgstrup (1956) påpeker at bare gjennom å utøve en gjensidig respekt av hverandres integritet kan denne interaksjonen fungere på en god måte. Videre skriver han at man må se andre som medmennesker og respektere de som individer fordi man alltid står i en relasjon til både medmennesker og til samfunnet. Løgstrup (1956) skriver også at vi står i en

avhengighet til hverandre som mennesker og at livene våre er avhengig av hvordan vi møtes og derigjennom hvordan alle påvirker hverandres liv.

2.3.1 Den etiske fordring

Løgstrup (1956) påpeker at fordi vi har forhold til andre mennesker står vi automatisk overfor etiske fordringer, og at gjennom interaksjon blir disse etiske fordringene våre. De etiske fordringene er fenomener som er grunnleggende for tilværelsen og for menneskelig kontakt. Løgstrup (1956) beskriver disse fenomenene som tillit, åpenhet ved kommunikasjon og kjærlighet. Disse fenomenene gjelder alltid det enkelte mennesket, og er noe som den enkelte står til ansvar for, og forsøke å handle slik at det tjener den andre best mulig. Den etiske fordringen blir da å forsøke å ta vare på den andres liv best mulig. Løgstrup (1956) skriver at man har et ansvar for å forsøke å forstå hva som er best for den andre og at dette er den enkelte sitt ansvar.

Å møte andre mennesker med tillit er det naturlige ifølge Løgstrup (1956). Gjennom å bli møtt med tillit vil jeg stilles overfor en etisk fordring som gjør at jeg ønsker å ta vare på den andre. Løgstrup (1956) skriver videre at når man møter andre med tillit så må man samtidig utlevere seg selv og at dette finnes i all kommunikasjon. Røkenes og Hansen (2012) underbygger dette poenget i sin fireperspektivmodell for kommunikasjon. Der skriver de at man utvikler et intersubjektivt felleskap av opplevelser ved å dele fra sin egen verden, fra sitt egenperspektiv. Løgstrup (1956) poengterer at når man utleverer seg gir det makt til andre. Dette forholdet der man veksler mellom utlevering og makt kaller han en interpedens. Makten man får overfor den andre ved at den andre utleverer seg fører til at man stilles overfor valg. Man stilles overfor et valg om å ta vare på den andre. For at man skal kunne utlevere seg med den blottleggingen det medfører kreves det en tillit. Hvis man mangler denne tilliten, vil man ikke tørre å åpne seg for den andre.

2.4 Speiling

I alle deler av livet møter vi situasjoner som former vår atferd. I en situasjon har vi opplevelser som former hvordan vi agerer og derigjennom former vår atferd. Vi reagerer på det vi opplever og tilpasser vår atferd. Gjennom å speile seg selv i andre vil man gjøre endringer og reguleringer av sin egen atferd. Mead (1998) gjør et skille mellom jeg og meg,

mellom det subjektive og det objektive. Når man stiller seg selv spørsmål om hvorfor man gjorde som man gjorde blir det som var subjektet et objekt i analysen. Individet reagerer og reflekterer over sin egen atferd og er bevisst seg selv i møtet med andre. Mead (1998) skriver at man blir objekt for sin egen sosiale atferd og utviser reaksjoner på atferden sin når man møter andre.

Mead (1998) skriver at andre som inngår i samme gruppe er spesielt viktig for individet og man i møte med disse får stimulering som former seg selv. Man regulerer og justerer sin atferd gjennom å speile seg i andre. Disse andre har også en stor effekt på hvordan individet forholder seg til læringsprosessen der, Imsen (2005), skriver at læring best oppstår i en interaksjonsprosess der å lære i samhandling utvider mulighetene for at flere i gruppen skal få økt forståelse. Dette underbygges av Overland (2007) som skriver at å ha venner og relasjoner av nær karakter til jevnaldrende er svært viktig for barn fordi de ønsker å være del av et sosialt fellesskap der opplevelsen av samhandling, trivsel og trygghet er sentral. Mead (1998) skriver at selvet agerer i forhold til andre mennesker man har rundt seg, og at selvet oppstår i den sosiale omgangen med andre. Mead (1998) poengterer at man gjennom interaksjon og reaksjoner fra andre former selvet, og at dette skapes ved at man ser seg selv fra andres perspektiv. Hos hvert individ former selvet seg gjennom å oppfatte og tolke signaler og reaksjoner fra mennesker man har rundt seg. Dette er essensen i teorien om speiling.

2.5 Forventninger

Babad (1995) skriver at lærerens forventninger vil ha en effekt på elevene, men for at lærerens forventning skal spille en rolle må læreren forskjellsbehandle elever som læreren har lav- og høy forventning til. Man kan forskjellsbehandle knyttet til forventning på ulike måter, der kroppsspråk og ansiktsuttrykk også spiller en viktig rolle. Elever som læreren har lav forventning til blir behandlet annerledes enn elever læreren har høy forventning til. Babad (1995) skriver at de lærere som forskjellsbehandler elevene ut fra hvem de har lav- eller høy forventning til oftere får elever med lav motivasjon. Dette bekreftes av Rubie-Davis (2006) som sier at lærere ofte forskjellsbehandler elever som lykkes på skolen i forhold til elever som ikke lykkes på skolen, og at elever som møter lærere med lav forventning til dem vil oftere få negative selvoppfyllende profetier.

Dette er det interessant å se opp mot «Rosenthaleffekten» som handler om hvordan forventninger kan produsere en forventet effekt. Rosenthal og Jacobsen utførte en studie i 1986 der lærere fikk opplysninger om at noen tilfeldig utvalgte studenter var svært lovende, som igjen skapte en forventning hos lærerne som over tid ga den forventede effekten gjennom at lærerne systematisk forskjellsbehandlet disse studentene over tid. Lærerne hadde skapt seg en forventning om at de utvalgte studentene vil lykkes og forventningene ble innfridd. Man kan motvirke effektene av forskjellsbehandling ved å ha en positiv forventning til alle elever og vise at man som lærer har tro på at elevene skal beherske og mestre de ulike utfordringene de blir presentert. Dette kan føre til positive selvoppfyllende profetier der de vil lykkes bedre på skolen. Læreres forventninger kan ha en avgjørende effekt på elevers atferd og skoleprestasjoner.

2.5.1 Motivasjon

Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at en forutsetning for optimal læring og utvikling i skolen er at elevene er motivert for skole og skolearbeid. Å motivere elevene er derfor en av skolens og lærerens viktigste oppgaver. Det finnes mange ulike teorier om motivasjon, flere er motstridende, men flere er også overlappende, fordi man tar ulike utgangspunkt når man forklarer atferden. I denne oppgaven vil teorier som tar utgangspunkt i behovet for selvverd bli trukket fram i størst grad. Selvverd betyr ikke at man tror man er bedre enn andre, men at man har en trygghet som gjør at man godtar seg selv som den man er. Videre skriver de at å verdsette seg selv lavt kan bero i en mangel på selvrespekt og at man da som person kan bli mer sårbar for negative signaler fra omgivelsene, for eksempel fra medelever og lærere.

Å verdsette seg selv lavt innebærer et subjektivt ubehag, og selvverd er derfor en viktig faktor i god mental helse. Når selvverdet er truet vil det oppstå et behov for å forsvare det, og at man da tar i bruk ulike mekanismer for å beskytte seg selv. Selvverdet kan bli truet av både mobbing, utestenging og sosial avvisning, mens styrking av selvverdet skjer når man blir godtatt og verdsatt. Selvverdet kan trues hvis man ikke blir akseptert og opplever at man ikke lever opp til de normer og forventninger som finnes i miljøet man oppholder seg i, for eksempel i klasserommet, og for en elev som skiller seg negativt ut kan miljøet bli truende for elevens selvverd og vekke elevens behov for å beskytte seg selv.

Typiske beskyttelsesfaktorer er å yte lav innsats, skjule problemene, devaluere skolens betydning og utøve negativ atferd. Det blir lettere å oppleve at man mislykkes fordi man ikke

yter enn at man ikke strekker til for eksempel. Ettersom elever ikke kan velge bort skolen kan elever som føler selvverdet truet forsøke å redusere betydningen av skolen som en beskyttelsesfaktor. Å redusere skolens betydning vil medføre store konsekvenser for elevens motivasjon for skole og skolearbeid.

Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at det er en sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon på den ene siden og elevenes atferd på den andre siden. Ulike teorier om behov vil rette seg mot behov som ikke er tilfredsstillt med konsekvenser for innsats og konsentrasjon, mens teorier om selvverd legger vekt på hvordan elevene beskytter selvverdet når det er truet, og hvordan man kan styrke selvverdet.

Skaalvik og Skaalvik (2015) poengterer at motivasjon ikke lar seg observere direkte, men at den observeres indirekte gjennom atferd og handlinger, og at elever som yter lav innsats oppfattes som lite motiverte. For atferd som har sitt utgangspunkt i truet selvverd vil behovet for å verdsette seg selv og beskytte sitt selvverd føre til en reaksjon, og det oppstår et behov for å beskytte selvverdet når det er truet. Dersom eleven føler lav konformitet med skolens normer fordi selvverdet er truet, kan eleven reagere på ulike måter der skulk, liten innsats, sabotasje av arbeidet og undervisningen eller bråk og uønsket atferd kan forekomme. Motivet for at en elev bråker kan være at faget eller timen har mistet sin verdi og ved å bråke endres situasjonen der læreren får fokus på den uønskede atferden istedenfor på prestasjonen. Dette gir eleven mindre nederlagsfølelse enn å vise at man ikke får til arbeidet som «de andre» får til. Det er et viktig å holde fast på motivasjon og oppfatning av selvet er resultat av erfaring. Det er noe vi lærer, blant annet i skolen, og utgjør betingelsene for ny læring. Forsvarsstrategier er også lært og basert på erfaring.

2.6 Avslutning

Van Manen (1993) sine tanker om «En orientering mot barnet» - der barnet er et likeverdig subjekt som ikke skal reguleres, kontrolleres, styres og motiveres – men skal selv få komme frem uten manipulasjon vil være en teoretisk grunnmur for oppgaven. Den teoretiske orienteringen vil være mot eleven, ikke mot hva eleven skal lære, men mot hvordan eleven har det, og mot de opplevelser eleven selv trekker frem som betydningsfulle for seg selv. Videre vil viktigheten av å møte eleven med omtenksomhet og forståelse, en pedagogisk teft, der man møter eleven som et helt menneske, med både styrker og utfordringer, der eleven er

en deltager i sin egen opplevelsesverden, i motsetning til å være en tilskuer, være et annet teoretisk grunnsyn for oppgaven. Skjervheim sine ideer om å være en deltaker eller tilskuer vil være en viktig teoretisk innfallsvinkel i denne oppgaven.

3.0 Metode

I dette kapitlet beskrives den vitenskapsteoretiske tilnærmingen og designet som ligger til grunn for oppgaven. I kapitlet beskrives også hva som kjennetegner kvalitativ metode der jeg forsøker å beskrive intervju som metode og hvorfor jeg har benyttet meg av det. Jeg ønsker også å beskrive hvordan data ble samlet inn, behandlet og analysert. Kapitlet omhandler dessuten hvordan jeg som forsker forholdt meg til min for-forståelse og forholdet mellom subjektivitet og objektivitet blir diskutert.

All undring starter med et spørsmål, og ifølge Kleven (2014) starter også all forskning med et spørsmål. Arbeidet videre blir da å belyse dette spørsmålet. Alle spørsmål og all undersøkelse er ikke automatisk forskning uten at arbeidet oppfyller en del krav. Disse kravene handler om systematikk, utprøving og begrunnelse av synspunkter. Det er svært viktig at man som forsker har en kritisk holdning til sitt eget arbeid og til egne resultater. Forskningsmetode er, ifølge Kleven (2014), fremgangsmåter man bruker for å belyse et spørsmål eller et tema. Forskning vil dreie seg om å analysere, tolke og samle inn data. Det er da viktig at man framholder noen verdier i sitt arbeid, verdier som for eksempel åpenhet og grundighet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Mitt teoretiske perspektiv vil være innenfor fenomenologi og nærmere bestemt innen fenomenologisk hermeneautikk. Prosjektet vil være en «analytisk narrasjon» der jeg søker å analysere livshistorien til en elev opp mot endringer i pedagogisk praksis. Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010) skriver at et teoretisk perspektiv er noe løsere enn en teori, og at det handler om å undersøke et fenomen fra en bestemt betraktningssmåte. Ser man på et fenomen fra ulike perspektiver vil man ifølge Johannesen, Tufte & Kristoffersen (2010), oppleve at fenomenet vil fortone seg ulikt. Videre skriver de at når man skal undersøke et fenomen er det mulig å velge ulike perspektiver og at valget av perspektiv vil få avgjørende betydning for hvilke sider av virkeligheten man avdekker. Å velge et perspektiv betyr at man retter fokuset mot et område av fenomenet man ønsker å undersøke.

Fenomenologi handler om det synlige. Man søker å studere menneskets subjektive virkelighetsoppfatning. Mennesker må studeres som individer som føler, mener, forstår og handler. Man forsøker gjennom en fenomenologisk tilnærming å gi en beskrivelse av

individets egne perspektiver og opplevelse, og derigjennom søke å belyse individets forståelse.

Fenomenologi dreier seg om den subjektive opplevelsen av situasjoner. Dette er en tilnærming som egner seg for mitt prosjekt der jeg søker å få et innblikk i livshistorien til en elev, og forsøker å komme nærmere elevens opplevelse av og forståelse for enkelte situasjoner.

3.1.1 Design.

Imsen (2011) skriver at forskningsdesign er avhengig av hvilken metodisk tilnærming man velger, og med problemstillingen som utgangspunkt vil mitt forskningsdesign ligge innenfor en kvalitativ tilnærming med et induktivt design. Et forskningsdesign er den planen man legger for forskningsprosessen. Malterud (2012) poengterer at et induktivt design er egnet for å studere fenomener basert på hvordan de oppleves. En induktiv innfallsvinkel er, ifølge Larsen (2017), at forskeren ikke tar utgangspunkt i en bestemt teori som er forhåndsbestemt, men at man etter hvert kobler teori opp mot de aktuelle funn man gjør i innsamlingen av empiri. Innsamling av empiri i mitt forskningsprosjekt vil skje gjennom kvalitativt intervju, gjennom en samtale, og lesing av relevant teori.

Mitt forskningsprosjekt har sitt opphav i egen praksis og et ønske om å undersøke om endringer i praksis kan gi ringvirkninger inn i den enkeltes liv, på og utenfor skolen. Prosjektet startet med en undring over hvordan endringer kan påvirke elevers skolehverdag og samtidig ha ringvirkninger til flere deler av individets liv. Ut ifra denne undringen har jeg så foretatt en innsnevring i form av en problemstilling. Denne problemstillingen gir føringer for utvalg, vitenskapsteoretisk ståsted og valg av metode. I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å gå i dybden på få fenomener, og søker således å innhente data i form av dybdeintervju, gjennom kvalitative intervju. De innsamlede data skal så transkribes og presenteres. Eventuelle funn vil bli knyttet opp mot hverandre og opp mot teori og metode. Dette skal gi en bakgrunn for refleksjon rundt funn knyttet opp mot problemstillingen. Der det er hensiktsmessig, vil det bli sitert fra intervjuet for å gi et tydelig innblikk. Først analyse, så refleksjon over funn vil presenteres ut fra det teoretiske fundamentet presentert i oppgaven. Tidslinjen (en helhetlig plan) for mitt forskningsprosjekt vil starte med at jeg ut ifra problemstillingen forsøker å lage en så treffsikker og gjennomarbeidet intervjuguide som

mulig (Vedlegg 1). Intervjuguiden krever grundig forarbeid ettersom det i mitt prosjekt er et poeng at informantene får dele sin historie så fritt som mulig, samtidig som intervjuet tar for seg noen på forhånd utvalgte tema. Intervjuguide og skjema for informert samtykke må ferdigstilles før søknaden til Nasjonalt senter for datainnsamling (NSD) kan sendes. Søknaden må godkjennes før jeg kan innhente data gjennom intervju. I intervjusituasjonen vil samtalen bli tatt opp og lagret i henhold til søknaden til NSD og transkribert så raskt som mulig mens intervjuet er «fersk». Når transkriberingen er gjort, starter arbeidet med å analysere og bearbeide datamaterialet, og presentere alle deler av forskningsprosjektet i masteroppgaven.

3.2 Kvalitativ metode.

I følge Malterud (2011) er kvantitative innfallsvinkler metoder for systematisering av empiri basert på tallmessige størrelser hvor man legger vekt på blant annet antall og utbredelse, mens kvalitative innfallsvinkler forsøker å gå i dybden på et fenomen. Man søker å beskrive og forstå i større grad enn å forklare og predikere. Hvordan man opptrer som forsker og hvilke dilemmaer man stilles ovenfor, vil være forskjellige avhengig av hvilken innfallsvinkel man benytter.

Thaagard (2013) skriver at man har større distanse i kvantitative studier der man ofte baserer seg på antall og utbredelse, mens man som forsker i kvalitative metoder ofte får en større nærhet til empirien. Et særtrekk ved kvalitative metoder er at forskeren i løpet av prosessen, og basert på de erfaringer man gjør seg, kan endre sitt fokus og derigjennom inneha en større fleksibilitet i forskningen enn ved kvantitative metoder der man er mere preget av den strukturen som ligger til grunn for forskningen. Dette underbygges av Kleven (2014) som skriver at fleksibilitet og nærhet er den store styrken til den kvalitative forskningen. Kvalitativ forskning er ikke styrt av så sterk struktur og det at man kan endre fokus underveis kan gi forskeren innblikk i kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i. Kleven (2014) skriver videre at man gjennom kvalitativ forskning kan få tilgang på et nivå som ligger dypere enn den kvantitative forskningen ettersom den i større grad vil ha preg av en overflateforskning. Kleven (2014) skriver at vekslingen mellom teori, forståelse, observasjon og endring er essensen av den hermeneutiske spiral, og at det dermed er viktig at man arbeider parallelt med innhenting av informasjon og tolkning.

I følge Malterud (2011) settes ofte kvalitative og kvantitative metoder opp mot hverandre. Det er imidlertid viktig at man som forsker er bevisst at de ulike innfallsvinklene har ulike egenskaper, og at man i mange tilfeller kan ha nytte av å ikke tenke at disse to metoderetningene utelukker hverandre eller må holdes sterkt adskilt. I flere situasjoner kan man tenke seg at en kombinasjon av både kvalitativ og kvantitativ innfallsvinkel kan gi nyttig informasjon om det bestemte fenomenet man ønsker å undersøke. I mitt forskningsprosjekt vil metodevalget være sterkt forankret innen den kvalitative retningen gjennom at jeg velger kvalitativt intervju som innfallsvinkel.

Ifølge Kvale og Brinkman (2015) er det en fordel med få informanter ettersom det gir mulighet for å bruke mye tid på forarbeid og på analyse av arbeidet i ettertid. Mitt forskningsprosjekt vil inneha få antall informanter der formålet er å gå i dybden, og havner derfor innenfor den kvalitative forskningsretningen.

Thagaard (2013) skriver at kvalitativ forskning er å undersøke fenomener i deres naturlige kontekst, noe som passer godt i forhold til mitt forskningsprosjekt der elevens livshistorie er fokuset. Det jeg ønsker å belyse er elevens liv i dens naturlige kontekst. Den konteksten man forstår fenomenet i sammenheng med spiller en viktig rolle, og derfor rettes fokus mot elevens livshistorie der flere sider av elevens liv belyses. Thagaard (2013) skriver videre at kvalitative metoder er i en stadig utvikling og at man må beskrive og forklare de forskningsmessige prosessene for at man skal kunne oppnå troverdighet.

3.2.1 Kvalitativt intervju.

Ved all forskning må man ta stilling til hvilken tilnærming man metodisk skal ha til prosjektet og til innsamling av data. Ettersom jeg med mitt prosjekt ønsker å belyse hvordan individer opplever og forstår sine omgivelser og seg selv, er intervju en særlig egnet metode. Kvale og Brinkman (2015) skriver at intervju er en prosess der personer som snakker om et felles tema utveksler synspunkter. Dette underbygges av Thagaard (2013) som skriver at intervju er en sosial handling der forskeren deltar i en interaksjon med informanten som setter ord på sine erfaringer og handlinger. I settingen som skapes mellom forsker og subjekt rettferdiggjøres erfaringer og opplevelser med fokus på den konteksten som er mellom forskeren og individet.

Kvale og Brinkman (2015) kaller forskningsintervjuet en interpersonlig setting. Ny kunnskap skapes i samhandlingen mellom forskeren som intervjuer og den som intervjues sine

synspunkter. Ny kunnskap skapes gjennom prosessen med spørsmål og svar. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at den kunnskap som skapes ikke automatisk kan sammenlignes med andre situasjoner sin kunnskap. Dette er et poeng jeg som forsker må ha med meg i mitt forskningsprosjekt, i intervjusituasjonen og i analysen.

Intervju er egnet som metode der man ønsker å gå i dybden, og Kvale og Brinkmann (2015) fremhever intervjuet som en erkjennelsesprosess som både er sosial og intersubjektiv. Man skaper kunnskap sammen i fellesskap. Man kan i en intervjusituasjon gå nært innpå og følge opp med spørsmål for å få informanten til å utdype eller forklare slik at man oppnår enda dypere innsikt. Valg av intervju som metode kan også begrunnes i både et epistemologisk og et ontologisk perspektiv ut ifra at man er interessert i informantens erfaringer og opplevelser, samt at forskerens rolle er sentral. Dalen (2011) skriver at i et epistemologisk perspektiv har forskeren en viktig rolle i å innhente individets forståelse og opplevelse gjennom intervju.

Et kvalitativt intervju kan ta ulike former og struktureres ulikt avhengig av hva man ønsker å få belyst. Ryen (2002) skriver at et intervju kan variere fra strukturert med faste tydelige spørsmål til mer ustrukturert intervju med åpne spørsmål der intervjuets retning dannes underveis i løpet av samtalen. Selv om både strukturerte og mer ustrukturerte intervju har både styrker og svakheter, vil det i mitt forskningsprosjekt innhentes data gjennom et mindre strukturert intervju der man ønsker at informanten snakker så fritt som mulig om de tema man ønsker å belyse. Mitt valg av type intervju kan kalles et semistrukturert intervju der det på forhånd utformes en intervjuguide med fleksibilitet. Fokuset er på åpne spørsmål som legger til rette for at informanten kan prate så fritt som mulig om de ulike temaer som ønskes belyst. Et semistrukturert intervju er valgt fordi man ønsker at informanten snakker så fritt som mulig samtidig som man som forsker ønsker å få belyst noen forhåndsbestemte emner eller tema. Det utformes åpne spørsmål som gir god anledning til en åpen samtale om ulike tema. Ryen (2002) poengterer at det er viktig at det utformes en intervjuguide som en sentral del av forberedelsene til selve intervjuprosessen. Dalen (2011) poengterer at en fleksibel intervjuguide er vanlig ved semistrukturerte intervjuer. I mitt forskningsprosjekt der jeg søker å belyse en elevs livshistorie sett i sammenheng med endring av pedagogisk praksis, er det naturlig at man utformer en fleksibel intervjuguide der man åpner opp for den frie samtalen. Utvalget i mitt prosjekt vil være en elev og en av elevens foresatte.

3.3 Analyse.

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at et intervju er et sosialt samspill mellom to subjekter. I et slikt samspill vil både samtalen, kroppsspråk, stemmeleie og tempo med mer spille en rolle. Ved transkripsjonen av en slik samtale vil man kunne anta at mye av dette kan gå tapt. Det er utfordrende å skrive ned alle nyanser av kroppsspråk og stemmebruk som kommer fram i samspillet som en samtale er, og man kan betegne transkripsjonen som en ufullstendig og oppdelt versjon av det intersubjektive møte. Kvale & Brinkmann (2015) poengterer at man har en grunnregel for å transkribere intervju der det er viktig at man skriver hvordan transkripsjonen ble gjort. De skriver videre at omfattende og spesialiserte metoder for transkripsjon ikke er avgjørende når man har med meningsanalyser i intervju å gjøre. Transkripsjonen har som hensikt å omforme intervjuet til en tekst og er på mange måter starten av analysen. Dette underbygges av Thaagard (2013) som skriver at i kvalitativ forskning kan det være en uklar overgang mellom innsamling av empiri og analyse.

3.3.1 Forskerens rolle

Etter at empirisk materiale er innsamlet, må det utføres en analyse der man tolker innholdet. I analysen utvikles forskerens mening. I følge Kvale & Brinkmann (2015) er forskerens forståelse sentral og avhenger av håndverksmessig dyktighet. Forskeren blir det viktigste elementet i analysen. Tjora (2017) skriver at man er avhengig av forskerens evne til systematisk arbeid for å sikre kvalitet i prosessen. Han skriver videre at analysen er det som bidrar til at en leser kan øke sin kunnskap uten selv å gjennomføre prosjektet eller gå nærmere inn på den innsamlede empirien. I dette forskningsprosjektet ligger transkripsjonen til grunn for analysen og denne startet samtidig med innsamlingen av empiri. Dette poengteres både av Thaagard (2013) og Kvale & Brinkmann (2015).

Det er viktig å ha distanse til sin egen for-forståelse, og ifølge Tjora (2017) skal den første kodingen ligge tett opp mot innsamlet empiri. I arbeid med analysen arbeider man både induktivt og deduktivt. Induktivt arbeider man med å lage kategorier ut ifra empirien, mens man deduktivt arbeider med å knytte teori til teksten man analyserer. Tjora (2017) skriver at man med bakgrunn i en empirisk tilnærming får flere nøkkelord i kodingen som man deretter samler i kategorier. Gjennom analyse blir disse samlet i hovedkategorier, i mitt tilfelle i to overordnede kategorier med tre underpunkter.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) vil de erfaringene og de teoriene man benytter fungere som et slags filter når man leser transkripsjonene. Man foretar en kvalifisert lesing av samtalen som gjør det nødvendig å bekjenne sitt ståsted som forsker. Idealet er at man som forsker stiller seg så objektiv som mulig, men i mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å være svært deltagende og min subjektivitet har satt preg på alle deler av prosjektet. Dette medfører et behov for å være tydelig på min egen for-forståelse og teoretiske ståsted, samtidig som jeg møter empirien med et åpent blikk.

3.3.2 Hermeneutikk.

Ifølge Taraldsen (2011) betyr hermeneutikk fortolkningskunst eller forståelselære. Videre skriver han at den vanligste oppfatningen til ordet kommer fra det greske begrepet *hermeneuein* som kan forstås som å uttrykke, tolke eller å forklare. Han skriver videre at hermeneutikken er det motsatte av positivismen som poengterer at empiri er den beste måten å skaffe ny innsikt på. Thagaard (2013) skriver at hermeneutisk tolkning kan gi et grunnlag for å oppnå forståelse på flere nivåer. Hun skriver videre at hermeneutikken fokuserer på at meningen med et innhold kun kan forstås ut fra helheten. Thagaard (2013) poengterer at det er nødvendig med omfattende beskrivelser for å gi innsikt i hele situasjonen med mulighet for ulike tolkninger.

I mitt prosjekt vil hermeneutisk tankegang og hermeneutisk fortolkning være sentrale begreper da elevens livshistorie settes inn i en kontekst og der helheten er det sentrale. I mitt prosjekt søkes det ikke å trekke ut enkeltelementer, men å prøve og forstå hele mennesket og helheten rundt individet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at tekster får sin mening ut ifra en kontekst. I mitt prosjekt vil elevens livshistorie ses i lys av kontekst og tolkes, beskrives og forklares ut fra en helhetlig tankegang.

Nilsen (2007) skriver at det som kjennetegner hermeneutikken er forskerens innsikt, hans intuisjon og artikulering av egen for-forståelse. Gadamer (2012) beskriver hermeneutisk filosofi som en vei av erfaring der hermeneutikken utgjør en uendelighetskategori, en hermeneutisk spiral. Begrepet om den hermeneutiske spiral finner sin betydningsfullhet i for-forståelsen fordi all forståelse har sitt opphav i for-forståelsen. Nilsen (2007) skriver at hvis man ikke synliggjør sin for-forståelse i søken etter ny kunnskap, kan man ende opp med å gå i ring av årsakssammenhenger, som kan være ukjente for en selv. Hun skriver videre at for-

forståelse er en grunnleggende dimensjon i hermeneutisk metodologi der man ønsker å gå nærmere inn på en meningsforståelse av et fenomen.

Nilsen (2007) poengterer at den hermeneutiske observasjon handler om å være til stede på en måte hvor man er fullstendig nærværende, og at denne tilnærmingen muliggjør en annen type observasjon enn man forbinder med tradisjonell observasjon, som ofte går ut på å ha et ytre blikk på et fenomen. Nilsen (2007) skisserer noen utfordringer som man bør ha et bevisst forhold til innen det hermeneutiske ståsted. En utfordring oppstår i møtet med det nye der man som forsker må passe på at man ikke forsøker å gjøre det nye, det fremmede, for fortrolig for raskt. Hvis man går for raskt fram kan man risikere å overse nyanser i det man ser nærmere på. En annen utfordring er at hermeneutikk er sterkt knyttet til språket. Dette gjør at det man som forsker har forstått kommer til uttrykk i det man kommuniserer, både verbalt og non verbalt, for eksempel i forskningsintervjuet. Dilemmaet står ifølge Nilsen (2007) mellom befinthetens fortidsdimensjon og forståelsens fremtidsdimensjon.

3.5 Etikk.

I mitt prosjekt der jeg som forsker kommer tett på et lite utvalg og der jeg som forsker har en forhistorie, en relasjon gjennom å ha vært lærer for informanten, er det av avgjørende betydning at jeg er transparent og at jeg beskriver min forforståelse og relasjon ned i minste detalj. En av fallgruvene er at min for-forståelse kan skape en forventning om hva jeg kan komme til å finne av resultat, og hvordan jeg leser og analyserer datamaterialet. Her blir det avgjørende at jeg lar de innsamlede dataene «tale for seg selv», og at jeg som forsker går inn med et åpent sinn uten forutinntatte oppfatninger om hva jeg vil finne av resultater. Tjora (2017) skriver at en høflig omgangstone er et bra utgangspunkt, men at man som forsker må ha et bevisst forhold til relasjonen til informantene og hvilke etiske utfordringer relasjonen skaper. Hovedgrunnen til at dette fremheves er det ubalanserte maktforholdet som skapes i intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det i et intervju er viktig å ha stort fokus på det etiske aspektet, og at det knyttes flere moralske dilemma til både mål og midler ettersom intervju er en situasjon mellom to ikke-likeverdige parter. Videre skriver de at etikk handler om medmenneskelige forhold, og at alle deler av prosessen bør baseres på kontinuerlige, etiske betraktninger ettersom etikk dreier seg om hvordan man påvirker hverandre gjennom medmenneskelige forhold. Tjora (2017) påpeker at etisk sans bør legges til grunn for all forskning der tillit, respekt, gjensidighet og konfidensialitet bør fremheves.

Ringdal (2013) skriver at etikk beskrives som læren om moral og i vitenskapelig praksis er forskningsetikken grunnleggende. Forskningsetikk har i seg normer som skal sikre at forskningsprosjektet er moralsk forsvarlig. Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har beskrevet etiske retningslinjer for forskning. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver ulike etiske problemstillinger ved ulike stadier av forskningsprosjekter. Det dreier seg om tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analyse, verifisering og rapportering. Tre grunnprinsipper som trekkes frem er respekt for privatlivets fred, vurdering av risiko for skade og autonomi og rett til selvbestemmelse.

Disse retningslinjene vil heves høyt og etterfølges gjennom hele mitt prosjekt. Prosjektet vil meldes inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og ikke settes i gang før det er godkjent. Informanter skal signere skjema om informert samtykke der det er tydelig beskrevet både prosjektets formål, innhold og mulig gjenkjenning, og hvor det gis mulighet for å trekke seg hvis de måtte ønske det. Thagaard (2013) skriver at prosjekter kun kan settes i gang etter godkjent samtykke når det dreier seg om forskningsprosjekter der personer er involvert.

Konfidensialitet er et viktig prinsipp ved god etisk forskning. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer konfidensialitet som en enighet mellom informantene og forskeren om hva datamaterialet kan brukes til og hva deres deltakelse innebærer. I mitt tilfelle med få informanter vil anonymisering være avgjørende, og dette vil komme tydelig frem i skjemaet for informert samtykke. Data vil bli samlet inn gjennom intervju, datamaterialet vil lagres trygt og slettes i henhold til tidspunktet oppgitt i skjema til NSD og skjema for informert samtykke. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er viktig at data lagres ordentlig og trygt, og slettes etter bruk.

Intervju som innsamlingsmetode for data vil bli et møte mellom mennesker, og i alle møter mellom mennesker kan uventede situasjoner oppstå. I slike uventede og ikke-planlagte situasjoner kan man anta at det muligens kan bli problematisk å opprettholde de standarder man har planlagt for i forarbeidet. Dette er det viktig at man har et bevisst forhold til og at man i arbeidet med intervjuguiden, intervjusituasjonen og det generelle forarbeidet gjør et så grundig arbeid som mulig. Muligens vil det å gjennomføre et prøveintervju bli aktuelt for å komme disse betenkelighetene noe i forkjøpet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at man må opptre profesjonelt uansett hva som måtte komme fram i en intervjusituasjon. Videre skriver de at refleksjon over egen praksis og refleksjon omkring hva intervjuet vil frembringe av

informasjon bør fremheves. Alle de elementene jeg nå har trukket fram og beskrevet vil danne forskerens etiske ståsted og være av avgjørende betydning for forskningsprosjektets kvalitet.

I denne oppgaven ønsker jeg å gå i dybden der informantenes egne opplevelser og erfaringer blir det sentrale. Jeg ønsker å se elevens historie i sammenheng med endringer i pedagogisk praksis og organisering. Dette gir føringer for både vitenskapsteoretisk ståsted og metodevalg, og legger føringer for det forskningsdesignet jeg velger å lede mitt prosjekt ut i fra. I mitt forskningsprosjekt er det svært viktig at min egen for-forståelse og min relasjon til informantene kommer tydelig fram, og beskrives nøye med så stor grad av transparens som mulig. Det forskningsetiske aspektet blir således svært sentralt og vil heves høyt i alle deler av prosjektet, fra planlegging til ferdig produkt. Med transparens og det etiske aspektet i forgrunnen vil det, etter min mening, være mulig å gjennomføre prosjektet etter en høy forskningsetisk standard og med et godt forskningsmessig «håndverk».

3.5.1 NESH

I følge NESH og Kalleberg (2006) har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utarbeidet retningslinjer for vitenskapelig nøyaktighet og redelighet. Disse retningslinjene har blitt fulgt svært nøye gjennom hele prosjektet. Oppgaven er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD) og er blitt godkjent. (Vedlegg 4)

Alle deltagere har signert informert samtykke. (Vedlegg 2 og 3). Thaagard (2014) skriver at når et forskningsprosjekt inneholder personer så kan dette prosjektet kun settes i gang etter at deltagere har gitt sitt informerte og frie samtykke. I samtykkeskjemaet framgår det at man når som helst i prosessen kan trekke sin deltagelse uten noen form for negative konsekvenser og det er presisert at deltagerne vil bli anonymiserte og gitt full konfidensialitet. Thaagard (2014) skriver at forskeren må anonymisere deltakerne når resultatet av undersøkelsen skal presenteres, og at et grunnprinsipp for god etisk forskning er kravet om konfidensialitet. Kvale & Brinkmann (2015) underbygger dette ved å beskrive konfidensialitet som en enighet med forskningsdeltakerne om hva man kan gjøre med dataene som kommer ut av deres deltagelse. Under hele prosessen med dette prosjektet har jeg vært svært nøye på å ikke oppgi navn eller andre opplysninger som kan avsløre forskningsdeltagerne. Selv om dette er gjort med største forsiktighet så kan det være en teoretisk mulighet for at deltakerne kan bli gjenkjent av noen som har inngående kjennskap til de pedagogiske endringene jeg beskriver,

eller som har kjennskap til deltakerne, og dermed kan resonnerer seg frem til hvem deltakerne er. Dette er det informert skikkelig og grundig om i samtykkeskjemaet. Navn, skoler og lignende informasjon er anonymisert.

Kvale & Brinkmann (2015) poengterer at det er viktig å lagre observasjoner, transkripsjoner og lydopptak på en trygg måte og slette dem etter bruk i henhold til den avtalen man har med deltakerne. Notater ble oppbevart nedlåst og opptak ble tatt opp på en trygg diktafon utlånt av Nord universitet. Alle data er anonymisert og alle notater og lydfiler slettes på dato oppgitt i samtykkeskjemaet.

3.6 Avslutning

Ved å bruke ulike hermeneutiske tilnærminger i et forskningsintervju vil det alltid være en utfordring å gjøre seg bevisst at det paradigmet man legger til grunn får konsekvenser for ulike metodologiske overveielser. Det vil kunne oppstå utfordringer når man som forsker søker å undersøke et fenomen selv, for da setter man både sin egen for-forståelse og egen fordom i spill. Hermeneutikk er som forskningsmetode anerkjent både i et historisk og nåtidig perspektiv, men man kan stilles i et dilemma mellom hermeneutikkens verden og en mer naturvitenskapelig tilnærming. En naturvitenskapelig tilnærming vil ha i seg et større fokus på å kategorisere funn der man knytter disse opp mot validitet og reliabilitet. Disse begrepene kan sees på som fremmede i hermeneutikkens egentlige vesen. Nilsen (2007) skriver at det er vesentlig at man som forsker presenterer sitt paradigme eller teoretiske perspektiv fordi dette representerer den horisont av forståelse som man har. Det er ut ifra denne horisonten av forståelse det epistemologiske ståsted og metodiske overveielser innsamlet empiri arbeides med og analyseres. Dette er en helt nødvendig del av forskningsprosessen fordi man her legger premissene for videre arbeid. Nilsen (2007) skriver videre at en bevisstgjøring av sitt eget paradigme ses på som en forutsetning for at man kan vurdere forskningens gyldighet.

Et humanistisk vitenskapssyn vil ifølge Nilsen (2007) innebære at man har et syn på kunnskap som åpent, men uten at man naivt går åpent ut. Hun skriver videre at studier innenfor det humanistiske vitenskapssyn vil med sin hermeneutiske tilnærming være idiografiske og historiske og ofte ha i seg en søken etter grenseoverskridende og kreativ forståelse av et fenomen.

4.0 Endringer i pedagogisk praksis.

I dette kapitlet beskrives de endringer i pedagogisk praksis som ble gjennomført og beveggrunnene for at endringene ble gjennomført.

Etter mange års erfaring som lærer på mellomtrinnet vokste det etter hvert frem et ønske om å endre egen praksis på flere områder. I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på hvilke erfaringer som utløste disse endringer, og deretter presentere de 4 hovedfokus for endring. Underveis i denne presentasjonen baker jeg inn en drøfting/refleksjon omkring beveggrunnene for de ulike endringer.

4.1 Bakgrunns erfaringer og bakgrunnsrefleksjoner for endring av praksis

Ved skolen var normal praksis at trinn byttet lærerteam mellom 4. og 5.trinn. Ideen om å endre pedagogisk praksis dukket opp like før sommeren, like før skoleårets slutt, da det ble observert at noen elever fra trinnet man skulle overta sto igjen på gangen etter at skoletimen hadde begynt. De ble stående der en stund før den ene utbrøt «kæm ska ha oss no? Kæm ska pass på oss no?». Dette ble oppfattet som merkelig, og ideen om at ingen elever skal oppleve et utenforskap der resten av klassen driver med sitt mens noen er utelatt, satte seg i meg. Ved oppstarten av nytt skoleår samlet vi oss i det nye teamet oss, og vi fikk diskutert grundig hvordan vi egentlig ønsket å ha det sammen med elevene i de neste tre skoleårene. Vi ble fort enige om at situasjoner som den som ble observert på slutten av forrige skoleår, der elever var utenfor fellesskapet, ikke var ønskelig. Vi ønsket derfor å gjøre endringer i pedagogisk praksis basert på de erfaringer og opplevelser vi satt med i teamet.

Flere av oss hadde negative erfaringer med bruk av lærebøker og utstrakt bruk av lekser, og ønsket å endre også denne praksisen. Når man følger lærebøker i alt for stor grad, og gir lekser som elevene skal arbeide med hjemme, fører det til en pedagogisk praksis der læregjennomgang av nytt stoff med påfølgende elevarbeid i læreboka blir det sentrale. Mye av tiden brukes til enten lærerstyrt tavleundervisning eller til elevarbeid der elevene arbeider alene i læreboka. Dette var den vanlige praksisen den gangen, men flere av oss satt med en følelse av at dette ikke ga god nok læring, og ikke ga alle elever god nok mestring. Læreboka ble for styrende for pedagogisk praksis og det bestemte vi oss for å gjøre noe med. Vi ville ha mye større grad av samhandling mellom lærer-elev og mellom elever, der diskusjoner og samarbeid ble det sentrale.

Vi bestemte oss for å gjøre endringer i pedagogisk praksis der målet var at alle elever skulle oppleve en skolehverdag som i større grad enn tidligere besto av aktiv deltagelse og samhandling i undervisningen. Målet var at alle elever skulle være sammen og lære av hverandre, uansett forutsetninger. Vi ønsket oss en skolehverdag preget av dialog, samarbeid, samhandling og inkludering. Vi hadde som mål at alle elever skulle oppleve mestring, og derigjennom oppleve større motivasjon for skole og skolearbeid. Vi ønsket å skape et miljø som ga grunnlaget for å skape vennskap og toleranse der elever respekterer hverandre og hverandres ulikheter. Endringene hadde som fokus å bedre elevens faglige nivå, samt bedre miljøet i og utenfor klasserommet, slik at det ble trygt og godt å være seg selv innen rammene for fellesskapet.

4.2 Endringer i egen praksis – fire hovedområder

Alle endringer beskrevet her har sitt utspring i tanken om å gå fra «å gjøre» til «å forstå». Med dette som bakteppe bestemte vi oss for å gjøre drastiske endringer i pedagogisk praksis med fokus på fire hovedområder:

- 1) *Lærebokuavhengig undervisning med utgangspunkt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet LK-06*
- 2) *Fokus på at alle elever er i samme rom med klare forventninger til hele elevgruppen. Forventninger om at alle elever har et potensiale og at alle elever kan oppnå forståelse innenfor mulig måloppnåelse.*
- 3) *Avvikling av tradisjonelle lekser. Læring skjer på skolen med kvalifiserte lærere. Hjemmearbeid forekommer i situasjoner der dette vurderes som læringsfremmende innenfor elevenes ulike individuelle mestringmuligheter.*
- 4) *Dialogbasert undervisning der hele klassen er samlet. Undervisning med økt fokus på forståelse og utforskning.*

4.2.1 Lærebokuavhengig praksis.

Vi hadde fokus på forståelse før selvstendig arbeid, mens lærebøker har fokus på gjennomgang med påfølgende mengdetrening. Elevene benytter ikke lærebøker, men henter informasjon og kunnskap der det er mest hensiktsmessig. Elevene samler kunnskapen i en egen «lærebok» som kalles regelboka. Der skriver/tegner elevene ned sin egen forståelse av

en regel eller et kunnskapsmål. Boka fylles med elevens egne eksempler, tegninger, forklaringer og viktige referansepunkter for læringsprosessen. Eksempler og forklaringer på sitt eget språk med sin egen forståelse som bakgrunn. Elevene blir oppfordret til å finne sin egen vei og sin egen måte å løse oppgaver på, som de forstår. Dette er mer hensiktsmessig enn å lære seg lærebokas metode, og så øve mye på den ene metoden. Utstrakt bruk av læreboka der elever arbeider selvstendig med lærebokas oppgaver vil føre til behov for ekstra tilrettelegging for de som ikke forstår oppgavene, eller ikke klarer å løse dem på egenhånd. Slik tilrettelegging vil for enkelte bety at man må ut på grupperom med en assistent eller spesialpedagog fordi man ikke «får til» det som de andre får til.

4.2.2 Fokus på at alle elever er i samme (klasse)rom med klare forventninger til hele elevgruppen. Forventninger om at alle elever har et potensiale og at alle elever kan oppnå forståelse innenfor mulig måloppnåelse.

Dette er nok den viktigste omleggingen. Tidligere var noen elever ofte ut på grupperom for å ha undervisning med spesialpedagog og gikk da glipp av det samspillet og den læringen som foregår i fellesskapet. Læring og erkjennelse oppstår best i en interaksjonsprosess, og det vil si at alle elever uansett forutsetninger må være sammen for å lære best mulig. Vår ide er at man treffer elevenes nivå bedre i et samspill enn ved å ta enkelte ut av dette samspillet for å få tilrettelegging utenfor fellesskapet. I tillegg til det faglige perspektivet kommer belastningen og stigmaet med å være frarøvet muligheten til å være sammen med de andre. Dette mente vi var svært ødeleggende for elevers tilhørighet, men også for elevers utvikling og læring.

I tillegg til å skape et fellesskap der alle elever samhandler var vi opptatt av å møte hver enkelt elev med positive forventninger med en tro på alle elevers mulighet til å utvikle seg og til å lære mest mulig. Basis for dette er et positivt elevsyn der man tror på hver enkelt elev, og på gruppa som helhet. At man har tro på at hver enkelt elev har et utviklingspotensial som man i felleskap skal utforske for å lære mest mulig og trives best mulig. Praksisen med å ha alle i samme rom der man er sammen og lærer av hverandre er avhengig av at man også arbeider med klassemiljø, trivsel og tilhørighet. Det skal være trygt og godt å ytre seg og være seg selv. Dette ligger til grunn for ønsket om å utvikle seg faglig og sosialt i et fellesskap der alle er inkludert

4.2.3. Avvikling av tradisjonelle lekser. Læring skjer på skolen med kvalifiserte lærere. Hjemmearbeid forekommer i situasjoner der dette vurderes som læringsfremmende innenfor elevenes ulike individuelle mestringsmuligheter.

Begrepet lekser er et «betent» begrep som ofte bringer frem negative følelser hos elever. Ved å distansere seg fra tradisjonell bruk av lekser og ved å benytte begrepet «arbeidsoppgaver» i stedet for lekser har man allerede oppnådd en annen innstilling til arbeidet fra elevene.

Erfaringene med lekser i tradisjonell forstand var at det er utfordrende for mange heimer å håndtere. Ofte blir leksene en kime til konflikt i heimen der foreldre må spille roller de ikke ønsker, eller det kommer i konflikt med fritidsaktiviteter o.l. Enda verre er det når skolen krever at lekser gjøres uten at enkelte elever har noen form for støtte eller hjelp hjemme. Som en ekstra belastning kan disse elevene i tillegg bli møtt med kritikk fra skolen hvis leksene ikke er gjort. Det finnes eksempler på elever som er overlatt til seg selv i heimen og må mestre leksearbeidet på egen hånd. Hvis man da får med lekser hjem der man skal arbeide i en lærebok, kanskje med oppgaver man ikke skjønner fordi man kun har hatt en gjennomgang på tavla mandag morgen, sier det seg selv at det oppleves vanskelig. I disse tilfellene vil lekser øke stresset og følelsen av å ikke lykkes hos eleven.

Vår tilnærming ble en annen. Vi arbeidet med fag på skolen i fellesskap over lengre perioder slik at alle elever oppnådde forståelse innen temaet før de arbeidet med oppgaver på egenhånd. Omleggingen gikk ut på at å arbeide med «å forstå» fagstoff foregår på skolen og i skoletiden. Ved å endre praksisen rundt bruk av lærebøker og lekser har man gjort noe med faktorer som i mang tilfeller har gitt dårlige opplevelser og vært ødeleggende for motivasjonen og holdningen til skole og skolearbeid.

4.2.4. Dialogbasert undervisning der hele klassen er samlet. Undervisning med økt fokus på forståelse og utforskning.

Den tradisjonelle måten å arbeide på i norske klasserom er utstrakt bruk av lærebok der lærer gjennomgår temaet og elevene deretter arbeider videre i boka, der målet er å kopiere lærerens framgangsmåte på de oppgavene boka tilbyr. Dette medfører at elevene blir konsumenter av overført kunnskap og passive tilskuere. Vår ide er at læring oppstår best i et fellesskap der dialogen er sentral. I et fellesskap er man avhengig av å få flere innfallsvinkler, flere ideer og flere tanker fram. Man ønsker å belyse en oppgave eller et tema fra så mange sider som mulig og derigjennom gi så mange elever som mulig en stemme inn i arbeidet, der elever blir

produsenter og aktive deltagere. Diskusjon og dialog mellom elever-lærer og elev-elev gir gode muligheter for utforskning, diskusjon og forståelse. Etter en diskusjon i fellesskap arbeider elevene med en oppgave en periode, ofte sammen med læringspartner, før dialogen igjen bringer ulike ideer, erfaringer og opplevelser til fellesskapet. Erfaringer viser at dette gir flere elever mulighet til å bidra og at elever som tidligere har vært utelukket fra fellesskapet på grunn av for eksempel lærevansker, ofte har verdifulle bidrag inn i diskusjonene. Det at man ofte arbeider sammen i læringspar gjør at man kan bidra inn i fellesskapet som et par, noe som ufarliggjør det å eventuelt ta feil, eller tro at man ikke har noe å bidra med. En slik arbeidsmetode fordrer at det er trygt og godt i klasserommet og at det er en grunnleggende tillit og trygghet mellom elever-lærer og mellom elev-elev. Relasjonsarbeid ligger som en forutsetning for en slik måte å arbeide på i klasserommet.

4.3 Dokumenterte resultater for endringene i tidligere forskning.

Summen av resultater målt mot endringenes fire hovedområder har gjennom kartleggingsprøver, foreldresamtaler (felles og enkeltvis), elevsamtaler og observasjoner har gitt både ordsatte, observerte og resultatmessige forbedringer i gruppen. (Taraldsen, et.al, 2014).

Funnene som er presentert i artikkelen Eggemodellen i bladet Spesialpedagogikk 07/2014 kan oppsummeres som:

- Bedre faglige resultater, spesielt for de elever som presterte dårligst.
- Større arbeidsglede og motivasjon.
- Lavere konfliktnivå.
- Bedre klima for samarbeid mellom lærere, elever og foreldre.

Tiltakene som ble iverksatt har generelt hatt positiv innvirkning på hele gruppen sin utvikling. Denne aksjonsforskningen kan, uavhengig av «sideeffekter», som for eksempel at forventninger om effekt i seg selv gir effekt, dokumentere bedre faglige og sosiale resultater. Omleggingene ble ikke presentert som forskning, men som varige endringer av praksis, og gjennom det har man redusert betydningen for at de positive effektene kan forklares i sin helhet ut ifra forventningene om effekt. Med dette har sannsynligheten for at resultatene er reelle og varige økt. At aksjonen går over fem semestre, trekker i samme retning.

Læring har best forutsetning for å «oppstå» i en interaksjonsprosess. Manglende fokus på forståelse tidlig i prosessen med å lære kan ofte medføre en følelse av skam, nederlag og en frykt for å være alene om utfordringer. I en sosial interaksjon vil man kunne oppleve at dette er noe flere kjenner på og dermed redusere frykten for at man er alene om å ikke forstå. En slik effekt vil man ikke kunne oppnå om elever med liten forståelse blir tatt ut av fellesskapet fysisk. Imsen (2005) skriver at å lære i samhandling utvider muligheten for at flere i gruppen skal få økt forståelse av de utfordringer som foreligger. Et annet poeng er at sosial interaksjonisme diskvalifiserer praksisen med lekser som man skal gjøre hjemme. Å sitte alene hjemme med oppgaver som er utfordrende og vanskelige har for mange ført til dårlige erfaringer med påfølgende dårlige holdninger til skolearbeidet. Kvam, Rise & Sæther (2008) skriver at lekser ofte er en kime til konflikt i heimen uten at læringsutbyttet øker. Dette var erfaringer som lå til grunn for tanken om å avvikle lekser i tradisjonell forstand.

Et annet poeng med de endringene i pedagogisk praksis som ble innført er at det er mye som tyder på at fokuset på og oppmerksomhet mot innbyrdes forskjeller og avvik i en gruppe reduseres;

«Resultatene fra denne studien viser at de elevene som tidligere hadde lavest måloppnåelse og lavest motivasjon, har hatt størst fremgang. Dette indikerer at elever med størst behov for spesialpedagogiske tiltak sannsynligvis i mindre grad bør tas fysisk ut av klasserommet enn det som har vært vanlig. De bør heller være en del av klassefellesskapet ved gjennomgang av nytt lærestoff i klassen – da under forutsetning av en samtidig omlegging til dialogbasert undervisning med stort fokus på tidlig forståelse». (Taraldsen et.al., 2014).

Hovedintensjonen med denne masteroppgaven er å forsøke og ta dette et steg videre, ved å ta inn elevstemmen – elevens opplevelse av de pedagogiske endringene som jeg her har beskrevet.

5.0 Oppsummering samtale.

I dette kapitlet vil en oppsummering av samtalen som ligger til grunn for innsamling av empiri presenteres.

I dette forskningsprosjektet er innsamling av empiri blant annet en samtale med en tidligere elev og elevens mor. Denne eleven og elevens mor ble valgt ut fordi jeg ønsket å sammenligne endringer i pedagogisk praksis opp mot elevens historie som elev ved skolen, og gjennom det gi elevstemmen en sentral rolle i forskningsprosjektet. Tidligere er det skrevet en artikkel om de pedagogiske endringene som ble gjennomført og de resultater de førte til (Taraldsen et. al., 2014). I artikkelen presenteres funn basert på kartlegginger, foreldresamtaler, elevsamtaler og observasjoner av gruppen. I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg at elevstemmen skulle få en større og tydeligere plass enn i den nevnte artikkelen. Jeg ønsket å undersøke om eleven opplevde endringer i sin skolehverdag ved å møte de endringer i pedagogisk praksis som ble gjennomført fra 5. trinn.

Røkenes & Hansen (2012) sier at evnen til å kommunisere er grunnleggende og iboende for mennesker og skjer i en interaksjon med andre mennesker. Det at elever utvikler og lærer best i et inkluderende fellesskap er et av hovedelementene med de pedagogiske endringer som ble innført, og dette forskningsprosjektet ønsker å se nærmere på eleven sin forståelse og opplevelse av dette.

Skjervheim (1976) skriver at å møte den andre som et subjekt er å møte hele mennesket. Vi kan se på dette som det intersubjektive forhold, som ifølge Habermas (1969) er et forhold mellom to subjekter. Faren ved å møte andre som objekter er noe Skjervheim (1976) poengterer, der faren for å utøve en pedagogikk som går i retning av manipulerende er til stede. Freire (1970) skisserer at elever kan oppfattes som avvik som ikke passer inn i samfunnet. Han skriver videre at det er opp til læreren å utligne tanken om avvik slik at de kan passe inn i samfunnet. Å bringe elevstemmen inn for å belyse opplevelsen av hverdagen innenfor en tradisjonell praksis sett, opp mot hverdagen i en annen type praksis, er et av hovedelementene med dette forskningsprosjektet.

Innsamling av empiri ble foretatt innen den teoretiske tilnærmingen kvalitativt intervju, der den naturlige samtalen mellom oss tre deltagere var det sentrale. Intensjonen var at elevens historie skulle fortelles mest mulig fritt uten for mange avbrytelser eller ledende spørsmål. Samtalen ble avtalt og eleven og mor møtte på skolen en ettermiddag. Skolen ble valgt fordi

den representerte et kjent sted for alle parter, og fordi skolen ligger i overkommelig avstand for oss alle.. Et av skolens møterom ble valgt som egnet sted, og rommet ble møblert slik at mulighetene for en mest mulig uformell og naturlig samtale var til stede. Kaffe, saft og kjeks ble satt fram på bordet, med ideen om at samtalen skulle ha en mest mulig avslappet atmosfære.

Samtalen ble gjennomført på ca. 30 minutter og samtalen ble tatt opp, transkribert og analysert. Et sammendrag av samtalen vil videre bli presentert med to ulike innfallsvinkler som hver vil ha tre underpunkter.

Hvordan endret skolehverdagen seg for elev og mor i ny praksis?

- 1) *Mestring*
- 2) *Tilhørighet*
- 3) *Respekt og Forventninger*

Hvordan var skolehverdagen for elev og mor innenfor tradisjonell praksis?

- 1) *Liten grad av Mestring*
- 2) *Liten grad av tilhørighet*
- 3) *Liten respekt og lave Forventninger*

5.1. Hvordan endret skolehverdagen seg for elev og mor i ny praksis?

I dette delkapitlet vil endringer i skolehverdagen for elev og mor bli inndelt i kategoriene **mestring, tilhørighet og respekt** og **forventninger**, der endringene vil bli nærmere beskrevet.

5.1.1 Mestring.

Eleven startet samtalen med å si at han syntes det var bedre å begynne i 5.klasse, og at man da fikk til å gjøre mye av det samme som resten av klassen, i motsetning til i 4. klasse der man satt i timen uten å skjønne noe som helst. («*Det va ber å bynn i 5. ja. Æ fikk te å jørrå ting på skolen einn å sitti der i 4. å itj sjønn nå*»). Eleven sier noe om at man opplevde en annerledes skolehverdag fra 5.klasse, og forteller videre at det var fordi han nå fikk til ting på skolen, og at han faktisk klarte å følge med i timene. Elevens mor underbygger dette ved å si at ved å

legge bort lærebøker og heller gi elevene mulighet til å lete kunnskap selv hadde en positiv effekt på elevens trivsel og på den faglige utviklingen. (*«Det va jo ei utvikling. Virkelig! Sånn faglig å»*). Mor og elev legger vekt på en opplevelse av å ha lyktes, og å ha opplevd mestring, sammen med de andre i klassen. Eleven sier videre at man tror at man hadde fått bedre karakterer, og fått til mer på ungdomsskolen og på videregående skole, hvis man hadde hatt det slik som fra 5. til 7. trinn. Her signaliserer eleven en tro på egne ferdigheter og en tro på at mulighetene for å lykkes hadde vært større med en annerledes skolehverdag enn den man opplevde etter barneskolen.

5.1.2 Tilhørighet

At elevene var sammen i klasserommet uten at noen var ute på grupperom med spesialpedagog eller assistent trekkes fram som viktig, av både elev og foresatt. Fra 5.trinn opplevde eleven en skolehverdag uten å bli tatt ut av klassen der all tilrettelegging og tilpasning ble gjort i fellesskapet i klassen. Eleven sier mye om at følelsen av å bli akseptert og inkludert sammen med de andre var viktig. Eleven fortsetter med å si at fra 5.klasse så fikk han venner og et fellesskap ble skapt der alle, uansett forutsetninger, fikk ta del. I samtalen kommer det tydelig fram at de holdninger man ble møtt med fra lærere på trinnet styrket elevens selvfølelse og følelsen av å være godtatt, og å være en av gjengen. Mor sier at de holdninger som kom til syne ga eleven en større trygghet og glede på skolen, i motsetning til de første fire årene, da det ikke hadde vært noen voldsom glede. Dette hang sammen med at nå fikk alle være med og et klassemiljø ble skapt der alle deltok. (*«Aill fikk vårrå me. Det vart ein enhet»*). Videre i samtalen så underbygges dette ved å framheve at fokuset nå ble på de riktige tingene som gjorde at alle, ikke bare «elev», fikk det bedre.

Både eleven og mor trekker frem arbeidet med å skape et inkluderende miljø der alle var aktive deltagere som viktig og positivt for at miljøet ble bedre. Det at man ble opptatt av å framsnakke hverandre, der respekt og annerkjennelse for hverandre ble sentrale elementer i det å skape et godt miljø. (*«Æ mein dåkk valgt riktig fokus, både i forhold te miljø å fer å få elevan motivert.»*). Et eksempel som kom fram i samtalen var at eleven hadde opplevd at en annen elev hadde kommet bort og sagt at man nå skjønnte hvordan det var ha det vanskelig med fag, fordi denne eleven hadde også opplevd vanskeligheter. Elevens mor legger vekt på at nå turte noen å være åpen om at man ikke fikk til alt, at ting kunne være utfordrende, og at

det kom av at man hadde skapt et miljø der man respekterte og aksepterte hverandre som individer med ulike styrker og utfordringer. At det nå var lagt grunnlag for at elever kunne være åpne med hverandre uten risiko. (*«Einn at nån tørsj å jørrå det!»*).

Både eleven og mor var tydelige i samtalen på at opplevelsen ble annerledes fra 5.trinn enn tidligere, og at dette dreide seg om mestring, motivasjon og inkludering. At elevene nå ble en enhet som hadde det bedre og tryggere sammen enn tidligere. Dette bekreftes videre av utsagn om tiden ved ungdomsskolen der eleven følte seg godt ivaretatt av klassekameratene fra barneskolen som ga godt støtte og kameratskap selv om eleven igjen møtte en pedagogisk praksis med delvis ekskludering. I samtalen vektlegger eleven det at hele trinnet kom i avisen som en av situasjonene man husket best fra årene på barneskolen i positiv forstand. Det ble laget fire artikler om de pedagogiske endringene som ble gjennomført på trinn, og disse artiklene ble fulgt av et fellesbilde fra trinnet der alle elever deltok. Det at eleven trekker fram at man fikk være med sammen med trinnet som en likeverdig deltager som noe positivt som huskes godt underbygger elevens følelse av å nå være inkludert og en likeverdig deltager. I denne settingen opplevde eleven seg som en elev på lik linje med alle andre på trinnet.

5.1.3 Respekt og Forventinger.

I samtalen kommer det fram at både eleven og mor satt med en følelse av at man i de første skoleårene ble definert ut ifra de utfordringer man hadde, og ikke ut fra den personen man var med både styrker og utfordringer. Det kommer frem i samtalen at man opplevde seg selv som en belastning fordi man hadde de utfordringene man hadde, og at det ikke ble noe fokus på det potensiale for videre utvikling som var til stede. (*«Man va ei belastning fordi man hadd dæm utfordringan man hadd. At det.. på en måte.. ikke vart sjett et potensiale men bærre utfordringa»*). Elevens mor sier at det ble bedre etter hvert, men at det tok veldig lang tid, og at det først i 5.klasse ble annerledes da man møtte andre pedagoger og en annen pedagogisk praksis. I møte med den nye pedagogiske praksisen sier elevens foresatt at eleven nå endelig ble sett som en elev med et potensiale, og at fokuset ble på utviklingsmulighetene i langt større grad enn på utfordringene med konsentrasjonsvansker og vanskeligheter med å lære.

Opplevelsen av at det nå ble rom for å være annerledes og at alle elever uansett forutsetninger ble møtt med positive og høye forventninger gjorde godt for både elev og foresatt. (*«Det e*

den utviklinga.. at det va utvikling å læring.. sånn helt reelt fantes et potensiale å at det vart skapt rom for det. Å få opplev det.. at man tok del i det skapt ein trygghet.. min trygghet.. om at det vart rolier og at man fikk trua på at det villa ordn sæ»). Eleven ble møtt som et helt menneske med både styrker og utfordringer, der elevens potensiale ble det sentrale i mye større grad enn tidligere, og dette settes i sammenheng med at miljøet og stemningen ble opplevd som bedre for trinnet og for klassen.

5.2 Hvordan var skolehverdagen for elev og mor innenfor tradisjonell praksis?

I dette delkapitlet vil en beskrivelse av skolehverdagen for elev og mor presenteres, og beskrivelsen deles inn i kategoriene **liten grad av mestring, liten grad av tilhørighet og liten respekt og lave forventninger**.

5.2.1 Liten grad av mestring.

Elven beskriver tiden i klasserommet før 5.trinn som en tid der man ikke skjønnte hva man skulle gjøre, og at man bare satt der uten å få til noe. Følelsen av maktesløshet beskrives tydelig i samtalen. Enda tydeligere blir eleven når tiden etter barneskolen skal beskrives. Følelsen av å ikke skjønne hva man skal gjøre i møtet med en praksis, der man blir presentert en mengde lærebøker, og i stor grad blir overlatt til seg selv i arbeidet med disse lærebøkene. (*«Hoff, så e vi der igjæn.»*). Videre sier eleven noe om forventningene til ungdomsskolen, etter opplevelsen av en endret praksis fra 5. til 7.trinn, der man møtte ungdomsskolen med en forventning og et håp om at skolen skulle bli som i 7.trinn, men at møtet ble et helt annet, der man igjen fikk følelsen av å ikke strekke til eller mestre det som resten tilsynelatende mestret godt. (*«Faan.. det vart nedtur.»*)

Etter ungdomsskolen steg igjen håpet om en annerledes praksis på videregående skole, men nok en gang møtte eleven en praksis som ikke opplevdes som noe god. Her beskriver eleven praksisen som at hvis man ikke oppnår gode nok resultater blir man satt på «gruppe». Dette beskrives av eleven som et hjelpetiltak. Dette tiltaket fører til at man blir tatt ut av klassen og satt i en liten gruppe med andre som heller ikke har gode nok (faglige)resultater. (*«Hvis du*

plages så bli du satt på «gruppa». Der kan du få 1-2-3er og hvis du får bærre 3era så e det opp t klassen igjen. Får du dårlicher så e det rætt ned på «gruppa» igjen. Sånn går det heile tia.»). Her beskriver eleven en tydelig opplevelse av å være utenfor klassen og klassemiljøet fordi man ikke får gode nok resultater, og at man da blir møtt som en elev som ikke er god nok og må ha hjelp utenfor klassen. Dette er en praksis der man blir definert ut ifra de utfordringer man har og der man forsøker å gi hjelp på de spesifikke utfordringene slik at man igjen kan delta i klassen sammen med de andre.

5.2.2 Liten grad av tilhørighet

Eleven beskriver tiden før 5.trinn som en vanskelig tid der han opplevde å være en belastning for skolen og for ansatte. Videre beskriver eleven en følelse av å ikke være akseptert og ikke være en del av gjengen. (*«Æ følt at det, liksom.. æ følt at æ itj va nå i klassen når æ va så my ut. Følt mæ som en skygge.»*). Eleven er tydelig i samtalen på at det ikke kjentes noe godt og at følelsen av utenforskap var sterk. Dette underbygges med å beskrive hvordan det kjentes å sitte i klasserommet å vente på å bli tatt med ut på gruppe, tatt med ut foran resten av klassen. Dette beskriver eleven som at han ikke følte at han var noen som helst i klassen, og at han følte at han bare var seg selv i den tiden. Videre beskriver eleven at man ble veldig opptatt av hva de andre i klassen tenkte om han, og at han satt med en følelse av å ikke være godtatt. (*«Æ følt mæ itj som ein del av klassen, fer vi va jo itj i lag. Æ huske når æ satt i klasserommet, da kjika æ på døra. Kjika om det kom ein lærer der, fer da mått æ ut. Æ huske at æ tænkt at aill såg på mæ å tænkt sånn «ha-ha». Æ håpa det itj kom nå lærer å at æ fikk vårrå ilag m klassen.»*) Disse opplevelsene beskriver eleven tydelig som noe som ikke kjentes noe godt ut, og som en opplevelse av å ikke høre til. Eleven er tydelig på at den måten man var i lag på fra 5.trinn kjentes mye bedre ut og ga helt andre følelser og opplevelser.

5.2.3 Liten respekt og lave forventinger.

Eleven og mor beskriver tiden før 5.trinn som en opplevelse av å være en belastning, der fokuset i all hovedsak er på de utfordringer eleven har. Der utfordringer med konsentrasjon og lærevansker spiller en mye større rolle enn de utviklingsmuligheter og potensiale eleven har. Man beskriver en praksis der man skal ta tak i de utfordringer man har, og øve på disse for å bli flinkere. Når man i en gruppe tilsynelatende er alene om disse utfordringene blir praksisen da slik at man blir tatt ut av klassen for å få mulighet til å arbeide med disse utfordringene

sammen med en spesialpedagog eller assistent. Fokuset blir på at man er annerledes enn resten og derfor må ha hjelp utenfor felleskapet.

Lignende opplevelser beskriver eleven også fra sitt møte med pedagogisk praksis både på ungdomsskolen og på videregående skole. Her beskriver eleven og mor møter som i all hovedsak dreier seg om elevens utfordringer, og de vansker man måtte ha med å følge progresjon og opplegg sammen med de andre i klassen. Elevens styrker blir satt i bakgrunnen fordi fokuset er på elevens utfordringer. Dette kommer tydelig til syne i elevens beskrivelse av «gruppa» på videregående skole. En gruppe utenfor klassen man blir henvist til hvis man ikke presterer godt nok faglig. (*«Faan.. det vart nedtur. På videregående da kanskje.. nei, itj der heller.»*). Eleven beskriver en opplevelse av å bli møtt med lave forventninger der utfordringene er hovedfokuset, både de første årene på barneskolen og på både ungdomsskolen og videregående skole. Eleven beskriver en overaskende lik tilnærming både de første og siste årene av sin skolegang. En tilnærming og pedagogisk praksis der forventningene er lave og der fokuset er på at eleven må tas ut av fellesskapet for å få hjelp.

6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil resultater fra innsamlet empiri presenteres og drøftes opp mot relevant teori. Drøftingen vil ta utgangspunkt i det teoretiske fundamentet som ligger til grunn for oppgaven, og endringer i pedagogisk praksis. Drøftingskapitlet deles inn i tre hovedkategorier, **mestring**, **tilhørighet** og **respekt og forventninger**. Kategoriene er basert på funn i det empiriske materialet. Kapitlet rundes av med avsluttende betraktninger der hovedkategoriene ses i sammenheng, og opp mot den teoretiske grunnmuren oppgaven bygger på der begrepet «Pedagogisk teft» blir et sentralt tema.

Presentasjonen av de ulike kategoriene vil i noen grad gli over i hverandre og kan føre til noe gjentakelse i drøftingen. Et eksempel på dette er poenget om dialogbasert undervisning som vil beskrives og drøftes under alle de tre hovedkategoriene. Det at de ulike kategoriene glir over i hverandre og henger sammen er et av oppgavens hovedfunn. Empirien i denne oppgaven viser at det å bli møtt med respekt og positive forventninger innvirker på graden av opplevd mestring, og som igjen innvirker sterkt på graden av opplevd tilhørighet.

I denne oppgaven ligger det til grunn en endring av pedagogisk praksis. Endring i praksis kom ut av en refleksjon rundt mange års erfaring med en tradisjonell pedagogisk praksis, preget av utstrakt bruk av lærebøker og ekskludering av elever med spesialpedagogisk tilrettelegging. Erfaringer med denne typen praksis var at mange elever opplevde liten mestring, og enkelte elever opplevde liten grad av tilhørighet til klassen, fordi mye av opplæringen deres foregikk utenfor klassens læringsfellesskap, og ikke minst utenfor klassens sosiale fellesskap. Min erfaring var at mange av elevene som hadde utfordringer knyttet til læring opplevde liten mestring og liten grad av tilhørighet, og i tillegg ble disse elevene ofte møtt med en holdning og en tilrettelegging der utfordringene ble fokuset og noe som må løses, istedenfor at de ble møtt som hele mennesker med styrker og svakheter, slik som alle andre.

6.1 Endringer i pedagogisk praksis

Vi lærere på trinnet bestemte at en slik pedagogisk praksis ville vi ikke ha. Sammen bestemte vi oss, basert på erfaringer og diskusjoner, for en ny type praksis som i større grad var tuftet på respekt og positive forventninger, der vi skulle fremme tilhørighet og mestring hos alle elever. Vår orientering ble mot eleven, ikke mot hva eleven skal lære. Hovedprinsippene for den endrede praksis har sitt utspring i tanken om å gå fra «å gjøre til og forstå», der alle

elever er viktige deltagere i det samme fellesskapet. Endringene kan oppsummeres i fire hovedområder.

6.1.1.Lærebokuavhengig undervisning.

Elevene benytter ikke faste lærebøker i fagene, men henter informasjon og kunnskap der det er hensiktsmessig. Elevene blir oppfordret til å finne sin egen vei der de bygger på sine styrker, sin for-forståelse og det de selv forstår. Dette er en motsetning til lærebøker, som ofte presenterer en måte å løse en oppgave på, med påfølgende oppgaver der elevene skal øve på den presenterte løsningsmåten. For en elev som ikke enda forstår måten å løse oppgaver på som læreboka presenterer vil utstrakt bruk av lærebøker føre til liten mestring, og en følelse av nederlag. I en klasse der alle arbeider med de samme oppgavene i den samme læreboka vil det automatisk skje at elever sammenligner seg med de andre i klassen. Eidsvåg (2000) skriver at når man sammenligner seg med andre så er det to ting som kan skje. Enten står man igjen som taper, eller så sammenligner man seg nedover og prøver å finne noen som er dårligere enn seg selv. Ifølge Eidsvåg (2000) vil man uansett det ene eller det andre minste noe betydningsfullt fordi en annen stilles mellom meg selv og livet.

Ved utstrakt bruk av lærebok vil noen elever oppleve at de ikke mestrer og derigjennom se på seg selv som mindreverdige, eller dummere, enn de andre. Eidsvåg (2000) sier at en praksis på daglig basis der noen taper og andre vinner vil gjøre noe med selvoppfatningen til de elevene som opplever at de er dårligere enn de andre. Ulvik (2014) underbygger dette ved å poengtere at ved å vektlegge det målbare vil man automatisk nedprioritere sosiale relasjoner og følelser med fare for å hindre det innovative, og der man i sin jakt på målbare resultater, som å løse oppgaver i en lærebok er, nedprioriterer de svakeste fordi man lager et fellesskap der de ikke har en naturlig plass. Dette poenget gir en naturlig overgang til neste område der praksis ble endret, der hovedideen er at alle skal oppleve seg som aktive deltagere i ett og samme fellesskap, der tilhørighet og vennskap kan bygges.

6.1.2 Alle elever i samme (klasse)rom med klare forventinger til alle.

Som nevnt var det før praksis ble endret utstrakt bruk av spesialpedagogisk tilrettelegging utenfor klassefellesskapet. Elever med lærevansker eller andre utfordringer, og med behov for spesialpedagogisk hjelp, ble i stor grad tilbudt dette utenfor klassen, og ble da ekskludert fra resten av klassen i større eller mindre grad. Dette henger sammen med hvilken pedagogisk

praksis man tilbyr elevene, og kan settes i sammenheng med utstrakt bruk av lærebok, der enkelte elever ikke makter å følge resten av klassen sin progresjon eller måte å løse oppgaver på. Freire (1970) skriver om en undertrykkende pedagogikk der elever blir redusert til lyttende objekter som skal fylles av lærerens beretninger. Dette kaller Freire (1970) «Bank-metoden», der pedagogisk praksis blir å overføre kunnskap fra læreren til elevene, ofte på en instrumentalistisk måte ved bruk av lærebok. Elevene behandles som objekter der avvik oppfattes som noe som ikke passer inn og må forandres. I en slik praksis vil ofte denne «forandringen» av elever med utfordringer bli spesialpedagogisk hjelp utenfor klassen. Freire (1970) beskriver dette som at de som oppfattes som avvikende lider under en undertrykkende struktur som er tilpasset interessene til den som står for undertrykkelsen. Motvekten til denne undertrykkende pedagogikken er en frigjørende pedagogikk. Skjervheim (1976) poengterer at en slik frigjøring innebærer at man møtes som to likeverdige subjekter.

Ideen med å endre praksis slik at alle fikk mulighet til å oppleve seg som likeverdige deltagere i klassefelleskapet, bygger på Freire (1970) sine ideer om en frigjørende pedagogikk der man oppløser motvekten mellom læreren og elevene, og der man må samarbeide om utvikling og læring. Dette står i samråd med Løgstrup (1956) sine ideer om nærhetsetikken. Hvis man skal utvikle nærhet i en relasjon så må man oppleve både fysisk nærhet og emosjonell nærhet. Begge disse blir skadelidende for elever med tilrettelegging utenfor det fysiske klassefelleskapet, der nærhet kan oppstå ved at man tar del i det intersubjektive opplevelsesfelleskapet, beskrevet av Skjervheim (1976).

Et annet element i en tradisjonell praksis er den utstrakte bruken av hjemmelekser, der man ofte skal øve videre på det samme som man har øvd på i løpet av skoledagen. En praksis som er med på å underbygge opplevelsen av å ikke strekke til og opplevelsen av å ikke være like flink som de andre for elever med utfordringer.

6.1.3 Avvikling av tradisjonelle lekser.

Ideen om å avvikle lekser i tradisjonell forstand har sin bakgrunn i to hovedelementer. Det ene er at hjemmelekser, der man skal gjøre mer av det man gjorde på skolen, forsterker elever som ikke lykkes på skolen sin opplevelse av nederlag. Dette er hva Freire (1970) beskriver som å lide under en opprettholdende struktur av undertrykkende pedagogikk. I forlengelsen av dette er sjansen for å bli møtt av kritikk på skolen hvis leksene ikke er gjort eller ikke gjort tilfredsstillende nok til stede. Dette vil ytterligere forsterke følelsen av å ikke strekke til, eller

å ikke være like flink som de andre. Eidsvåg (2000) underbygger dette ved å poengtere at skolen ikke har lov til å tvinge elever inn i en praksis med konkurranse der man vet at noen blir tapere og noen vinnere. Å oppleve seg som ikke god nok vil over tid, vil ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015), innebære et subjektivt ubehag der selverdet, som er viktig for mental helse og motivasjon, blir skadelidende.

Den andre hovedideen bak å avvikle lekser i tradisjonell forstand henger sammen med at ulike elver har ulike hjemmesituasjoner, der graden av støtte og hjelp kan variere veldig mye.

Kvam, Rise & Sæther (2008) skriver at lekser ofte er en kime til konflikt i heimen uten at læringsutbyttet øker. En elev som lever i et hjem med konflikter, eller opplever andre traumer i forhold til hjemmesituasjonen, vil ha dårligere forutsetninger for å kunne arbeide tilfredsstillende med skolearbeid hjemme. Dette forsterker seg enda mer hvis skolearbeidet hjemme er av en slik karakter at eleven ikke mester det på egen hånd. Graden av støtte og omsorg hjemme vil ha betydning for elevens mulighet til å gjennomføre hjemmearbeidet på en god måte, og vil i neste omgang bidra til å øke forskjellene mellom elevene. Vår tanke var at elever skal ha sin opplæring i et fellesskap der det er trygt og godt, og hvor de opplever rikelig med støtte og omsorg, og med tilstrekkelig veiledning fra utdannende pedagoger. Altså, at opplæringen skal skje på skolen der alle har muligheten for å lykkes med arbeidet.

Et annet viktig punkt som bidro til å avvikle tradisjonelle lekser er, som Imsen (2005) skriver, at læring har best forutsetning for å oppstå i en interaksjonsprosess der læring i samhandling utvider muligheten for at flest mulig får forståelse for de utfordringer som foreligger. I en sosial interaksjon vil man kunne oppleve at det er flere enn seg selv som kjenner på utfordringer og at man ikke er alene om å ikke forstå. Dette perspektivet blir helt fraværende når man arbeider med lekser hjemme alene. I en sosial interaksjon er språket sentralt, og ifølge Freire (1970) er ordet essensen i dialogen der dialogen er en prosess mellom mennesker der man deler sin verden med andre. Dette perspektivet ligger til grunn for endringen i pedagogisk praksis, der hele klassen er samlet, med fokus på dialogbasert undervisning.

6.1.4 Dialogbasert undervisning der hele klassen er samlet.

Endringene i pedagogisk praksis har sitt utspring i ideen om å gi alle muligheten til å oppleve seg som en likeverdig deltager i et fellesskap, der fokuset på utfordringer og avvik reduseres. Røkenes & Hansen (2012) skriver at man ved å delta i dialogen forsøker å ta den andres perspektiv og se den andre som en utviklende likeverdig partner. For å delta i dialog med

andre må man fysisk være til stede, og man må oppleve en pedagogisk praksis der man mestrer sammen med de andre. Spesialpedagogiske tiltak der man er ekskludert fra klassen frarøver eleven muligheten til å delta i dialogen sammen med de andre. Røkenes & Hansen (2012) skriver at i dialogen kan man anerkjenne ulikheter og oppleve alle andre perspektiver som gyldige. I sosiokulturell teori vektlegges betydningen av at elever skal være bidragsyttere i utviklingen av kompetanse. Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver at dette skjer gjennom deltagelse i dialogen og samtalen.

Å endre praksis til mer dialogbasert undervisning henger sammen med ideen om at alle elever skal være sammen i læringsprosessen, og med ideen om å ikke benytte lærebøker som styrende for undervisningen. Gjennom utstrakt bruk av «Bank-metoden» og lærebøker vil man automatisk ha en praksis der enkelte elever ikke mestrer oppgaver og aktiviteter i klassen, der behovet for spesialpedagogisk hjelp da forsterkes. Ofte blir denne spesialpedagogiske hjelpen organisert utenfor klassefellesskapet, noe som fører til mindre grad av tilhørighet og mulighet for å være en likeverdig deltager sammen med de andre. Ved å endre til en dialogbasert undervisning der man diskuterer, argumenterer og forsøker å ta den andres perspektiv vil behovet for spesialpedagogisk hjelp utenfor klassen bli mindre, med den følge at eleven kan delta sammen med de andre og oppleve motivasjon, trygghet og tilhørighet. Dialogen vektlegges som viktig fordi læring ses som resultatet av interaksjon med andre.

Endringene i den pedagogiske praksisen henger tett sammen, der ideen er å gi elevene mestring og tilhørighet gjennom å møte de med respekt og positive forventninger. Vi ønsket en praksis der elevene får muligheten til å oppleve seg som likeverdige deltagere i et fellesskap. Endringene i praksis henger tett sammen med formålet i Opplæringslovens §1. Ifølge opplæringsloven skal elevene møtes med tillit og respekt. De skal møte krav og utfordringer som fremmer lærelyst og danning, og de skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne delta i fellesskap i samfunnet. Nettopp dette er et sentralt bakteppe for endringer av pedagogisk praksis.

Opplæringsloven § 1-1. Formålet med opplæringa

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og læreløyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

I samtalen som utgjør det empiriske materialet i denne oppgaven setter eleven og elevens mor ord på sine erfaringer og opplevelser med en tradisjonell praksis og en endret praksis, som beskrevet ovenfor. Ut ifra det empiriske materialet vil eleven og elevens mor sine erfaringer og opplevelser deles inn i tre hovedkategorier, der deres erfaringer og opplevelser blir drøftet opp mot endringer i praksis og opp mot relevant teori. Hovedkategoriene **mestring, respekt og forventninger** og **tilhørighet** vil presenteres og drøftes nærmere videre i dette delkapitlet, og sammenhengen mellom kategoriene og den teoretiske grunnmuren i denne oppgaven vil drøftes i noen avsluttende betraktninger til slutt i kapitlet.

6.2 Mestring

I en tradisjonell praksis dominert av det Freire kaller «Bank-metoden» og utstrakt bruk av lærebøker der en bestemt oppskrift ligger til grunn for hvordan man arbeider med oppgaver, vil en del elever oppleve manglende mestring og utenforskap, fordi de ikke skjønner det læreren lærer bort eller måten man skal løse oppgaver på. Det å oppleve at man ikke «får det til» på daglig basis gjør noe med elevens selvverd og opplevelse av mestring. Røkenes & Hansen (2012) skriver at man i mange ulike yrkesgrupper er ute etter å lære seg og oppøve ulike teknikker og teorier for å arbeide med de man samhandler med, inklusive læreryrket. Dette kan bli problematisk fordi man kan objektivere den andre. Skjervheim (1976) beskriver dette som det instrumentalistiske mistaket der en kontrollerende pedagogikk undertrykker den andre. Gjennom å objektivere kan man sette den andre i en posisjon av underlegenhet.

Elever som opplever liten grad av mestring, vil i en tradisjonell praksis ofte bli oppfattet som elever med utfordringer, som gjør at de må ha spesialpedagogisk hjelp, der man forsøker å hjelpe eleven. Freire (1970) skriver at elever behandles som objekter der avvik oppfattes som noe som ikke passer inn og dermed må formes slik at de kan passe inn. Røkenes & Hansen

(2012) underbygger dette ved å skrive at den objektiverte kan oppfatte seg som tingliggjort, med en følelse av å ikke mestre sin situasjon, og at dette kan utvikle seg mot en form for avhengighet av hjelp.

For å motvirke dette ble det gjort endringer i pedagogisk praksis for å gi alle elever en mulighet til å oppleve mestring i et inkluderende fellesskap, og møtet med denne typen praksis beskriver eleven og elevens mor som en helt annen opplevelse enn den tradisjonelle praksisen de tidligere, og senere, møtte.

«Det va ber å bynn i 5. ja. Æ fikk te å jørrå ting på skolen.. einn å sitti i 4. å itj sjønn nå.»

I samtalen gjør eleven et poeng av at det ble annerledes fra 5. klasse da han møtte en annerledes pedagogisk praksis. En lærebokavhengig praksis med fokus på dialogbasert undervisning der tilrettelegging skjedde innenfor klassefellesskapet. I tillegg ble leksepraksis i tradisjonell forstand avvirket. Har man en praksis som i stor grad bygger på læreboka vil man oppleve at mange elever trenger tilpasninger av ulik grad. Enten fordi oppgavene i læreboka er for vanskelige eller for lite utfordrende. I tillegg fremmer ofte læreboka en bestemt strategi eller tenkemåte for oppgaveløsning, der andre måter å tenke på ikke får sin naturlige plass. Dette beskriver Freire (1970) som en undervisning der det handler om å overføre kunnskap fra læreren til eleven, ofte på en instrumentalistisk måte.

I en praksis der man ikke bruker lærebok, men er mer opptatt av at elevene skal finne sin egen vei inn i temaet og løse oppgaver på sin egen måte, der man bygger på sin egen forståelse og sine egne styrker, vil det være rom for alternative måter å tenke på og det vil være rom for å løse oppgaver på sin egen måte. Det vil være rom for å være annerledes eller ha andre utfordringer enn de andre. En praksis uten fokus på lærebøker vil gi elever rom til å bygge på sine styrker, i motsetning til en lærebok som har oppgaver eleven skal øve på, men i tillegg ofte er laget for å avsløre elevens svakheter eller mangler. Læreboka blir på mange måter en daglig kartlegging der man enten lykkes eller ikke lykkes. For mange vil da en praksis der lærebøker er styrende en daglig påminnelse om at man ikke er godt nok eller smart nok i forhold til de andre som tilsynelatende lykkes hver dag. Eidsvåg (2000) skriver at det å sammenligne seg med andre kan bekrefte vår egen mislykkethet. Videre skriver han at det å oppleve seg som en taper i forhold til de andre i klassen på daglig basis vil gjøre noe med elevens selvoppfatning. Dette underbygges av Skaalvik & Skaalvik (2005), som skriver at å verdsette seg lavt innebærer et subjektivt ubehag, og at selvverd er et dermed er en viktig faktor i mental helse og motivasjon.

Eleven beskriver i samtalen sin opplevelse i en lærebokavhengig praksis som en opplevelse av å ikke skjønne noe som helst, og en følelse av å ikke være like verdifull som de andre. I tillegg førte praksisen til at eleven ikke mestret de oppgaver læreboka presenterte, da ofte med ekskludering som resultat. Fokuset ble på elevens utfordringer, og at man da må tilbys helt andre oppgaver enn de andre, på et annet rom.

”Hoff, så e vi der ijæn”.

I samtalen beskriver eleven sitt møte med en tradisjonell praksis med fokus på bruk av lærebøker som frustrerende. Eleven beskriver situasjonen som at man fikk «et lass med bøker» på høsten og ble overlatt til seg selv med tavleundervisning som metode. Opplevelsen av maktesløshet beskrives tydelig i samtalen. I en praksis der alle elever skal arbeide med de samme oppgavene, på samme måte, vil man anta at elever med utfordringer vil falle fra og ikke mestre de oppgaver og løsningsmetoder man blir presentert. Dette beskriver Freire (1970) som «Bank metoden» - en undertrykkende pedagogikk. Manglende mestring vil igjen føre til behov for spesialpedagogisk hjelp, ofte organisert utenfor klassen. Sitatet ovenfor er elevens beskrivelse av møtet med en slik praksis, i motsetning til den praksisen han opplevde fra 5. til 7. trinn.

«Hvis du plages så bli du satt på gruppa.. Får du bærre 3era så e det opp t klassen, men får du dårlier så e det rætt ned ijæn.»

Her beskriver eleven sitt møte med en pedagogisk praksis der man blir målt ut fra resultatene man oppnår, og vurdert ut ifra de utfordringer man har i forhold til de andre, der man trenger hjelp for igjen bli like bra som de andre, og igjen kan delta i fellesskapet sammen med de andre. Man blir, ifølge Skjervheim (1976), en tilskuer i motsetning til en deltager i sin egen utvikling.

I samtalen legger eleven og elevens mor stor vekt på viktigheten av å møte en pedagogisk praksis som så hele mennesket, der en idé om at elever lærer og utvikler seg best i et fellesskap der alle er likeverdige deltagere med ulike styrker og svakheter. Elevens opplevelse av mestring knyttes direkte opp til de endringer i pedagogisk praksis som ble gjennomført, der lærebokavhengig undervisning med fokus på dialog, der alle deltar som likeverdige, trekkes fram som viktig. Imsen (2005) skriver at å lære i samhandling utvider muligheten for at flere i gruppen skal få økt forståelse. Ideen om sosial interaksjonisme vil i stor grad diskvalifisere praksisen med lekser som man skal gjøre hjemme, som ofte er en kilde til frustrasjon og

manglende mestring. Eleven trekker fram poenget med at man ikke hadde lekser, men arbeidsoppgaver man kunne gjøre på skolen, som viktig for sin opplevelse av mestring.

En pedagogisk praksis der elever opplever liten grad av mestring i klassefellesskapet vil kunne føre til at eleven tilbys spesialpedagogisk hjelp for å avhjelpe de vansker eleven opplever i klassen. Ofte blir slik spesialpedagogisk hjelp innenfor en tradisjonell praksis organisert utenfor klassefellesskapet, fordi eleven må få tilrettelagt hjelp for å skjønne det de andre allerede skjønner. En organisering av spesialpedagogisk hjelp utenfor klassefellesskapet vil gi eleven mindre tid sammen med de andre i klassen, med mindre tilhørighet som bivirkning. En slik organisering der man blir tatt ut av fellesskapet kan, ifølge Løgstrup (1956), oppleves som mistillit der tap av motivasjon kan bli resultatet.

6.3 Tilhørighet

Erfaringer med en tradisjonell praksis, der elever med utfordringer i større eller mindre grad ble ekskludert fra fellesskapet fordi de ikke fikk til det samme som resten av klassen, er et viktig bakteppe for en av de viktigste endringene i pedagogisk praksis som ble gjennomført. Praksisendringene med fokus på at alle elever er i samme rom, der alle elever møtes med klare positive forventninger, har som intensjon å styrke elevenes opplevelse av tilhørighet og trygghet, og denne endring av praksis er tuftet på Kunnskapsløftets vektlegging av et inkluderende læringsmiljø, som er forsterket gjennom revisjonen av Kunnskapsløftet i 2019.

Alle elever har rett til et inkluderende læringsmiljø. I Kunnskapsløftet (2012) legges det vekt på dette, og det fremheves at skolen har plikt til å tilrettelegge for et fellesskap preget av sosial inkludering hvor elever får erfaring med samhandling og konflikthåndtering. I den generelle delen av Kunnskapsløftet (2011) påpekes det at elevers personlige identitet og evner formes i samspill med andre. Dette underbygges blant annet av Freire (1970) sine ideer om en frigjørende pedagogikk, og Imsen (2005) som vektlegger at å lære i samhandling utvider muligheten for flere til å forstå mer. I tillegg underbygges dette av Mead (1998) som skriver at de jevnaldrende er den primære spillingsgruppen for eleven, og at man frarøver eleven muligheten til å speile seg i signifikante andre gjennom å ta eleven ut av klassefellesskapet.

«Æ følt at det, liksom.. æ følt at itj va nå i klassen når æ va så my ut. Følt mæ som en skygge.».

I denne oppgaven kommer det tydelig fram at eleven legger stor vekt på at det å få delta som likeverdig deltager sammen med de andre i klassen, og at det var svært viktig for opplevelsen av å høre til. Han poengterer at dette sto i sterk kontrast til årene før (og etter) innføringen av de pedagogiske endringene fra 5.trinn, der eleven sier at han følte seg som en som var på siden av fellesskapet. Eleven underbygger dette med å trekke fram en episode der hele trinnet ble tatt bilde av i forbindelse med en artikkel om de pedagogiske endringene som ble gjennomført som en opplevelse man husker godt. At man fikk være sammen med resten av klassen og trinnet når den nye skolehverdagen skulle presenteres i avisa blir av eleven trukket fram som en stor opplevelse. Dette sier noe om viktigheten av å være en likeverdig deltager i fellesskapet der man er sammen med de andre, i forhold til å det være en tilskuer som observerer fellesskapet fra utsiden, fordi man er del av en ekskluderende praksis. Eleven uttrykker tydelig at det å være sammen, i motsetning til å være ekskludert og ute på gruppe en stor del av dagen, gjorde noe med følelsen av tilhørighet, selvbilde og motivasjon.

De pedagogiske endringene som ble innført med stort fokus på at alle elever skal være sammen som likeverdige deltagere i det samme fellesskapet, trekkes fram av eleven som svært viktig for å føle tilhørighet og trygghet. I tillegg så vet man at læring og erkjennelse best oppstår i en interaksjonsprosess der elever med ulike forutsetninger er sammen for at alle skal lære best mulig. Dette underbygges av Imsen (2005) som skriver at å lære i samhandling utvider muligheten for at flere i gruppen skal få økt forståelse. Dette underbygges av Mead (1998) som beskriver at de andre i en gruppe er spesielt viktige for individet og man i møte med disse andre får stimulering som former en selv.

Man regulerer og justerer sin atferd gjennom å speile seg i andre, og for å kunne gjøre dette, så må man delta i samme fellesskap som disse andre man kan speile seg i. Mead (1998) skriver at de andre i klassen har en stor effekt på hvordan individet forholder seg til læringsprosessen. Dette underbygges av Overland (2007), som beskriver det å ha venner og relasjoner av nær karakter til jevnaldrende er svært viktig for barn, fordi de ønsker å være en del av et sosialt fellesskap der opplevelsen av samhandling, trivsel og trygghet er sentralt. Mead (1998) skriver at selvet agerer i forhold til andre mennesker, og at selvet oppstår i den sosiale omgangen med andre. For å bli gitt mulighet til dette må alle elever gis mulighet til å delta i det samme fellesskapet, der ekskludering fra fellesskapet frarøver elevene denne muligheten.

«Æ mein dåkk valgt riktig fokus, både i forhold te miljø å fer å få elevan motivert».

I samtalen trekker eleven og elevens mor fram at man fra 5.klasse fikk venner, og at det ble skapt et fellesskap der alle uansett forutsetninger fikk delta. I samtalen kommer det tydelig fram at de holdningene man nå ble møtt med fra lærerne styrket elevens selvfølelse, og følelsen av å være godtatt som en av «gjengen». Det legges vekt på at de holdningene man ble møtt med ga en trygghet og en større glede av å gå på skolen. Man opplevde nå at lærerne, og da skolen, hadde troen på at eleven kunne lykkes sammen med de andre, og at behovet for særskilt tilrettelegging utenfor klassen og fellesskapet ikke ga de ønskede resultatene, men at eleven skulle ha sin tilrettelegging og skolehverdag innenfor klassen og fellesskapet.

Viktigheten av å bygge et inkluderende klassemiljø der alle ble likeverdige deltagere som ønsket hverandre godt vektlegges sterkt av eleven og elevens mor. For å føle tilhørighet og trygghet er det en forutsetning at miljøet blant elevene er av en slik karakter at elevene aksepterer hverandre uansett styrker og utfordringer, og at dette blir sett på som noe positivt som styrker fellesskapet. At alle er likeverdige deltagere.

Tillit trekkes fram av eleven og elevens mor som viktig for å oppleve tilhørighet og trygghet. Det å bli møtt med tillit er grunnleggende i menneskelige møter ifølge både Løgstrup (1956) og Skjervheim (1976). Gjennom å møtes som likeverdige subjekter oppnår man muligheten for et intersubjektivt opplevelsesfellesskap, der tilliten kan bygges enda sterkere. Stokke (2017) skriver videre at man som lærer kan finne elevens proksimale utviklingssone der man kan veilede eleven til videre utvikling nettopp gjennom det intersubjektive møtet. Dette krever at læreren søker å forstå elevperspektivet, der man møter den andre som likeverdig, og der man gjør en forpliktelse for å sette den andres behov i sentrum. Ved å gi eleven mulighet til å delta i det intersubjektive møtet vil man både gi mulighet for å utvikle sterkere tilhørighet og gi mulighet for større grad av mestring.

I samtalen legges det vekt på hvor viktig det er å bli møtt med tillit og en tro på at man er en likeverdig deltager i fellesskapet, og ikke bare er en elev med utfordringer som er til hinder for deltagelse sammen med de andre. Å møte elevene som hele mennesker med både styrker og utfordringer, der alle har sin plass i fellesskapet, vektlegges som positivt. At de pedagogiske endringene la grunnlaget for en praksis der alle er sammen, der alle har noe å bidra med, og at alle er likeverdige, poengteres som avgjørende for at eleven opplevde en annen skolehverdag fra 5.trinn. Det å få lov til å være som alle andre uten det stigmaet som ekskluderingen førte til ga en annen og mer positiv skolehverdag for eleven.

«Æ følt mæ itj som en del av klassen, fer vi va jo itj i lag. Æ huske når æ satt i klasserommet, da kjika æ på døra. Kjika om det kom en lærer der, fer da mått æ ut. Æ huske æ tænkt at aill såg på mæ å tænkt sånn "ha-ha". Æ håpa det itj kom når lærer å at æ fikk vårrå ilag m klassen.»

Læring oppstår best i en interaksjonsprosess der man er sammen om å lære. Ekskludering fra fellesskapet, fordi man trenger spesialpedagogisk hjelp, distanserer eleven fra det miljøet som skaper best læring, og skaper ofte en ond sirkel der både tilhørighet og motivasjon svekkes. Man kan tenke seg det stigma det er å bli tatt ut av klassen foran alle andre for at man ikke er flink nok til å lære det samme som de andre. At man må gå ut av klassen mens de andre ser på, for at man må ut for å få hjelp. I tillegg kan man tenke seg til hvor vanskelig det må være å komme inn i klassen igjen, for å være en deltager sammen med de andre, uten å ha noen av de opplevelsene som klassen har skap i fellesskap mens man har vært ute på gruppe. Dette vil selvsagt gjøre noe med følelsen av tilhørighet, og hvor trygt man opplever det å være i klassen, noe Overland (2007) trekker fram som svært viktig for barn. Eleven setter ord på dette med å si at han ikke følte seg som en del av klassen, og at han følte at alle gjorde narr. Eleven er tydelig på at det ikke var noen god opplevelse å ikke høre til, og at måten man var sammen på fra 5.klasse ble helt annerledes, og at det var en mye bedre opplevelse. Det eleven beskriver i samtalen kan ses i sammenheng med Skjervheim (1976) sine ideer om å være deltager eller tilskuer, og Røkenes & Hansen (2012) sine betraktninger rundt viktigheten av å delta i det intersubjektive opplevelsessellesskapet. Verdien av å gå fra et skjevt maktforhold der eleven blir tvunget ut på grupperom, kontra følelsen av et mer likestilt maktforhold, der eleven er deltager på samme premiss som resten i klassen kan ikke bagatelliseres. Dette kan ses i sammenheng med Løgstrup (1956) sine ideer om interpedens og møtet mellom to mennesker.

Et av hovedelementene i den pedagogiske endringen var omlegging til en dialogbasert undervisning der hele klassen er samlet i læringssituasjonen. Samtalen blir sentral i idéen om å inkludere alle, og skape tilhørighet gjennom deltagelse. Samtalen i den dialogbaserte undervisningen dreier seg om la alle elevstemmer høres, og derigjennom bringe frem så mange ulike innfallsvinkler som mulig, slik at en ide eller oppgave blir belyst fra så mange sider som mulig. Skjervheim (1976) vektlegger viktigheten av å delta i en treleddet relasjon, der man kan utvikle sin egen forståelse og se ting man ikke tidligere har tenkt på, og gjennom samtale og samhandling utvikle og utvide sitt egenperspektiv.

I en dialogbasert undervisning ligger det uante muligheter for tilpasning og tilrettelegging, som igjen kan skape mestring og tilhørighet gjennom at man blir en aktiv likeverdig deltager. Røkenes & Hansen (2012) poengterer at alle deltagere i dialogen må forsøke å ta de andres perspektiv og vise anerkjennelse for hverandre. Man forplikter seg på å ta vare på de andres interesser og behov. Dette beskrives av Løgstrup (1956) som nærhetsetikk.

Eleven trekker frem at de andres forståelse av de utfordringer han hadde økte da de andre fikk kjennskap til flere sider ved eleven enn bare utfordringene som gjorde at man var ekskludert fra gruppa i stor grad. Gjennom aktiv deltagelse i fellesskapet ble de andre bedre kjent med eleven, og derigjennom utviste større forståelse og inkludering i fellesskapet. I dialogen anser man hverandre som likeverdige, noe som Freire (1970) beskriver som en frigjørende pedagogikk.

Gjennom dialogen gis elevene en mulighet til å ta del i det intersubjektive opplevelsesfellesskapet, der opplevelser og tanker deles med andre og vil, ifølge Røkenes & Hansen (2012), skape en felles forståelse av verden. Vi gis muligheten til å forstå mer av hva den andre opplever gjennom samhandling og samtale. Skjervheim (1976) påpeker at språket og dialogen er den viktigste inngangen til en større forståelse av andre, og de andres verden.

Gjennom samhandling og kommunikasjon kan man bringe sine egne opplevelser og tanker inn i et fellesskap der de andre gjør det samme. Dette er en sentral forutsetning for å forstå de andre, og gjennom dette gis elevene en mulighet til å bli kjent med hverandre og hverandres ulikheter. Gjennom denne samhandlingen gis det mulighet for å utvikle respekt for de andre.

En viktig forutsetning for at elever kan få mulighet til å oppleve mestring og tilhørighet gjennom samhandling, er en pedagogisk praksis der alle elever blir møtt med respekt og positive forventninger.

6.4 Respekt og forventninger

Den overordnede ideen bak de skisserte pedagogiske endringene er å møte elever som hele mennesker, der både styrker og utfordringer er en del av deres verden. Bak denne ideen ligger det et positivt elevsyn der man som lærer har tro på at alle elever, uansett forutsetninger, har et utviklingspotensial, og at dette potensiale best får utvikle seg som en aktiv deltaker i et fellesskap med sine klassekamerater. For å oppnå dette må elever møtes med respekt og positive forventninger, der man som lærer viser og uttrykker en glede over å få være sammen

med alle elever, og at man i den pedagogiske praksisen viser at alle elever er like verdifulle deltagere i fellesskapet. Dette kommer til uttrykk i hvordan man møter elevene, og hvordan man organiserer undervisningen og tilrettelegger for den enkelte innenfor klassefellesskapet.

I samtalen, som er en del av det empiriske materialet i denne oppgaven, uttrykker eleven og elevens mor at de opplevde en stor endring i forhold til hvordan man ble møtt som elev, og hva slags fokus lærerne hadde. Fra å bli møtt på en måte der man opplevde seg som en belastning, til å bli møtt som et helt menneske med både styrker og utfordringer der fokuset ble på å vokse som menneske sammen med de andre.

«Man va ei belastning fordi man hadd dæm utfordringen man hadd. At det.. på en måte.. ikke vart sjett potensiale bærre utfordringa.»)

For å utvikle nærhet trenger man både fysisk nærhet og emosjonell nærhet, og dette lar seg vanskelig kombinere med en struktur der eleven er utelatt fra klassens fellesskap. Livet til hver enkelt avhenger i stor grad av hvordan man blir møtt, og hvordan møtene påvirker de involverte. Løgstrup (1956) beskriver dette i sine ideer om nærhetsetikk. Essensen i nærhetsetikken er at man møtes som likeverdige subjekter, og dette er en av hovedideene bak de pedagogiske endringene som ble gjennomført. Det å møte hver enkelt med positive forventninger, med en tro på at alle har et utviklingspotensial, og at man vil lykkes, er essensielt. Eleven sier i samtalen at det å endelig bli sett som et helt menneske, og ikke bli definert ut ifra de utfordringene man hadde, var avgjørende for å utvikle tro på seg selv og tro på at man var likeverdig de andre i klassen. Eleven beskriver at det var en belastning å bli definert som en elev med utfordringer og oppleve at man ble sett på som et problem istedenfor en ressurs. Løgstrup (1956) beskriver dette som at vi som mennesker står i en avhengighet til hverandre, og at livene våre er avhengig av hvordan vi møtes, og derigjennom hvordan alle påvirker hverandres liv.

«Det e den utviklinga.. at det va utvikling og læring.. sånn het reelt fantes et potensiale å at det vart skapt rom for det.»

I samtalen beskriver eleven og elevens mor en annen hverdag etter gjennomføringen av de pedagogiske endringene og møtet med andre og positive forventninger til eleven. Eleven ble nå møtt som et helt menneske der positive forventninger til eleven og elevens potensial ble understreket. Babad (1995) gjør et poeng av at lærerens forventninger til eleven har en effekt,

og dette er en av hovedideene i de pedagogiske endringene som ble gjennomført. Ideen var å møte alle elever med positive og høye forventninger, med en sterk tro på at de vil oppleve mestring. I samtalen trekker eleven og mor fram elementet med at man ble møtt med positive forventninger på lik linje med alle andre gjorde noe med elevens selvbilde og tro på seg selv som fullverdig deltager i fellesskapet. Ved å speile en forventning i elevene om at de kommer til å lykkes vil over tid gi elevene en tro på at de faktisk vil lykkes. De pedagogiske endringene har i seg en forutsetning at man som lærer møter alle elevene, uansett forutsetninger eller atferd, med en tydelig og positiv forventning at man har tro på elevene. I samtalen understrekes det at å bli møtt med et «regime», der lærere og andre voksne uttrykte positive forventninger, og et stort ønske om at eleven skal lykkes sammen med de andre innenfor klassefellesskapet, var svært positivt og et skille i elevens skolehverdag. Viktigheten av at eleven opplevde tilhørighet og fikk venner i klassen trekkes fram som en viktig faktor for trivselen på ungdomsskolen, der klassekamerater fra barneskolen tok vare på og hjalp eleven i hverdagen. Overland (2007) bekrefter dette ved å fremheve at venner og relasjoner med jevnaldrende er svært viktig for elever der deltagelse i det sosiale fellesskapet gir en opplevelse av samhandling, trygghet og trivsel.

«Faan.. det vart nedtur! På videregående kanskje... nei, itj der heller»

Sitatet ovenfor er elevens beskrivelse av overgangen til ungdomsskolen og den pedagogiske praksis man møtte der. I løpet av noen år hadde eleven gått fra en praksis der positive forventninger og sterk grad av tilhørighet til fellesskapet ble erstattet med forventninger om at man ikke vil kunne klare det samme som de andre, og derfor må få tilrettelagt hjelp utenfor fellesskapet. Poenget underbygges av eleven ved å beskrive hverdagen man opplevde på videregående skole, der man igjen blir møtt som en elev med store utfordringer som må ut av fellesskapet for å få hjelp. Igjen blir man møtt av en pedagogisk praksis der man blir møtt med lave forventninger, og der de lave forventningene om å kunne lykkes frarøver eleven muligheten til å virke og vokse innenfor fellesskapet sammen med de andre. Freire (1970) og Skjervheim (1976) sine ideer om å møtes som to likeverdige subjekter, som Røkenes & Hansen (2012) bygger videre på, med å poengtere at ved å legge vekt på denne holdningen i møte med andre, kan man søke å forstå elevenes perspektiv og betrakte de andre som likeverdige er avgjørende.

Eleven og elevens mor beskriver den pedagogiske praksisen man møtte fra 5. til 7. trinn som avgjørende for bevaring av selvverdet, der tro på seg selv som god nok ble dyrket fram. Det å bli møtt som et helt menneske, der både styrker og utfordringer ble en del av helheten som fikk vokse innenfor fellesskapet sammen med de andre, trekkes fram som avgjørende for at vennskap og mestring vokste fram. I samtalen kommer det fram at gleden ved å gå på skolen ble mye større innenfor den type pedagogisk praksis, enn innenfor den tradisjonelle praksisen som man opplevde både før og etter. Her samsvarer elevens beskrivelse med Eidsvåg (2000) sine ideer om sammenligning og konkurranse.

Det å bli møtt med positive forventninger og respekt, der man blir betraktet som et helt menneske, med både styrker og utfordringer, vektlegger eleven og elevens mor som svært viktig med den endrede praksis som eleven møtte fra 5. til 7. trinn. Babad (1995) underbygger dette ved å poengtere at lærerens forventninger kan ha en avgjørende effekt på elevers atferd og skoleprestasjoner. Ved å ha en pedagogisk praksis der man møter elever med respekt og positive forventninger uttrykker man et positivt elevsyn, der man har tro på at alle elever vil lykkes og oppleve mestring, tilhørighet og trygghet. Lærerens elevsyn og holdning til elevene er en viktig forutsetning for en slik praksis.

Gjennom min holdning til den andre er jeg med på å bestemme hvilken vidde og farge hans verden får. Jeg er med på å gjøre den rommelig eller trang, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig – og ikke minst er jeg med på å gjøre den truende eller trygg. Ikke gjennom teorier eller anskuelser, men ganske enkelt gjennom min holdning. Derfor er det en uuttalt, en så å si anonym fordring til oss om å ta vare på det livet som tilliten legger i våre hender.

Knud E. Løgstrup, 1956.

6. 5 Avsluttende betraktninger

I dette delkapitlet vil hovedfunn i det empiriske materiale bli oppsummert og knyttet opp mot den teoretiske grunnmuren denne oppgaven bygger på. I kapitlet vil Van Manen (1993) sine ideer om «Pedagogisk takt» i møte med elever bli et sentralt element. I oppgaven benytter jeg begrepet «Pedagogisk teft» som en videreføring av Van Manen (1993) sine ideer knyttet opp mot Skjervheim (1976) sine ideer om å være en deltager eller tilskuer i sin egen

læringsprosess, og Eidsvåg (2000) sine ideer om at mennesker blir til gjennom en dannelsesprosess der elever må få mot til å leve sin egen historie.

De avsluttende betraktninger i dette kapitlet vil dreie rundt hovedkategoriene **mestring**, **tilhørighet** og **respekt og forventninger** og sammenhengen mellom dem, der hovedfunn i oppgaven vil bli knyttet opp mot endringer i pedagogisk praksis, teori og opplæringslovens formål.

Ifølge opplæringsloven skal elevene møtes med tillit og respekt, de skal møte krav og utfordringer som fremmer lærelyst og danning, og de skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne delta i fellesskapet i samfunnet. Endringer i pedagogisk praksis beskrevet i denne oppgaven har sitt utspring i erfaringer fra praksisfeltet og intensjonen i opplæringsloven § 1-1.

I opplæringsloven finner man støtte for de pedagogiske endringene som ble gjennomført, der det å møte andre med tillit og respekt, og skape en praksis der elevene får muligheten til å utvikle lærelyst, der ferdigheter, kunnskap og dannelse gjør de i stand til å bli aktive deltagende mennesker i samfunnet. Dette fordrer at man som lærer liker å være sammen med alle elevene, uansett utfordringer eller personlighetstrekk, at man ønsker alle elever alt godt, og at man i sitt møte med elever har en pedagogisk omtenksomhet, en pedagogisk teft, der man forsøker å ta elevens perspektiv og der man ser hele mennesket. Van Manen (1993) beskriver dette som at man som lærer må ha en følelse av at gjerningen er en livsoppgave, der fintfølelse overfor barnets subjektivitet, og pedagogisk forståelse av barns behov, er sentrale elementer. Dette underbygges av Bjørneboe (1962), som skriver at lærergjerningen er å omgås hele mennesker, og ikke bare små hoder som skal fylles opp. Dette støttes av Ulvik (2014), som skriver at å ruste elever for livet krever at man ser hele mennesket med alle deler slik som hode, hjerte og hånd. Hovedintensjonen med å gjøre endringer i pedagogisk praksis var å i større grad kunne møte elever som hele mennesker med både styrker og svakheter, der fokuset ble på utvikling og vekst i et fellesskap.

I samtalen uttrykker eleven og elevens mor en tydelig opplevelse av at å møte en praksis tuftet på opplæringslovens prinsipper var avgjørende for elevens tilhørighet, grad av mestring og motivasjon. I tillegg var det avgjørende i forhold til styrking av selverdet, der eleven fikk tro på seg selv i samhandling med andre. For å utvikle ferdigheter som gjør at man kan delta i samfunnets fellesskap fordrer det at man får delta i opplærings- og dannelsens fellesskap på skolen. Ved og frarøves muligheten til å være en aktiv likeverdig deltaker sammen med de

andre i klassen vanskeliggjør man opplæringslovens prinsipper om at man skal få muligheten til å utvikle ferdigheter som gjør at man kan delta i samfunnets felleskap. Dette fordrer ifølge Røkenes & Hansen (2012) at elever gis mulighet til å delta i det intersubjektive opplevelsesfellesskapet, og bekreftes av Freire (1970) sine ideer om en frigjørende pedagogikk der man møtes som likeverdige subjekter. Elevene må møtes med respekt og positive forventninger.

6.5.1 Respekt og Forventninger.

Hovedideene bak de pedagogiske endringene som ble gjennomført er å ha en bevisst holdning til hvordan man møter og forholder seg til alle elever, med både styrker og utfordringer. Begrepet pedagogisk takt av Van Manen, som jeg i denne oppgaven har beskrevet som en pedagogisk teft eller en pedagogisk følelse, dreier seg om nettopp dette. Som lærer kan ikke viktigheten av å møte elevene med en pedagogisk teft, der man møter hele mennesker, understrekes nok. Dette dreier seg om et pedagogisk skjønn, et skjønn som er forankret i klokskap, innsikt og dømmekraft. Eidsvåg (2000) skriver om nettopp dette når han hevder at mennesker blir til gjennom en dannelsesprosess, og at det å bli et menneske dreier seg om å foredle det menneskelige i oss. Dannelse er noe annet en utdanning, og en pedagogisk praksis som tar opp i seg dannelsens verdier vil i større grad møte eleven som et helt menneske. Som lærer må man vise med hele seg at man liker elevene som de er, og at man har tro på at de vil utvikle seg og lykkes. Det å bli et menneske, dreier seg om å foredle det menneskelige i oss gjennom en dannelsesprosess, slik at vi kan skape mot til å leve vårt eget liv. Viktigheten av å møte mennesker som likeverdige subjekter, der man skaper et intersubjektivt opplevelsesfellesskap, er grunnmuren i de pedagogiske endringene som ble gjennomført. Ideene til Løgstrup (1956) om nærhetsetikken og ideene til Skjervheim (1976) om hvordan man møter andre, blir viktige forutsetninger for de pedagogiske endringene. I samtalen uttrykker eleven tydelig at det å bli møtt med tillit og som et likeverdig subjekt var viktig i forhold til opplevelse av mestring og tilhørighet.

6.5.2 Mestring

Ideene til Freire (1970) om en undertrykkende- eller frigjørende pedagogikk er også sentrale forutsetninger for de pedagogiske endringene som ble gjennomført. Her er lærebokuavhengig

dialogbasert undervisning et sentralt element. Det gir alle elever en mulighet til å delta som likeverdige, og derigjennom oppleve mestring og økt motivasjon. I samtalen beskriver eleven dette som viktig for å oppleve seg som en likeverdig deltager i klassens fellesskap. En endring av undervisningspraksis ligger som en forutsetning for at eleven skal kunne delta sammen med de andre i klassen, og er derfor et svært sentralt element i de pedagogiske endringene som ble gjennomført, og en forutsetning for at eleven fikk sjansen til å oppleve tilhørighet, og at vennskap ble skapt. Her er endring til en dialogbasert praksis spesielt viktig for å gi eleven en mulighet til å oppleve mestring sammen med de andre i klassen. I motsetning til en praksis som Freire (1970) beskriver som «Bank-metoden», der en elev med lærevansker vil kunne oppleve liten grad av mestring fordi eleven ikke får til det samme som resten av klassen. Dialogbasert undervisning i et fellesskap vil gi elever muligheten til å ta de andres perspektiv, og til å utvikle større forståelse for de ulikheter som finnes i en klasse. Røkenes & Hansen (2012) skriver at dialog er til for å forstå andre, og at dialogen gir forståelse mellom mennesker der man ser den andre som likeverdig. Sosiokulturell teori betoner at elever skal være bidragsyttere i utviklingen av kompetanse, og Skaalvik & Skaalvik (2005) skriver at dette skjer gjennom dialogen og samtalen. Skjervheim (1976) beskriver dette som å være en deltager i sin egen læring. Hvis elever skal få mulighet til dette må man delta i fellesskapet sammen med de andre, og gis mulighet utvikle tilhørighet til de andre.

6.5.3 Tilhørighet

I samtalen uttrykker eleven sitt møte med en ny pedagogisk praksis som en stor forandring til det bedre, der opplevelsen av tilhørighet og mestring blir tydelig beskrevet. Like tydelig er eleven i sin beskrivelse av igjen å møte en tradisjonell praksis på ungdomsskolen og på videregående skole. Sitat: «*Faan.. det vart nedtur.*»

Elever må gis muligheten til å samhandle med andre jevnaldrende, og derigjennom bringe sine opplevelser og tanker inn i fellesskapet. Dette er en sentral forutsetning for å forstå andre. Røkenes & Hansen (2012) beskriver dette som å skape en felles forståelse av verden der man deler opplevelser og tanker, og at vi forstår mer av hva den andre opplever gjennom samhandling. Dette beskriver Skjervheim (1976) som en treleddet relasjon der man utvider sin egen forståelse og ser ting man ikke har tenkt på tidligere. Eleven uttrykker i samtalen, at det å være sammen med de andre der de andre fikk en større forståelse av de utfordringer eleven hadde, var en viktig del av det å oppleve større tilhørighet.

Mead (1998) skriver at de andre i gruppa er spesielt viktig for individet, og at man i møte med disse får stimulering som former en selv. Man regulerer sin atferd gjennom å speile seg selv i andre. Dette underbygges av Overland (2007), som skriver at relasjoner og vennskap av nær karakter med jevnaldrende er svært viktig for barn. Eleven poengterer at det å få være sammen med de andre og utvikle tilhørighet i gruppen hadde mange positive effekter, blant annet fremveksten av vennskap med andre i klassen. Alt dette fordrer at elevene faktisk er sammen, at de har en fysisk nærhet i tillegg til den emosjonelle nærheten, og at dette ikke lar seg gjøre hvis noen elever opplever ekskludering fordi man ikke mestrer tilstrekkelig, og lider under en tradisjonell pedagogisk praksis og utstrakt bruk av lærebøker.

Selv om funn i denne oppgaven er delt inn i tre hovedkategorier vil, som drøftingen viser, alle de tre kategoriene være sterkt innvirkende på hverandre. Manglende mestring fordi man opplever en praksis preget av «Bank-metoden» vil for noen elever føre til behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Denne tilretteleggingen vil ofte organiseres utenfor klassefelleskapet, der disse elevene i større eller mindre grad vil miste tilhørighet til fellesskapet. Manglende mestring vil ofte ha sammenheng med lærerens forventninger, og hvordan man blir møtt som individ. Blir fokuset ensidig på de utfordringer man har, og man blir møtt med lave forventninger vil man, ifølge Babad (1995), bli behandlet annerledes enn de læreren har høye forventninger til.

Motsatsen til å møte elever med lave forventninger der fokuset er på det eleven ikke mestrer er å møte elevene med tillit og positive forventninger, der man viser med hele seg at man har tro på at elevene vil lykkes. Elevene må møtes med en pedagogisk teft der man ser hele mennesket og ikke bare elevens utfordringer. Løgstrup (1956) skriver at å møte andre med tillit bør være det naturlige, og at man gjennom å bli møtt med tillit stilles ovenfor en etisk fordring som gjør at man ønsker å ta vare på den andre. Han skriver videre at når man møter andre med tillit så må man samtidig utlevere seg selv, og at dette gir makt til den andre. Som lærer så må man forstå at pedagogikk ikke handler om teknikker for undervisning, men mer om en forståelse av forutsetninger for menneskelig samhandling som fører til innsikt og vekst.

I godheten føler elever seg sett og imøtekommet, de blir trygge og klare for læring. Derfor kan vi si at den gode relasjon mellom lærer og elev er skolens trumfkort. (Brantzæg, Torsteinson og Øiestad, 2016)

6.5.4 Avslutning

I det empiriske materialet som er grunnlaget for denne oppgaven er det funn som bekrefter at de pedagogiske endringene som ble gjennomført hadde en stor innvirkning på en elev sin opplevelse av mestring og tilhørighet på skolen. Funnene bekrefter også viktigheten av å ha en pedagogisk praksis der man møter elever med respekt og positive forventninger.

De pedagogiske endringene som ble gjennomført er nært knyttet opp til Opplæringslovens formål, og finner god støtte i relevant teori. Van Manens tanker om en orientering mot barnet, der barnet er et likeverdig subjekt som selv skal komme frem uten manipulasjon, er et sentralt bakteppe da de pedagogiske endringene hadde fokus på eleven istedenfor mot hva eleven skal lære, som ofte er hovedelementet i en mer tradisjonell praksis. Viktigheten av å møte elever med en pedagogisk teft, en forståelse, der man møter eleven som et helt menneske der eleven gis mulighet til å være en aktiv deltager i sin egen opplevelsesverden, i motsetning til en tilskuer, kan ikke vektlegges nok. Dette er hva Skjervheim (1976) beskriver som å enten være en deltager eller en tilskuer i sin egen opplevelsesverden.

Selv om denne masteroppgaven ikke kommer med noen fasit på hvilken pedagogisk praksis som er den riktige, retter oppgaven et kritisk blikk på tradisjonell skolepraksis der noen elever opplever liten grad av mestring og tilhørighet. En tradisjonell praksis der elever blir møtt med en tilnærming som fokuserer på at de *har* lærevansker i motsetning til at de *er i* lærevansker.

De pedagogiske endringene som dokumenteres i oppgaven indikerer at elever som møtes som hele mennesker med en positiv forventning der mestring og tilhørighet er viktige elementer, opplever en skolehverdag som skiller seg positivt ut i forhold til elever i en tradisjonell pedagogisk praksis. Dette kommer klart fram i oppgaven gjennom elevens beskrivelse av sine erfaringer og opplevelser med en tradisjonell praksis, og en praksis beskrevet i denne oppgaven. Eleven bruker sterke ord om sine opplevelser, og gjør et klart skille mellom sin skolehverdag innenfor tradisjonell praksis og innenfor praksisen beskrevet i oppgaven.

De pedagogiske endringene beskrevet i oppgaven finner sterk støtte i styringsdokumenter, og gjennom revisjonen av Kunnskapsløftet i 2019 blir ideene fra den pedagogiske praksisen tatt sterkere inn i Kunnskapsløftet, og gjennom det forsterkes mandatet til skolen om å møte elever med respekt og tillit, der mestring og tilhørighet blir vektlagt. Hvis skoler skal tilnærme seg dette mandatet i sterkere grad kan den pedagogiske praksisen beskrevet i denne oppgaven være en mulig innfallsvinkel.

Selv om denne oppgaven ikke legger fram en fasit for hvilken pedagogisk praksis man bør etterstrebe, er håpet at oppgaven kan inspirere til refleksjon og et kritisk blikk mot egen praksis der man reflekterer rundt hvorfor man har den praksisen man har, og gjennom det muliggjøre endringer i pedagogisk praksis.

Denne oppgaven ser på endringer i pedagogisk praksis ved en skole der en elev og en foresatt beskriver sine opplevelser og erfaringer med endring i praksis. Dette gir et interessant elevblikk. I tillegg til dokumentasjonen denne oppgaven presenterer ville det vært interessant å se nærmere på flere elever og deres opplevelser og erfaringer innenfor flere ulike pedagogiske praksiser. Dette hadde vært en interessant vei videre, men det må bli i et annet forskningsprosjekt enn denne masteroppgaven.

Avslutningsvis vil jeg nevne at min personlige oppfatning av essensen i lærergjerningen kan oppsummeres med et sitat av Jens Bjørneboe:

Dette er lærerens egentlige fag:

Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer.

Jens Bjørneboe 1962

Referanser

- Babad, E. (1995). *"The "teacher's Pet" Phenomenon, Students' Perceptions of Teachers' Differential Behavior, and Students' Morale."* Journal of Educational Psychology 87.3 (1995): 361. Web.
- Bjørneboe, J. (1962).** *Læreren og eleven. I: Bokverket «Veien til fremtiden» bind 1 – Grunnskolen (s.732-744).* Oslo, Norge: Norske Oppslagsverker AS
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidsvaag, I. (2000). *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger.* Cappelen.
- Ertesvåg, S. K. (2014). *Klasseledelse - teoretiske perspektiv.* I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), Pedagogikk - en grunnbok. Oslo: Cappelen Damm.
- Freire, P. (1970). *De undertrykkes pedagogikk.* (S. Lie, Overs.) Oslo: Gyldendal.
- Gadamer H.-G. (2012).** *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk.* Oslo, Norge: Pax Forlag.
- Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi.* (T. Krogh, Overs.) Oslo: Gyldendal.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, P., Tuft, P.A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* (4.utgave). Abstrakt.
- Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsløftet (2011). *Generell del av læreplanen.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no.
- Kunnskapsløftet (2012). *Prinsipp for opplæringa.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipp_lk06.pdf?epslanguage=no.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvam, B., Rise, S. & Sæther, J. (2008). *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den Etske Fordring*. Copenhagen: Gyldendal.
- Mead, G., & Vaage, S. (1998). *Å ta den andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- NESH, & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nilsen, B. (2007). *Gadamers hermeneutikk*. *Sykepleien Forskning* 2007;1(4):(266-268)
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående skole. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rubie-Davies, C. (2006). "Teacher Expectations and Student Self-perceptions: Exploring Relationships." *Psychology in the Schools* 43.5 (2006): 537-52. Web.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte*. Bergen: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015) *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.

- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar Og Tilskodar Og Andre Essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Stokke, M. (2017). *Hvordan kan relasjonen mellom lærer og elev virke forebyggende på en utfordrende utagerende atferd*. (Mastergradsavhandling). Nord universitet og NTNU Trondheim.
- Taraldsen, E. (2011). *Evidensbasert pedagogikk*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.
- Taraldsen, E, Kanestrøm, E, Sakshaug, K. V. & Asp, P. (2014). *Egge-modellen*. *Spesialpedagogikk* 7/2014 s. 12-17.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget Bjørke AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ulvik, M. (2014). *Undervisningens etiske dimensjon*. *Bedre skole* 2/2014 s. 19-23.
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av Pedagogisk Omtenksomhet*. Nordås: Caspar Forl. Og Kursvirksomhet.

Vedlegg 1

Intervjuguide.

Masteroppgave i tilpasset opplæring, våren 2020.

Fase 1: Rammesetting	1. Løst prat <ul style="list-style-type: none">• Uformell prat
Fase 2: Samtale	2. Informasjon <ul style="list-style-type: none">• Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)• Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål• Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak• Start opptak 3. Tema: <ul style="list-style-type: none">• Hvordan opplevde du årene på Egge barneskole? (stilles til begge to) Oppfølgingsspørsmål: <ul style="list-style-type: none">• Hva opplevde du som vanskelig i tiden som elev ved skolen? -Hvorfor var dette vanskelig?• Hva opplevde du som godt i tiden som elev ved skolen? -Hvorfor synes du dette var godt?• Hva var det fineste/beste i tiden som elev ved skolen?• Hva husker du best når du tenker tilbake på tiden som elev (foresatt) på barneskolen?
Fase 3: Tilbakeblikk	4. Oppsummering <ul style="list-style-type: none">• Oppsummere funn• Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 2

Forespørsel om deltagelse og samtykkeerklæring elev.

Masteroppgave i tilpasset opplæring, våren 2020.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kulturstudie fra en barneskole: Fra et elevperspektiv: Hvordan opplevde eleven og elevens foresatt endringer i skolens undervisningspraksis?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på endringer i skolens praksis. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å forske på innføringen av en ny arbeidsmodell for grunnskolen, kalt «Fra Gnist til Flamme». Forskningsprosjektet ønskes gjennomført ved å intervju en tidligere elev og en tidligere foresatt om deres opplevelser og erfaringer med arbeidsmodellen «Fra Gnist til Flamme».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Bakgrunnen for at du blir spurt om å delta er at du tidligere var elev ved den aktuelle skolen i den aktuelle perioden det skal forskes på. Du er valgt ut fordi din historie fra tiden som elev med lærevansker er interessant sett i forhold til de endringer i pedagogisk praksis som ble gjennomført i tiden du var elev. Å belyse endringer i pedagogisk praksis ut i fra en elev sitt perspektiv vil gi ny kunnskap som bare elevperspektivet kan gi.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i et intervju.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer og opplevelser som elev ved Egge barneskole. Intervjuet blir tatt opp ved bruk av diktafon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Tilgang til prosjektet: Pål Asp, student ved Nord universitet og Eldar Taraldsen, veileder ved Nord universitet.
- Datamaterialet blir behandlet på en slik måte at ingen uvedkommende får tilgang. Opplysningene vil bli innhentet med diktafon, som vil oppbevares innelåst etter at intervjuet er ferdig. Opptaket vil bli slettet i henhold til dato for avslutning av prosjektet..

Det er en teoretisk mulighet for at du som deltaker vil kunne gjenkjennes i publikasjonen fordi «Fra Gnist til Flamme» kan gjenkjennes av utenforstående med kjennskap til prosjektet, men alle opplysninger om deg som deltager vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.april 2020. Personopplysninger makuleres og opptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord universitet ved student Pål Asp, epost: pal.asp@steinkjer.kommune.no eller veileder Eldar Taraldsen, epost: eldar.taraldsen@nord.no
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, epost: personvernombud@nord.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eldar Taraldsen

Pål Asp

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Eggemodellen –erfaringer og opplevelser, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [beskriv nærmere

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.april 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Forespørsel om deltagelse og samtykkeerklæring foresatt.

Masteroppgave i tilpasset opplæring, våren 2020.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kulturstudie fra en barneskole: Fra et elevperspektiv: Hvordan opplevde eleven og elevens foresatt endringer i skolens undervisningspraksis?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på endringer i skolens praksis. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å forske på innføringen av en ny arbeidsmodell for grunnskolen, kalt «Fra Gnist til Flamme». Forskningsprosjektet ønskes gjennomført ved å intervju en tidligere elev og en tidligere foresatt om deres opplevelser og erfaringer med arbeidsmodellen «Fra Gnist til Flamme».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Bakgrunnen for at du blir spurt om å delta er at du er foresatt til eleven som er valgt ut til dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i et intervju.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer og opplevelser som foresatt ved Egge barneskole. Intervjuet blir tatt opp ved bruk av diktafon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Tilgang til prosjektet: Pål Asp, student ved Nord universitet og Eldar Taraldsen, veileder ved Nord universitet.
- Datamaterialet blir behandlet på en slik måte at ingen uvedkommende får tilgang. Opplysningene vil bli innhentet med diktafon, som vil oppbevares innelåst etter at intervjuet er ferdig. Opptaket vil bli slettet i henhold til dato for avslutning av prosjektet..

Det er en teoretisk mulighet for at du som deltaker vil kunne gjenkjennes i publikasjonen fordi «Fra Gnist til Flamme» kan gjenkjennes av utenforstående med kjennskap til prosjektet, men alle opplysninger om deg som deltager vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.april 2020. Personopplysninger makuleres og opptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord universitet ved student Pål Asp, epost: pal.asp@steinkjer.kommune.no eller veileder Eldar Taraldsen, epost: eldar.taraldsen@nord.no

- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, epost: personvernombud@nord.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eldar Taraldsen

Pål Asp

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Eggemodellen –erfaringer og opplevelser, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [beskriv nærmere

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.april 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Tilbakemelding fra NSD.

Masteroppgave i tilpasset opplæring, våren 2020.

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kulturstudie fra en barneskole: Fra et elevperspektiv: Hvordan opplevde en elev og elevens foresatt endringer i skolens praksis.

Referansenummer

549852

Registrert

20.01.2020 av pål asp - palaspnsd@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Skole, barneutvikling, utdanningsledelse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eldar Taraldsen, eldar.taraldsen@nord.no, tlf: 74022722

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Pål Asp, pal.asp@steinkjer.kommune.no, tlf: 91330421

Prosjektperiode

27.01.2020 - 15.05.2020

Status

10.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

10.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt

om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)