

# MASTEROPPGAVE

Tittel: Ungdomsskoleelevers trivsel og læringsmiljø.

Emnekode: ST314L

Navn: Randi Sagøy

Kandidatnummer: 27

---

*Hos oss er det ikke kult å være «try hard»,  
det er kulere å være «special needs» liksom ...*

(Elevsitat)

---

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 75

En kvalitativ studie for å finne ut hva ungdomsskoleelever anser som betydningsfullt for trivsel og læringsmiljø.

Copyright, Randi Sagøy

År: 2020

Tittel: Ungdomsskoleelevers trivsel og læringsmiljø.

Forfatter: Randi Sagøy

<https://www.nord.no/no>

Master i tilpassa opplæring, med fordypning i spesialpedagogikk.

«Mange små mennesker  
som på mange små steder  
gjør mange små ting,  
kan forandre verden.»

(Afrikanske ordtak, u.å).

## **Forord**

En masteravhandling markerer en ende sies det, for meg markerer det slutten på en lang periode som student. I mange, mange år har jeg vært så heldig å få mulighet til å følge drømmer og interesser i henhold til studier, takket være positive arbeidsgivere og en ekstremt tålmodig ektemann og familie.

Uten din tålmodighet over min studiegalskap kjære Tor Johan så hadde dette ikke gått. Jeg vet at du gleder deg like mye som meg til denne avslutningen. Takk!

Jeg vil rette en stor takk til ungdommene som stilte som forskningsdeltakere, og til rektor og lærere som velvillige ga meg mulighet til å bruke rom og verdifull undervisningstid. Videre vil jeg takke veileder Ole Petter Vestheim for veiledning og interessante diskusjoner, og Nord Universitet for lærerike og spennende studieår. De erfaringer og kunnskap jeg har ervervet meg i denne tiden vil jeg nyte godt av i mitt daglige arbeid som sosiallærer.

Til Line og Line Marit, tusen millioner takk for god støtte, mye latter og kos disse årene. Jeg er velsignet som har fått tatt del i en bit av deres liv. Og Line Marit, uten din støtte hadde ikke masteravhandlingen sett dagens lys. Takk for at du har slik tro på meg.

Til slutt vil jeg ydmykt og takknemlig rette en stor takk til flere av mine medstudenter. Takk for godt gruppearbeid og gode samtaler og refleksjoner. Gull verdt.

Lykke til med lesingen.

Hitra, mai 2020.

Randi Sagøy

## Sammendrag

Dette er en kvalitativ intervjustudie som har fokus på hva ungdomsskoleelever anser som betydningsfullt for trivsel og læringsmiljø. Den valgte ungdomsskolen har over lang tid hatt lav skår på den nasjonale trivselsundersøkelsen som gjennomføres årlig på 7. og 10. trinn. Studiens hensikt er å bidra til økt innsikt og kunnskap om hva elevene anser som betydningsfullt, og dermed hvilken betydning et læringsmiljø har for elevenes trivsel og læring. Studiens formål er å tilføre skolen denne innsikten og gi eksisterende forskning mer utfyllende kunnskap. Datagrunnlaget er utsagn fra tre semistrukturerte gruppeintervju av til sammen 16 ungdomsskoleelever fra en skole i Trøndelag. Dataanalysen med et hermeneutisk tolkende perspektiv i fokus har ført frem til tre hovedkategorier: 1) Læringskultur, 2) Lærers betydning for elevenes trivsel og læringsmiljø, 3) Medvirkning i forhold til elevenes trivsel og læringsmiljø. Funnene er tolket og drøftet i lys av skolens overordnede lovverk, tidligere forskning og valgt teori. Det er lagt særlig vekt på Vygotskys sosiokulturell teori for læring og motivasjon, i tillegg til Banduras mestringsteori, og forskning og teori som omhandler lærerrollen, lærer-elev relasjoner, klasseledelse og elevmedvirkning. Funn forteller at elevene ønsker mer medvirkning i egen hverdag, og økt samarbeid mellom de ulike aktørene innenfor deres liv; ledelse- ansatte, lærere- lærere, lærer- foreldre. Elevene fremhever viktigheten med venner, men anser lærerens som en nøkkelperson for trivsel i deres læringsmiljø. I tillegg forteller datamaterialet at synet på læring påvirker læringsmiljøet og forsterker en kommenteringskultur som virker negativ på ønsket om å prestere godt faglig. Konklusjon og tolkning ut fra funn er et behov for, og et ønske fra elevene om endring. Skal utviklingen snus til noe positivt så trengs det en felles innsats fra politisk hold i kommunen, skoleledelse, ansatte, foreldre og elever. Ved en slik innsats kan en endringsprosess få grobunn, og et læringsmiljø og en kultur med et negativt fortegn kan snus til noe positiv. Resultatet kan vise seg å bli økt status og syn på skole og utdanning, et positivt ladd læringsmiljø og høy trivsel for alle.

## **Abstract**

This is a qualitative interview study that focuses on what secondary school students consider important for their well-being and their learning environment. The chosen secondary school has for a long time had a low score on the national well-being survey, which is carried out annually on the 7th and 10th stages. The purpose of the study is to contribute to increased insight and knowledge of what the students consider to be important, and thus the importance of a learning environment for the pupils' well-being and learning. The purpose of the study is to provide the school with this insight and to give existing research more comprehensive knowledge. The data are statements from three partially structured group interviews of a total of 16 secondary school students from a school in Trøndelag. The data analysis with a hermeneutic interpretive perspective in focus has led to three main categories: 1) Learning culture, 2) The teacher's importance for students well-being and learning environment, 3) Participation according to students well-being and learning environment. The findings are interpreted and discussed in light of the school's overall legislation, previous research, and chosen theory. Particular emphasis has been placed on Vygotsky's sociocultural theory of learning and motivation, in addition to Bandura's mastery theory, and research and theory that deals with the role of teacher, teacher-student relations, classroom management, and student participation. Students emphasize the importance of friends, but consider the teacher as a key person for well-being in their learning environment. Also the data shows that the view of learning affects the learning environment and reinforces a culture of commentary that harms the desire to perform well academically. Conclusion and interpretation based on findings is a need and a desire of students for change. If the development is to turn into something positive, a joint effort from the political team in the municipality, school management, staff, parents, and pupils is needed. With such an effort, a change process can gain ground, and a learning environment and a culture with a negative sign can be turned into something positive. The result may be increased status and outlook on school and education, a positively charged learning environment and high well-being for all.

# Innhold

<b>1.0</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Aktualitet og problemstilling .....	2
1.3	Studiens hensikt og formål .....	2
1.4	Begrepsavklaringer .....	2
1.4.1	Tilpasset opplæring .....	3
1.4.2	Skolemiljø, læringsmiljø .....	4
1.4.3	Trivsel, skoletrivsel .....	4
1.5	Fagfornyelsen, overordnet del; verdigrunnlag og prinsipper .....	5
1.6	Avgrensning.....	6
1.7	Oppgavens strukturelle oppbygning.....	6
<b>2.0</b>	<b>Tidligere forskning</b> .....	<b>6</b>
<b>3.0</b>	<b>Teori</b> .....	<b>9</b>
3.1	Læring.....	10
3.2	Motivasjon .....	11
3.3	Mestring .....	12
3.4	Elevmedvirkning .....	13
3.5	Lærerens mange roller .....	14
3.6	Klasserommet og klasseledelsens betydning for læringsmiljøet.....	15
3.7	Lærer-elev relasjonens betydning for trivsel og miljø.....	17
3.8	Læringsmiljøets ulike relasjoner .....	19
<b>4.0</b>	<b>Metode</b> .....	<b>20</b>
4.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	20
4.2	Valg av metode og design .....	21
4.3	Et kvalitativt forskningsintervju .....	22
4.3.1	Gruppeintervju .....	22
4.3.2	Intervjuguide .....	23
4.3.3	Utvalg .....	23
4.3.4	Gjennomføring av undersøkelse og intervju .....	24
<b>5.0</b>	<b>Forskningens kvalitet</b> .....	<b>25</b>
5.1	Pålitelighet .....	25

5.2	Troverdighet .....	26
5.3	Overførbarhet.....	26
5.4	Bekreftbarhet .....	27
5.5	Etiske hensyn og vurderinger .....	27
<b>6.0</b>	<b>Behandling av datamateriale.....</b>	<b>28</b>
6.1	Transkribering av intervju .....	28
6.2	Koding og kategorisering .....	29
6.3	Analyse .....	30
<b>7.0</b>	<b>Funn og drøfting.....</b>	<b>31</b>
7.1	Læringskultur.....	31
7.2	Lærerens betydning for trivsel og læringsmiljø .....	35
7.2.1	Makt .....	36
7.2.2	Motivasjon.....	37
7.2.3	Mestring .....	39
7.2.4	Relasjoner.....	42
7.2.5	Samarbeid.....	45
7.3	Medvirkning i henhold til trivsel og læringsmiljø.....	46
7.3.1	Fysisk utforming, fellesregler .....	46
7.3.2	Undervisning .....	48
<b>8.0</b>	<b>Oppsummering og konklusjon.....</b>	<b>50</b>
8.1	Kategori 1. Læringskultur.....	50
8.2	Kategori 2. Lærerens betydning for elevenes trivsel og læringsmiljø.....	51
8.3	Kategori 3. Medvirkning i forhold til elevenes trivsel og læringsmiljø .....	51
<b>9.0</b>	<b>Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>52</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>53</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>59</b>
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	59
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	61
	Vedlegg 3: NSD sin vurdering og godkjenning av prosjekt .....	65



## **1.0 Innledning**

Et læringsmiljø kjennetegnes ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) som de «samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Utdanningsdirektoratet påpeker at elevenes faglige og sosiale utvikling avhenger av et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2016). Opplæringsloven (1998) påpeker i § 9 A-2. at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». § 9 A-3 og 4 påpeker videre at alle elever skal ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø der de kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Et liv består av mange gleder, men også av mange utfordringer, et mål for skolen er å skape sosiale, selvstendige og trygge mennesker som kreativt finner svar på de ulike utfordringer de vil stå overfor i livet. Et positivt læringsmiljø preget av inkludering, forutsigbarhet og trygghet vil derfor fremme elevenes læringsprosesser, og skaper i tillegg et grunnlag for elevenes trivsel og mestring av livet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

### ***1.1 Bakgrunn for valg av tema***

Jeg er sosiallærer. Det vil si at jeg jobber på system og individnivå i skole/barnehage. I skolen jobber jeg med tema som angår læringsmiljø, tilpasset opplæring, forebygging, avdekking og håndtering av mobbing, og har generelt et sterkt fokus på å oppnå og ivareta et trygt og inkluderende skolemiljø for elever fra 1-7 trinn.

Min motivasjon for et tema innen trivsel og læringsmiljø, baserer seg på bekymring for gjentatt lav skår på Elevundersøkelsen i forhold til en ungdomsskole i en kommune. Elevundersøkelsen er en nasjonal undersøkelse utarbeidet av Ungdata.no på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og er obligatorisk for 7. og 10. trinn. Dette er en arena hvor elever får en mulighet til å ytre sin mening om læring og trivsel i skolen. Undersøkelsen tar for seg spørsmål om blant annet mobbing og krenkelser, faglige utfordringer, vurdering for læring, motivasjon, trivsel, mestring, støtte fra lærer og hjemmet, og elevenes følelse av medvirkning. Resultat fra undersøkelsen blir brukt som en indikator på måloppnåelse, og for å gjøre skolen bedre for elevene. (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hvis man med jevne mellomrom gjentar en spørreundersøkelse, slik man gjør med Elevundersøkelsen, så kan dette på en side bidra til at man over tid får vurdert faktorer som er sentrale ved skolen, som igjen kan være med å kvalitetssikre at sentrale områder får en systematisk utvikling. På en annen side vil det også være svakheter ved slike undersøkelser. En svakhet kan være opplevelser og dagsform som er med og påvirker eleven enten positivt eller negativt. Spørsmål kan oppfattes forskjellige av de

ulike elevene, som upresise, for generelle, for kompliserte, eller rett og slett for mange spørsmål. (Opheim, Gjerustad & Sjaastad, 2013, s. 60-62). Uansett er dette en viktig arena for elevmedvirkning.

## ***1.2 Aktualitet og problemstilling***

Historikken år tilbake, og den vedvarende utfordringen lokalt med lav skår på Elevundersøkelsen for 10. trinn er med å gjør dette tema interessant å se nærmere på. Hva skjer med trivselen til elevene i ungdomsskolen? En eller to enkelthendelser med lav skår hadde kanskje vært forklarbart, men når det åpenbarer seg et vedvarende mønster år tilbake i tid kan det være interessant å undersøke hva som må ligge til grunn i et læringsmiljø for å øke trivselen for elevene. De som vet best hva de trenger for å trives er naturlig nok elevene selv, derfor er det deres stemme jeg ønsker å fremme i denne studien. På bakgrunn av dette presenterer jeg følgende problemstilling.

### **Problemstilling:**

***Hva anser elever ved en skole som over tid har oppnådd lav skår på Elevundersøkelsen som betydningsfullt for trivsel og læringsmiljø?***

## ***1.3 Studiens hensikt og formål***

Studiens hensikt er å bidra til økt innsikt og kunnskap ved å fremme elevenes stemme om hva de anser som betydningsfullt i læringsmiljøet. For så å finne ut hva dette har å si for trivsel og læring. Elevundersøkelsene fastslår at det har vært, og fortsatt er, utfordringer med trivsel og skolemiljø ved denne ungdomsskolen. Hvis skoleledelse, rektor og lærere får innsyn i elevenes tanker om trivsel, og deres opplevelse av hva de anser som betydningsfullt i skolehverdagen, så kan man oppnå flere verktøy til å arbeide videre med å kvalitetssikre læringsmiljøet. Studiens formål er derfor å tilføre skolen disse verktøyene og gi eksisterende forskning mer utfyllende kunnskap. Dette ved å finne fellesnevner og eventuelle avvik i elevenes tanker, ideer og meninger angående tema som påvirker deres trivsel i en skolehverdag. På denne måten kan man tydeliggjøre hva man som organisasjon bør jobbe videre med for å kvalitetssikre at «elevenes læring, helse og trivsel» ivaretas slik lovverk forplikter oss til å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2016).

## ***1.4 Begrepsavklaringer***

Jeg har valgt å bruke begrep som læringsmiljø og trivsel i problemstilling. Innledningsvis presenterte jeg kort hva Utdanningsdirektoratet legger i et trygt og godt læringsmiljø. Videre

vil jeg vise til hva jeg legger i disse begrepene for å redegjøre for aktualiteten ved min problemstilling. Blant annet ved å vise til lovverk, og beskrive hvordan trivsel, læringsmiljø og dermed tilpasset opplæring kommer til syne i denne forankringen.

#### ***1.4.1 Tilpasset opplæring***

§ 1-3. i Opplæringsloven (1998) som angår tilpassa opplæring påpeker at; Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...). I ordinær opplæring er tilpasset opplæring den tilretteleggingen skoler tar i bruk for å sikre at alle elever får best mulig utbytte. Det betyr at alle skolene skal ha elevens beste, læring og utvikling i sentrum for all planlegging. Her kommer prinsippet likeverd og inkludering inn. Skoler skal i sin virksomhet ha tid, rom og forståelse for at elever er forskjellige og at de har ulike behov for læring. Forventningene til den enkelte må være realistiske og lærere må utvise profesjonelt skjønn i vurdering av elevens læringsutvikling. Det krever variasjon og et enormt repertoar innen undervisning hvis man skal evne å tilpasse til det mangfoldet man ofte har i en elevgruppe. Dette er tilpasset opplæring, og den skal gjelde alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2019). Prinsippet om tilpasset opplæring støttes også ut fra et sosiokulturelt syn på læring. Her blir det naturlig å betrakte samhandlingen og samspillet i undervisningen som et godt utgangspunkt for elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 74).

Opplæringsloven (1998) påpeker som tidligere nevnt i § 9 A-2. at «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». § 9 A-3 og 4 påpeker videre at alle elever skal ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø der de kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Skoler kan ikke velge bort å jobbe for å fremme et positivt læringsmiljø, alle elever har denne retten og skolens mandat er å sørge for at denne retten ivaretas. Utdanningsdirektoratet (2018) nevner områdene i Elevundersøkelsen som bakteppe for et trygt, raust og støttende læringsmiljø. Skal elever utvikle en positiv læringskultur basert på faglig og sosial utvikling avhenger dette av et tett samarbeid mellom elever, foreldre og ansatte på skolen. Begrep som for eksempel tilhørighet, trygghet, trivsel, tillit og likeverd blir utviklet og får betydning når mennesker jobber sammen i et læringsfelleskap preget av gjensidig respekt, anerkjennelse og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2018).

### **1.4.2 Skolemiljø, læringsmiljø**

Begrep som *skolemiljø* og *læringsmiljø* blir ofte brukt synonymt. Jeg har i denne studien valgt å bruke ordet *læringsmiljø* som overordnet begrep. Både *skolemiljø* og *læringsmiljø* handler om elevens beste, det handler om å skape et miljø som Opplæringsloven (1998) påpeker skal fremme helse, trivsel og læring for den enkelte elev ut fra forutsetninger og evner. Loven viser til *skolemiljø*, fysisk og psykososialt, Utdanningsdirektoratet viser til alle deler, og Elevundersøkelsen viser til trivsel og trygghet som en del av et inkluderende læringsmiljø. Forskere viser til både *skolemiljø* og *læringsmiljø* og enes om at dette miljøet kan tolkes som de fysiske, relasjonelle og kulturelle forhold som kan ses i lys av en elevs læring, helse og trivsel (Federici & Wendelborg, 2013). Jeg tenker det ene ikke kan utelukke det andre, og dette vil si at jeg i denne studien velger å bruke begrepet *læringsmiljø* aktivt, men som en del av et fysisk og psykososialt *skolemiljø*.

### **1.4.3 Trivsel, skoletrivsel**

Trivsel er ett av flere begrep som benyttes som definisjon på hva det vil si å ha «et godt liv». Velvære, fremgang, utfoldelse, muligheter å finne seg til rette og så videre er begrep som kan være med å beskrive hva man legger i trivsel eller det å trives (Kunnskapsforlaget, 2020). Helsedirektoratet ga i 2015 ut en rapport kalt «Trivsel i skolen». Rapportens formål var blant annet å redegjøre for hva trivsel i skolen var og hvilke miljøfaktorer i skolen som kunne ha betydning for trivselen til elevene (Helsedirektoratet, 2015). Rapporten fremheves elevens grunnleggende basale, psykiske og fysiske behov som viktige for trivselen. Det fremheves medvirkning i eget liv, motivasjon, mestring, tilhørighet, støtte fra nære voksne og ikke minst viktigheten med lærerrollen opp mot alle disse behovene. Trivselsbegrepet kan ses på som et allment begrep, og brukes på tvers av de arenaene en elev er en del av. Rapporten viser til Huebner og Gilman (2006) som mener at begrepet *skoletrivsel* derimot er et domenespesifikt begrep. *Skoletrivsel* forteller om opplevd inkludering og tilhørighet i et *skolemiljø*, det forteller noe om elevens oppfatning av, erfaring med og glede over å være en del av et fellesskap på en skole. *Skoletrivsel* blir en sentral komponent i elevens liv da skolen kan defineres som en av de viktigste livsarenaene for barn og unge (Huebner & Gilman, 2006, sitert i Helsedirektoratet, 2015, s. 8). Rapporten påpeker videre at høy trivsel i skolen fremmer læring, og er en viktig faktor for å forbygge frafall fra videregående opplæring. (Helsedirektoratet, 2015).

Ungdata.no stiller elever i ungdomsskoler fra hele landet blant annet spørsmålet om de trives i skolen. I en statistisk oversikt over deltakende kommuner kan vi prosentvis lese hvor lav

eventuelt høy spredningen er i forhold til elevenes trivsel. Høyeste score er 85 % og laveste score er 31 %. For å beholde skolens anonymitet så velger jeg ikke å fortelle eksakt hvilken prosent min forskningskommune har, men tallet ligger et sted under 40 % på trivsel i ungdomsskolen (Ungdata.no, u.å). Dette tenker jeg er med på å understreke aktualiteten ved denne studien.

### ***1.5 Fagfornyelsen, overordnet del; verdigrunnlag og prinsipper***

Fra og med høsten 2020 planlegger skoler og lærebedrifter å ta i bruk nye læreplaner for grunnskole og videregående opplæring. De fleste fag vil hete det samme, men innholdet i fagene er endret. Grunnen til denne fagfornyelsen handler om relevans. Fagene og metodene man benytter for opplæring må være relevant for de det gjelder. Samfunnet vårt er i endring, ny teknologi og ny kunnskap skaper nye krav og forventninger, og det som læres bort til dagens elever må ha relevans for fremtidens arbeidstakere (Utdanningsdirektoratet, 2018; Fagbokforlagets nettmagasin, u.å). Under *opplæringens verdigrunnlag* i den overordnede delen i læreplanverket kommer det tydelig frem hva som tillegges stor viktighet, og det er at *elevenes beste* alltid skal være et grunnleggende hensyn. I tillegg finner vi verdier som fremhever menneskeverdets ukrenkelighet, og viktige begrep som blant annet; likeverd, likestilling, tilhørighet, tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Under *prinsipper for læring, utvikling og danning* fremheves det at skolen har et dobbelt oppdrag. Det vil si at skolen har et utdanningsoppdrag, men også et danningsoppdrag. Disse oppdragene henger godt sammen og er gjensidig avhengig av hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Under *prinsipper for skolens praksis* finner vi et poeng som kan sies å være aktuelt for denne studien. Det handler om prinsippet for et godt læringsmiljø. Her tydeliggjøres det blant annet at det er skolens ansatte, foreldre og elever som sammen skal forebygge krenkelser og mobbing, og på denne måten bidra i fellesskap til å fremme god helse, trivsel og læring. Utdanningsdirektoratet sier det slik:

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. (...) (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Videre under prinsipper for skolens praksis finner vi føringer for undervisning sett i lys av *tilpasset opplæring*. Her påpekes det at skolen skal tilrettelegge for læring og stimulere den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Dette skal skje via tilpasset opplæring som skal gjelde for *alle* elever, med de variasjoner og tilpasninger et stort mangfold i et fellesskap har behov for (Utdanningsdirektoratet, 2018).

## **1.6 Avgrensning**

Elevs trivsel og læringsmiljø rommer mye, det å avgrense hva man *ikke* skal skrive om kan bli ganske omfattende. Derfor velger jeg heller å skrive *hva* jeg skal fokusere på. Men en presisering ønsker jeg å komme med. Innenfor Elevundersøkelsen er nulltoleranse mot mobbing et viktig fokusområde. Mobbing er et viktig og et stort tema generelt i samfunnet, for stort til å kunne inkluderes godt i denne oppgaven. Dette betyr på ingen måte at jeg ikke ser dette tema som usedvanlig viktig for elevenes læringsmiljø. Jeg har derimot i denne studien valgt å se generelt på elevenes trivsel og læringsmiljø, men legger opp til at oppgaven blir styrt etter mine informanternes interesser innenfor valgte tema. Blir mobbing et funn og et aktuelt tema for elevene ønsker jeg å presentere dette under funn og drøfting i kapittel 7.

## **1.7 Oppgavens strukturelle oppbygning**

Jeg har delt oppgaven inn i 9 kapitler. Det første kapitlet presenterer en innledning til tema, gir en bakgrunn, forankrer en aktualitet for valget og beskriver min hensikt og med det studiens formål. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning basert på søkeordene; skole/læringsmiljø/trivsel. Kapittel 3 redegjør for det teoretiske valget for denne studien. Intervjuguiden ligger som en underordnet ramme for valgt teori. I metodekapittelet, kapittel 4, gjøres det rede for valg av vitenskapsteoretisk ståsted, metode og design. Kapittel 5 tar for seg refleksjoner angående forskningens kvalitet og etiske vurderinger. Behandling av datamateriale presenteres i kapittel 6. Funn blir redegjort for og drøftet i kapittel 7. Oppsummering og konkludering av funn presenteres i kapittel 8. Studien avsluttes i kapittel 9 med noen refleksjoner. Til slutt presenteres litteraturliste og vedlegg aktuelt for dette studiets validitet. God lesing.

## **2.0 Tidligere forskning**

Denne studien etterspør læringsmiljøet og elevs trivsel i skolen. Jeg valgte å søke i databasene Google Scholar, ERIC og Oria. Søkeordene jeg benyttet meg av var *skole/ læringsmiljø/trivsel* på norsk og *school/ learning environment/ wellbeing* på engelsk. Elevenes trivsel og viktigheten med deres læringsmiljø har vært, og er et viktig fokusområde

for norske myndigheter og norske skoler. Dette kommer tydelig frem for eksempel via Utdanningsdirektoratet og Læringsmiljøsentret. Ved avgrenset søk til de siste årene dominerer bachelor og mastergrader med sine publikasjoner, og elevers trivsel og deres læringsmiljø har blitt studert fra ulike perspektiv. Ellers viser treffene en bred presentasjon av elevundersøkelser, rapporter og artikler. Trivsel og læringsmiljø i skolen ses blant annet i lys av begrep som tilpasset opplæring, motivasjon, elevmedvirkning, medbestemmelse, stress, mobbing, og ikke minst settes det i forbindelse med læring og kvalitet. Lærer – elev relasjonen fremheves som viktig ifølge antall treff, og det nevnes at kvalifikasjoner hos læreren har stor betydning for elevenes trivsel og læringsmiljø.

Forskning jeg har valgt å vise til videre i dette kapittelet kan ikke på noen måte sies å være uttømmende, heller ikke kan jeg garantere at den valgte forskningen er den mest viktige eller den som er avgjørende sett i et større perspektiv.

Begrepet læringsmiljø har blitt definert av mange forskere og rommer mange elementer. Det enes derimot i stor grad om at et læringsmiljø består av ulike forhold som har betydning for en elevs læring, helse og trivsel. Slike forhold kan forstås som fysiske, relasjonelle og kulturelle forhold. Læringsmiljøet påvirkes videre av både lærerens og elevens personlighet, evner og forutsetninger (Federici & Wendelborg, 2013).

Gode faglige prestasjoner kan forklares av et godt og positivt læringsmiljø, men det er bevist at prestasjonene til den enkelte elev og undervisningen i sin helhet både har innvirkning på, og er et resultat av et godt læringsmiljø (Ogden, 2004).

Forskere er enige i at et læringsmiljø er et komplekst samspill mellom forskjellige faktorer som har en gjensidig påvirkning. Dette bekreftes blant annet av forskning foretatt av Nordahl (2005) som stadfester at: «Et godt læringsmiljø gir flinke og motiverte elever samtidig som velfungerende og motiverte elever gir et godt læringsmiljø».

Positive lærer -elev relasjoner er ett element som betegnes som sentralt i et godt læringsmiljø. Dette blir dokumentert av et økende antall studier. Relasjonen mellom læreren og eleven betegnes som viktig, og i mange tilfeller som avgjørende for elevens motivasjon og videre læring. Det nevnes kvalifikasjoner hos læreren som har stor betydning for hvordan en elev opplever skolehverdagen, i tillegg til at disse kvalifikasjonene har stor innvirkning på det læringsutbyttet en elev vil oppnå. Slike kvalifikasjoner er blant annet; omsorg, respekt, evne til å veilede og undervise, trygghet, tillit, engasjement, evne til å motivere og til å støtte

elevens læreprosesser (Skinner, Marchand, Furrer, & Kindermann, 2008; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010; Katz, Kaplan, & Gueta, 2010).

Lærerens evne til å støtte eleven faglig og sosialt er med på å øke både motivasjon og engasjement hos eleven. Dette engasjementet viser seg gjennom den energien og intensiteten eleven legger i de ulike læringsaktivitetene (Skinner et al., 2008).

Marzano, Marzano og Pickering (2003) hevder også at læreren er en viktig faktor som er med og påvirker elevens læring. De mener derimot den viktigste egenskapen hos læreren er evnen til effektiv og god klasseledelse. Hvis elever ikke følger regler og har ufin oppførsel så vil både lærer og elever få problemer. Hvis derimot læreren mestrer å være leder i eget klasserom, vil trivsel øke og læringsmiljøet preges av motivasjon og god læring. Marzano et al., påpeker at dette ikke kommer uten innsats fra ledelse og lærer, de hevder videre at lærer - elev relasjonen er grunnsteinen i effektiv klasseledelse (Marzano et al., 2003).

I et klasserom er det prosedyrer og regler, både skrevne og uskrevne. Stornes og Idsoe (2008) mener elevene oppfatter læringsmiljøet som positivt eller negativt alt etter hvordan disse reglene og prosedyrene blir overholdt, og ikke minst om de er positivt eller negativt ladd. Et læringsmiljø vil bli oppfattet mer motiverende, inkluderende og positivt hvis fokuset på reglene og prosedyrene er positivt. Stornes og Idsoe (2008) fremhever tilbakemeldinger fra lærer til elev som en god metode for relasjonsbygging.

Dette støttes av Hattie (2009). Han mener derimot at *måten* man gir tilbakemelding til elever innen et faglig læringsmiljø er det som gjør dette til ett av lærernes viktigste redskap. Et trygt læringsmiljø for både elev og lærer er et miljø som tillater at man prøver til tross for at man kan ta feil. Det er i en slik setting en positiv tilbakemeldingskultur fører til læring og utvikling. Dette mener Hattie (2009) er god undervisningsledelse, og han påpeker at en lærer må inneha relasjonskompetanse for å lykkes. Det hjelper lite hvis lærere sitter med mye fagkompetanse og ikke innehar kunnskap om undervisningsledelse (Hattie, 2009).

Leithwood og Jantzi (2008) fremhever skoleledelsen som den nest viktigste enkeltfaktoren for læring, nest etter læreren. Dette støttes i internasjonale studier som viser at det har stor innflytelse på elevens prestasjoner når skoleleder har stort fokus på skoleforbedringsarbeid som å jobbe med relasjonskompetanse, ledelse og generelt det pedagogiske arbeidet (Robinson, Lloyd & Rowe 2008)



Et annet element som fremheves som viktig for et positivt læringsmiljø er samarbeidet mellom hjem og skole. Mange har forsket på dette samarbeidet, og funnet at engasjerte foreldre som får en reell medvirkning i henhold til ting som skjer i skolen kan ha en positiv påvirkning på elevenes trivsel og læring på skolen. Dette speiles blant annet i elevenes karakterer og fravær (Simon, 2004; Catsambis, 2001; Epstein & Sanders, 2000; Sheldon & Epstein, 2005).

Andre som har forsket på dette har blant annet funnet at foreldre som har en positiv holdning til skolen med tanke på utdanning og læring har en god påvirkning på elevenes motivasjon og resultat, og dermed også en positiv påvirkning på elevenes læringsmiljø og generelle trivsel i skolen (Helgøy & Homme, 2012).

Et annet viktig mikrosystem som har stor betydning for en utviklingsprosess er elev- elev relasjonene. En skole er mer enn bare fag, det foregår både faglig og sosial læring i en skolehverdag og disse to faktorene er avhengige av hverandre. Elevene må med andre ord mestre flere arenaer. Det sosiale fellesskapet mellom elevene kan ha ulik innflytelse, negativt eller positivt, på den faglige biten på skolen. Dette er godt dokumentert igjennom forskning. Et positivt syn på skolearbeid og en kultur som støtter læring vil ha en positiv påvirkning på selve læringsprosessen (Hattie, 2009).

Dette støttes hos flere som også fremhever elev-elev relasjonene som viktige og betydningsfulle for en utviklingsprosess. Det foregår et kontinuerlig og gjensidig samspill over tid som er med og påvirker alle faktorene i en elevs liv. Både individuelt og via jevnaldrende og generelt fra miljøet rundt eleven (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2006; Sameroff, 2009).

I mine søk finner jeg variert forskning på hva som gjør et læringsmiljø trygt og godt for elevene, dette i tillegg til hvilke faktorer som har vist seg å ha stor betydning for læringsmiljøet, trivselen og læring generelt. Det jeg derimot ønsker å bidra med er å løfte stemmen til elever som går på en skole som over tid har hatt lav skår på egen trivselsundersøkelse. Hva anser disse elevene som betydningsfullt for trivsel og eget læringsmiljø?

### **3.0 Teori**

Teorikapittelet vil ta utgangspunkt i tema presentert i intervjuguide (vedlegg 1). Begrepene læringsmiljø og trivsel ble presentert innledningsvis i kapittel 1, og vil bli belyst videre

igjennom hele rapporten. Jeg velger å benytte meg av Vygotskys sosiokulturelle teori og se på læring og motivasjon i lys av et sosiokulturelt perspektiv. Jeg velger å vise til dette perspektivet fordi jeg har stor tro på aktive elever i undervisningssammenheng. Jeg vil understreke at jeg ikke på noen måter forkaster andre teorier på læring, jeg tenker man trenger ulike teorier for å utfylle og belyse viktige sider ved en læringsprosess. Derfor velger jeg videre å vise til mestring ved å se dette i sammenheng med Banduras sosialkognitive teori. Læreren er en viktig brikke i et læringsmiljø, så lærerens mange roller og de krav og forventninger man har til h\*n vil bli tydeliggjort i forbindelse med klasseledelse og lærer-elevrelasjonen. Avslutningsvis vil jeg se eleven i lys av læringsmiljøets mange og ulike relasjoner.

### **3.1 Læring**

I et sosiokulturelt perspektiv på læring anses læring som en aktiv prosess hvor det sosiale felleskapet er opphav til all læring. En prosess som foregår i ulike kulturer, i sosiale praksiser og igjennom et dynamisk samspill med omgivelsene i de mange roller vi har i et samfunn (Lindbäck, 2003). I dette perspektivet blir interaksjon og samhandling sett på som avgjørende for menneskers læring. Man utvikler seg og lærer i relasjon med andre mennesker, ved å delta i et fellesskap, ved å kommunisere. Språket som verktøy blir viktig i dette perspektivet, og sett på som sentralt for at læring skal skje. Den kulturen vi er en del av påvirker derfor måten vi tenker på og dermed begrepene vi bruker. Et slikt teoretisk perspektiv kaller man å ha et sosiokulturelt perspektiv på læring (Andersson- Bakken, 2017, s. 32).

Vygotsky (1962) mente at tanken og språket hadde en sammenheng, noe han mente gjorde språket til et av de viktigste verktøyene angående samspill og samhandling mennesker imellom. Vygotsky (1962) var opptatt av elevers utvikling og læring. Kjernetanken var at denne læringen skjer ved å være i samhandling og dialog med voksne eller elever mer kompetente enn det eleven selv er. Han kalte dette den nærmeste utviklingssone, eller elevens proksimale utviklingssone. Som enkelt kan forklares slik; det er en grense for hva en elev klarer på egenhånd, og en annen grense for hva eleven klarer å gjøre i fellesskap med støtte av andre, mer kompetente personer. Forskjellen mellom disse to nivåene utgjør den proksimale utviklingssonen. Utviklingen går fra det sosiale til det individuelle, først læres noe i fellesskap, så mestrer eleven på egenhånd. Det er dette utviklingspotensialet Vygotsky (1962) var opptatt av i sin tenkning. En proksimal utviklingssone og et utviklingspotensial vil dermed stadig være i bevegelse i samspill med andre (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 71). Blir eleven overlatt til seg selv eller blir lite deltagende i egne læringsprosesser kan det ut fra dette synet

bli lite effektiv læring for eleven. Det handler om at lærer må støtte opp under elevens læringsforsøk. Eleven må få utfordringer slik at man har noe å strekke seg etter, men på samme tid må også læreren fremstå som et støttende stillas for eleven. På denne måten kan eleven utvikle seg i samhandling med en mer kompetent person, og etter hvert som eleven mestrer kan stillaset fjernes, og eleven er klar for å nå et nytt proksimalt utviklingsnivå (Lyngsnes og Rismark, 2015, s. 70-71). Begrepet stillas kalte Bruner (1985) for scaffolding. Denne støttende stillas-tanken forutsetter en tro på at det finnes en proksimal utviklingszone.

«Utdanning dreier seg ikke om å fylle en bønne, men om å tenne en ild» (Yeats, sitert i Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 5). Dette er et utsagn William Butler Yeats uttalte for over hundre år siden. Denne ildmetaforen poengterer danning og utdanning for meg. Man kan ikke se på elever som bønner som skal fylles med kunnskap. Dette finner jeg støtte for i Vygotskys tenkning. Elever må ifølge Vygotsky (1962) være aktive og medskapende i denne læringsprosessen. Man må legge til rette for at læring skal skje ved å; tilføre ny kunnskap, la denne kunnskapen bli tolket ved hjelp av allerede ervervet kunnskap for så å bli drevet videre av engasjerte og motiverte elever som ønsker å lære mer. Da er ilden tent og læring og utvikling skjer.

I skolesammenheng og i lys av denne studiens problemstilling tenker jeg språket har stor betydning for både trivsel, et positivt læringsmiljø og læring. Læreren gir elevene anledning til å tenke og kommunisere ved å gi instruksjoner og beskrivelser, ved å stille spørsmål, ved å reflektere, ved å gi tilbakemeldinger og veiledning, og ved å tilføre ny kunnskap. Det utveksles tanker og det kommuniseres. Et samspill skjer og det skapes relasjoner mellom partene. Det er dette aktive sosiale fellesskapet og samspillet jeg tenker blir viktig for å skape trivsel i et positivt læringsmiljø.

### **3.2 Motivasjon**

Å være motivert kan sammenlignes med en tilstand hvor man lar seg engasjere, og hvor man med stor utholdenhet får en driv til målrettet å fortsette med en spesiell aktivitet. I en slik tilstand blomstrer kreativiteten og man ønsker å fortsette og fortsette. Å være motivert handler som elev om å føle en trivsel med et fag eller en aktivitet, som er med og legger grunnlaget for god læring (Manger, 2013, s. 134). Det er vanlig å skille mellom to former for motivasjon innen motivasjonspsykologien. De to formene omtales som indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet, mens en ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi (Deci & Ryan, 1985; Deci & Moller, 2005). Eksempler på

ytre motivasjon kan være å få ros eller anerkjennelse for utført oppgave, gode karakterer, eller andre former for belønninger. Indre og ytre motivasjon står i sammenheng med hverandre og er ikke nødvendigvis i hver sin ende av en skala (Manger, 2013, s. 134).

Menneskets motivasjon sett i lys av en sosiokulturell tilnærming plasserer sin hovedvekt på en sosial samhandling mellom de ulike individ i en sosial setting. Dette perspektivet berører både den ytre og den indre kilden til motivasjon. Den sosiokulturelle tilnærmingen baserer seg på en konstruktivistisk oppfatning av kunnskap (Manger, 2013, s. 152). Det vil si at vi konstruerer og utvikler vår oppfatning og læring i sosiale og kulturelle miljø sammen med andre mennesker. Innenfor denne settingen kan ulike mennesker med ulik oppfatning forstå et fenomen ulikt, som igjen fører til en sosial samhandling som motiverer mennesker til læring. I kapittel 3.1 ble Vygotskys innflytelse på denne tilnærmingen presentert. Han vektla spesielt den betydningen en sosial samhandling har for motivasjon, utvikling og læring for mennesker. Han var opptatt av at det elever og lærere foretok seg sammen hadde stor betydning for læring og utvikling, og spesielt lærerens ansvar i å bringe elever til et høyere erkjennelsesnivå ved å stimulere deres nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Strandberg (2008) hevder dialogen er det mest grunnleggende for elever og lærere angående læring. Skal man se på motivasjon i lys av en sosiokulturell tilnærming så forutsetter det at både elever og lærere ser verdien i å lære. Denne tilnærmingen mener motivasjon oppstår når mennesker samarbeider, fører dialoger som justeres og bølger frem og tilbake, når man i et sosialt miljø kan lære ved å observere andre, og på denne måten konstruere en oppfatning om seg selv. Dette kalles å utvikle en egen identitet, et sentralt begrep i denne sammenhengen. Motivasjon henger sammen med begrepet identitet, og identitet utvikles ved at man samhandler med andre og føler fullverdig deltakelse i et fellesskap. Å føle seg verdsatt av fellesskapet er viktig for både motivasjon, utvikling og videre læring (Manger, 2013, s. 154). Vygotskys tenkning støtter at optimal utvikling går fra det sosiale til det individuelle. På mange måter er jeg enig, men jeg tenker det også ligger mye i hvert enkelt individ i tillegg til miljø og sosialt samspill. For å belyse denne siden av mennesket velger jeg videre å definere begrepet mestring ved å vise til Banduras sosialkognitive teori. Igjennom denne teorien har man den siste tiden fått en utvidet forståelse av begrepet læring, og hvordan denne læringen arter seg på ulike områder, som for eksempel i skolen (Manger, 2013, s. 241).

### ***3.3 Mestring***

Den sosialkognitive teorien beskriver; «læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personfaktorer og miljø» (Manger, 2013, s. 241). Det betyr at mennesker ved hjelp av sin

måte å tenke på aktivt er med og påvirker eget og andres liv i et sosialt miljø. Bandura (1997) hadde mange tanker om menneskers tro på egen forventning til mestring. Self-efficacy kalte han det, og han hadde en formening om at dette var en viktig faktor i menneskenes samhandling med omverdenen. Self-efficacy handler om den enkeltes tro på egen prestasjon og mestringsevne i ulike livssituasjoner og aktiviteter. En person som har høy forventning til egen mestringsevne vil arbeide hardere, vise mer utholdenhet og til slutt prestere bedre enn en person som har lav forventning til egen mestring. Forventer man å ikke mestre så gir man lettere opp og vil da få en negativ oppfatning om egen mestringsevne. I hvor stor grad man som elev forventer å mestre en oppgave vil i neste øyeblikk være avgjørende for elevens motivasjon (Bandura, 1997).

Albert Bandura (1997) betegnes som opphavet til den sosialkognitive teorien. Han fremhever at evner, kompetanse og ferdigheter vi mennesker er i besittelse av, blir styrt av i hvor stor grad vi har tro på egen kapasitet og evne til å mestre, også kalt mestringstro. Bandura mener at et barns adferd ikke kan forstås uten at man ser på alle de faktorer som påvirker og samspiller i barnet selv, og i det miljøet et barn befinner seg i (Bandura, 1997). Når det gjelder å tilrettelegge for et positivt læringsmiljø vil samspillet mellom de ulike faktorene i miljøet, og ikke minst i elevene ha stor påvirkning på resultatet. Enkelt forklart kan man si at elever med høy forventning om mestring vil med stor iver gå løs på oppgaver gitt av lærer. I motsetning til elever med lav forventning av mestring, de vil heller skape en negativ effekt på læringsmiljøet ved å unngå å gjøre oppgaver, ved å skape uro i klassen, eller ved å rett og slett nekte å gjennomføre. Med andre ord vil måten en lærer håndterer dette samspillet på, ha avgjørende betydning for elevens mestringstro og deres motivasjon for læring, noe som igjen vil påvirke om læringsmiljøet blir oppfattet trygt og positivt eller ikke. Self-efficacy er avhengig av og vil påvirkes av de ulike situasjoner den enkelte befinner seg i, og kan derfor ikke sies å være en egenskap som er stabil hos et menneske (Manger, 2013, s. 246). Det oppstår på denne måten ikke bare en forventning om at den enkelte skal mestre det sosiale livet, men også en forventning om et faglig resultat. Den enkeltes oppfatning av seg selv i tillegg til det sosiale samspillet man er i, kan med andre ord ha en avgjørende betydning for læringsmiljø og trivsel.

### ***3.4 Elevmedvirkning***

En skoledag er kompleks, og mye skjer som har direkte påvirkning på den enkelte elev. Å tilrettelegge for at elever får mulighet til å påvirke ved å åpne for elevenes tanker og meninger, og gi mulighet til å delta i avgjørelser, kalles elevmedvirkning. Elever har rett til å

ytre sine tanker og meninger om egen læring, hvordan de føler miljøet på skolen er, og ikke minst få si sin mening om hvordan undervisning oppleves. Opplæringsloven, Kunnskapsløftet og prinsipper for opplæring understreker elevens rett til medvirkning (Redd Barna, u.å). I overordnet del i Opplæringsloven, angående opplæringens verdigrunnlag ses medvirkning i lys av demokrati, og påpeker det faktum at skolen skal være en arena som tilrettelegger slik at elevene får praktisk erfaring med demokrati. Dette innebærer at elevene skal bli lyttet til og få anledning til å ytre sine meninger. De skal ifølge loven få påvirke og medvirke i ting som angår dem, og oppleve at de får en innflytelse som føles viktig og reell. Dette skal ivaretas blant annet igjennom den daglige praksisen, og også igjennom å gi elevene tid og rom for å gjennomføre elevråd og delta på andre aktuelle råd og utvalg (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I denne sammenhengen støttes Strandbergs (2008) påstand om dialogens viktighet, og den skal ifølge utdanningsdirektoratet (2017) være basert på gjensidig respekt. Dette gjelder mellom alle parter; lærer - elev, og skole - hjem. Målet er å forberede elever på å bli ansvarlige borgere av et felles samfunn. Elevene trenger øvelse i å ta bevisste og reflekterte valg som de kjenner de kan stå for. For å lære det må de oppleve at deres stemme blir hørt og verdsatt i skolen, og de må få erfaring med både medvirkning og demokrati i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Medvirkning i skolen er et tema Elevundersøkelsen har som et viktig punkt. I august 2012 ble det i forskrift til Opplæringsloven fastsatt en bestemmelse om elevmedvirkning og elevråd. «§ 1-4a; Alle elever skal ha moglegheit og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

### ***3.5 Lærerenes mange roller***

Begrepet lærer skaper assosiasjoner hos de fleste, være seg positive eller negative assosiasjoner eller en salig blanding av begge deler. Selve betegnelsen lærer kan man si er med og uttrykker en yrkesrolle og definerer en lederposisjon som forteller oss om et visst ansvar. I podcasten; Lærerrømmet, episode 31: Hvordan skape et godt miljø i klassen, uttaler Kristin Helstad og Jørgen Moltubakk seg om hva de legger i lærerbegrepet. Helstad hevder at en lærer kan tituleres som en læringsleder, en person som leder læringsprosesser. Hun mener videre at læreren som leder er underkommunisert, og mener ledelse bør settes på kartet i alle nivå i skolen (Utdanningsforbundet, u.å). Moltubakk mener en lærer kan ses på som en regissør i eget klasserom. Han mener en lærer på lik linje med en regissør eller en skuespiller må ha et enormt repertoar, som for eksempel å improvisere og holde på oppmerksomheten fra sitt publikum. Moltubakk hevder det å være lærer krever en universalkompetanse

(Utdanningsforbundet, u.å). Universalkompetanse vil i dette tilfellet si at man som lærer i tillegg til å være litt regissør og skuespiller bør mestre ulike lederstiler, være litt coach, litt veileder, litt psykolog, litt sosialarbeider, litt saksbehandler, litt konfliktløser og så videre (Utdanningsforbundet, u.å). Med andre ord inneholder lærerrollen mange forventninger og krav. St.meld. nr. 11 (2008-2009) definerer lærerrollen slik:

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen (Regjeringen, 2008-2009).

Uansett om man som lærer blir sett på som en regissør i eget klasserom eller som en læringsleder, er det ingen tvil om at man som lærer er i en lederposisjon. Og ledelse betyr ansvar. Dette ansvaret er forankret i skolelovgivning og læreplaner. I tillegg til at skoleeier, foreldre og elever også forventer at læreren fyller sin rolle som ansvarlig leder (Nordahl, 2012).

### ***3.6 Klasserommet og klasseledelsens betydning for læringsmiljøet***

Et liv i et klasserom kan man si er ganske sammensatt og komplekst. Dagens klasserom kan betraktes som et utvidet læringsrom (Pettersson & Postholm, 2004, s. 11). Dette utvidede læringsrommet eksemplifiserer Pettersson og Postholm (2004) som alle de arenaene hvor undervisning og aktiviteter er igangsatt i fellesskap av elev og lærer, eller av lærer. Eksempler kan være en individuell elevplass, en lytte- eller lesestol, et samarbeidsbord, et grupperom, biblioteket, PC- salen, og ellers uterommet som skolegård eventuelt nærmiljø. Klasseledelse blir sett på som en forutsetning for selve læringen, og som en viktig faktor som er avgjørende under alle læringsprosesser uavhengig hvor elevene er eller hva elevene gjør (Pettersson & Postholm, 2004, s.11). Benytter man den sosiokulturelle teorien som en forståelsesramme kan man forstå klasseromssituasjonen som en interaksjon mellom teori og praksis. Man kan da se på interaksjonen som en brobygger mellom elever og lærere, og generelt alle de sosiale og fysiske omgivelser. En lærer blir da en del av omgivelsene som legger til rette for læring. Det utvikles et samspill mellom den enkelte elevs læring på den ene siden, og undervisningen som en del av læringen på den andre siden. Det skapes en gjensidig interaksjon mellom miljø og individ, og det er i dette samspillet at læring skjer og forståelse skapes ifølge Pettersson og Postholm (2004, s.11).

Klasseledelse forbindes av mange med ordene disiplin og kontroll. Historien forteller oss at dette var en allmenn måte å betrakte klasseledelse før i tiden. Målet var å holde en form for disiplin for å oppnå ro og orden i klasserommet. Nå skal sant sies at å benytte blant annet fysisk avstraffelse, ydmykelser, sarkasme, latterliggjøring og spydigheter høres uaktuelt ut for dagens lærere, og heldigvis ble dette forbudt etter hvert (Laursen, sitert i Nordahl 2012, s. 11). Laursen (sitert i Nordahl 2012, s. 12) forteller videre at etter dette forbudet så benyttet mange lærere seg av sin disiplinmakt ved bruk av kjefting og roping. Han setter dette i forbindelse med at lærerne enda manglet gode virkemidler for å skape og opprettholde ro og orden i klasserommene sine. Klasseledelse i dag handler om å skape gode betingelse for faglig og sosial læring, og man kan videre si at klasseledelse er en fellesbetegnelse for en lærers ledelse av undervisning, og av det sosiale fellesskapet som oppstår i en klasse. Klasseledelse krever ansvarlighet, tydelighet og en voksenperson som evner å skape og opprettholde en god relasjon med elevene. Man kan se på dagens klasseledelse som et demokratisk virkemiddel. Læreren skal ha og ta ansvar for både klassen og undervisningen, og i tillegg verdsette og anerkjenne elevene (Nordahl, 2012, s.13). Nordahl definerer ledelse av klasser og undervisningsforløpet ved å vise til ulike elementer angående lærerens evner. Motiveres elevene til god innsats i arbeidet? Etableres det ro i klasserommet og evner læreren å bevare denne roen? Skaper lærer et klima og læringsmiljø som kan defineres som positivt for elevene? (Nordahl, 2012, s.13).

Ogden (2004) mener en lærer kan ses på som en god lærer hvis h\*n evner å være en leder som skaper et læringsmiljø som er inkluderende, som opprettholder ro og orden, og som bidrar til at elevene arbeider. Han mener videre en forutsetning for en vellykket klasseledelse er at læreren får realisert målene for undervisning ved å velge egnede aktiviteter og oppgaver, ved å gi konkrete mål for undervisningen, ved å ha gode forventninger til elevene, ved å være tydelig og opprettholde klasserommets regler, ved å gi gode tilbakemeldinger og oppmuntre og rose underveis (Ogden, 2004). Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl (2010) hevder god klasseledelse innebærer at en lærer må se på eleven som en aktør i eget liv. Det handler om at elevene får en opplevelse av å bli hørt og sett og i tillegg blir respektert som selvstendige mennesker. Forholdet mellom lærer og elev framstår dermed som den avgjørende dimensjonen i det å lede en klasse (Nordahl, et al., 2010). Neste avsnitt vil gå nærmere inn på hva dette forholdet, eller relasjonen, består i og hvilken betydning den har for trivselen og læringsmiljøet til elevene.



### ***3.7 Lærer-elev relasjonens betydning for trivsel og miljø***

Alle elever i en klasse har en relasjon til sin lærer, spørsmålet er om relasjonen er negativ eller positiv. Ansvar for denne relasjonen ligger hos læreren, og en profesjonell lærer har en etisk plikt i å ta ansvar for å gjøre denne relasjonen så positiv og god som mulig. Som lærer trenger man kompetanse på hvordan man skaper gode relasjoner. «Relasjonskompetanse er ifølge Spurkeland (2012) de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker». Forskning viser at elevenes læringsresultater og også atferd er sterkt påvirket av relasjonen mellom elev og lærer. Relasjonskompetansen til læreren, og også ledelsen, blir derfor avgjørende for elevenes hverdag og trivsel i skolen, være seg læring, det sosiale livet og i henhold til utvikling av et positivt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2016). I avsnittet om lærerens mange roller ble rollen som leder fremhevet, og satt i direkte forbindelse med ansvar, som igjen kan ses i forbindelse med makt. En lærer har i sin rolle som en profesjonell ansvarlig leder også mest makt i en klasse. Dette betyr at man automatisk stiller en del krav og forventninger til en lærers væremåte overfor elevene. Fallmyr (2017, s.35-38) viser til tillit og åpenhet som viktige faktorer ved en god relasjon, og han presenterer ni egenskaper han mener er viktig for en lærer å mestre hvis man skal lykkes i å utvikle kvalitetsrike relasjoner med sine elever. Disse ni egenskapene mener han skaper grunnmuren i tillit og åpenhet. De neste avsnittene er tuftet på de ni egenskapene Fallmyr (2017, s. 35-38) mener må ligge til grunn for å forme en god relasjon.

Den første egenskapen er *pålitelighet*. Man må kunne stole på en lærer og læreren må overholde avtaler og lovnader. Som elev må man kunne stole på at læreren vil det beste for den enkelte, og at h\*n yter en god klasseledelse.

*Tydelighet* er nummer to; læreren må etablere og ivareta grenser og regler og være konsekvent, men rettferdig. Forventninger og beskjeder må kommuniseres med tydelighet, og læreren må gi sin støtte og hjelpe elever i å bli motivert til å yte mer.

En god lærer må være *forutsigbar*. Læreren må kontrollere egne følelser, være tålmodig og vite balansen mellom det å være spontan og impulsiv og det å fortsatt ha kontroll.

*Åpen og involverende* er den fjerde egenskapen. En god lærer bør tilrettelegge for en tilbakemeldingskultur i klassen, i tillegg til at det avklares forventninger fra begge sider. På denne måten kan det etableres felles regler og skapes verdier for hvordan man vil ha det i

klasserommet. Ydmykhet, å se og innrømme egne feil, å be om unnskyldning, være åpen for ros og ris, dette er viktig for å skape en god samhandling i klasserommet.

Den femte egenskapen er *anerkjennelse*. Anerkjennelse handler ikke om å rose, men det handler om å verdsette, denne egenskapen berører elevens innerste kjerne, identiteten. Læreren må derfor være anerkjennende ved å være interessert i eleven, dens tanker, drømmer, interesser, følelser og så videre. Dette handler om hvilket menneskesyn man har, og hvilket menneskesyn det forventes at en profesjonell lærer skal ha.

Den sjette egenskapen er evne til *humoristisk sans* og på den måten *skape følelser som er positive*. Glede, latter og god stemning skapes av vennligsinnet humor, og slikt vekker gode følelser som motiverer og engasjerer. Dette skaper gruppesamhold som igjen skaper fellesopplevelser som gir stolthet, takknemlighet og en flytfølelse.

Den syvende er *konflikthåndtering*. Ikke alle konflikter er negative, noen ganger er de også nødvendige og naturlige for å skape videre utvikling. En god lærer har kontroll på seg selv og tar ansvar i konflikter, og evner å håndtere slike situasjoner med et åpent og ikke dømmende sinn.

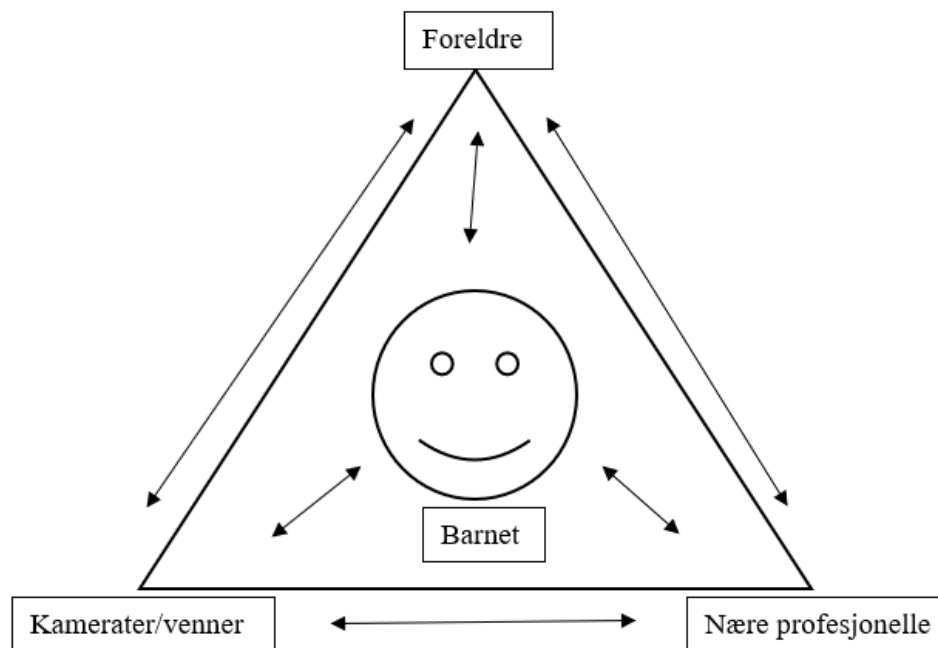
Den åttende egenskapen er *følelshåndtering*. Elever har mange følelser, både positive og negative. En lærer må ha en grunnholdning som forteller at alle følelser har en mening. Og derfor er det viktig at lærere legger merke til disse følelssignalene. Man må tolerere og bekrefte, og forsøke å forstå de ulike følelser som dukker opp. Å evne å utforske følelser sammen med eleven for å finne ut hvilke behov som ligger under blir en forutsetning for relasjonen.

Den siste egenskapen Fallmyr presenterer er *empati*. Empati er ikke bare en væremåte, men også en holdning og en prosess. Det krever at man gjør seg kjent med den måten eleven har opplevd og opplever sin verden på. Man må evne å bli kjent med elevens indre verden. Man må forsøke å forstå elevens handlingsmønster ved å forstå eleven selv (Fallmyr, 2017, s. 35-38).

Klarer læreren å skape trygghet, tillit og åpenhet ved å ivareta disse ni egenskapene så mener Fallmyr at man kan begynne å snakke om relasjonskvalitet. Og i et slikt tilfelle vil relasjonskvaliteten være utviklende og positiv, noe som igjen er med og skaper trivsel og et positivt læringsmiljø.

### 3.8 Læringsmiljøets ulike relasjoner

Det er ingen tvil om at skolen er en viktig sosialiseringsarena for barn og unges vei mot et voksent liv. Her skal de lære å lese, skrive og regne, men det er også en arena for personlig og sosial utvikling. Målet er å være medskaper av gode samfunnsborgere som opplever å mestre egne liv. De ulike sidene i et barns liv er komplekse og sammensatte, og man kan ikke se eller tenke disse som adskilte områder. Det ene påvirker det andre og man må ta hensyn til alle relasjoner, mellom de ulike individ og også mellom individene og miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det tilbringes mange timer i skolen, noe som er med og understreker viktigheten i at et læringsmiljø bør ha en god relasjonell kvalitet for den enkelte. Elevenes trivsel, deres prestasjoner og glede avhenger av at disse relasjonelle forholdene har en god kvalitet. Dette er viktig for barns motivasjon, livsmestring og helse generelt (Linder, 2012, s.32-33). Videre ønsker jeg å vise til en modell av Rasmussen og Due (Sitert i Linder, 2012, s. 33) som illustrerer kompleksiteten i de mange relasjoner et barn må forholde seg til i en hverdag.



Figur 1. 3.8.1. Barnet i sentrum i et relasjonelt system (Rasmussen & Due, sitert i Linder 2012, s. 33).

I sentrum av modellen står barnet. Barnets utvikling og læring påvirkes av de andre faktorene som her er betegnet som; foreldre, nære profesjonelle og kamerater/venner. Pilene på utsiden

av trekanten forteller om relasjoner som direkte påvirker barnet, men de forteller også om de relasjonene som indirekte har påvirkning. (Linder, 2012, s. 33). Skulle det oppstå konflikter eller utfordrende relasjoner i en av hjørnene eller imellom noen av hjørnene av denne trekanten vil dette påvirke hele læringsmiljøet til barnet. I verste fall kan dette sette et barn i en lojalitetskonflikt som igjen vil få følger for et barns utvikling og trivsel. Dette tenker jeg er med og bekrefter viktigheten i et godt samarbeid generelt, spesielt mellom lærer og elev, og skolen og hjemmet. Relasjoner elevene imellom og elevenes egne holdninger og oppfatninger om skolen er også en avgjørende faktor for skolens læringsmiljø. Kvaliteten på læringsmiljøet i klassen, og generelt i skolen vil ha innvirkning på hvordan relasjonene mellom elevene utvikler seg. Disse faktorene går inn i hverandre med en påvirkning som kan sies å være gjensidig. Med andre ord vil de relasjonene en elev til daglig må forholde seg til være komplekst og sammensatt, og vil derfor ha betydning for elevens utvikling innenfor de personlige, sosiale og faglige forhold (Utdanningsdirektoratet, 2016).

## **4.0 Metode**

### ***4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted***

Innen samfunnsvitenskapen reises det ulike epistemologiske spørsmål som dreier seg om kunnskapens natur. Hva vet vi egentlig om det vi kaller virkeligheten, hva vet vi om det samfunnet vi lever i og menneskene som lever i dette samfunnet? (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 50-51). I mitt prosjekt vil de tanker og meninger den enkelte har, være en del av den epistemologiske diskusjonen. Innenfor hermeneutikken ser man på de ulike delene i lys av en helhet. I en slik tilnærming vektlegges tanken på at det ikke finnes en egentlig sannhet, noe som støtter ontologiens og epistemologiens tenkning. Ontologi er læren om det værende, om det som eksisterer, bygget på spekulasjoner og teorier om hvordan en verden er bygget opp og ser ut (Nyeng, 2012, s. 37). Epistemologi kan ifølge Nyeng (2012, s. 37) oversettes med «læren om kunnskap». Der ontologi er læren om det værende, blir da epistemologien eller kunnskapsfilosofiens mål ikke å avsløre hvordan verden egentlig ser ut, men nettopp å redegjøre for hva som utgjør gyldig erkjennelse av den. Dette kan gjøres ved å forske på verden på en bestemt måte eller med et bestemt teoretisk utgangspunkt (Nyeng, 2012, s. 37). Jeg har valgt å legge hovedvekt på teorier som ser eleven som en kompetent, sosial, aktiv og medskapende aktør i eget liv. Ved at jeg selv deler dette synet så forsterkes også den epistemologiske diskusjonen. Det vil uansett ikke si at det elevene tenker og føler er representativt for den optimale sannhet angående læringsmiljøet. Det speiler derimot en viktig side av saken. For hva er egentlig en sannhet i et slikt komplekst læringsmiljø som en skole

faktisk er? Reiser man de samme spørsmål jeg stiller i lys av en annen gruppe, la oss si på en skole der læringsmiljøet og trivselen er optimal, vil antagelig utfallet og den epistemologiske diskusjonen utarte seg i en annen retning.

Prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av, er det prinsippet hermeneutikken bygger på (Thagaard, 2018, s. 37). I en slik samfunnsvitenskapelig tilnærming har begrepet fortolkning en viktig plass. Å forstå innholdets mening og samtidig tolke en tekst settes ofte i forbindelse med å ha et hermeneutisk perspektiv. I mitt prosjekt har jeg brukt tid på å tolke beskrivelser av Elevundersøkelsens resultat. Jeg har også studert selve tallmaterialet, men meningen har jeg tolket via de beskrivelser andre har tolket før meg. Videre i dette prosjektet vil jeg analysere og studere innsamlet datamateriale på egenhånd. Så vil det igjen avhenge av min evne til å analysere og tolke om jeg i det hele tatt ser en sammenheng, og evner å gi en god beskrivelse som gir mening. Som Nyeng påpeker så er man som forsker en del av den sosiale virkeligheten, og man er da prinsipielt avskåret fra å kunne innta et nøytralt tilskuersted (2012, s. 51). Dette betyr at jeg ikke har mulighet for å gå inn i min forskningsprosess med blanke ark. Jeg bringer med meg år med opparbeidet kompetanse og erfaring, og ikke minst forventninger til meg selv og andre. Dette får jeg ikke nullstilt, det eneste jeg kan gjøre er å bli bevisst mitt ståsted og ta dette med i beregningen når jeg trer inn i en forsker og fortolkningsprosess. Vitenskapen oppfordrer oss til nysgjerrighet, til å forske med åpent sinn, men vi oppfordres også til å ikke blindt tro på alt vi hører, men stille kritiske spørsmål. Dette tenker jeg blir viktig i denne prosessen. Jeg må evne å ta imot mange menneskers «sannheter» og forsøke å tolke en helhet, en sammenheng, eller eventuelle avvik. Dette blir spennende, men det kan også bli utfordrende, da jeg i utgangspunktet skal balansere mellom tanker og meninger hos elever som står på ulike steder i livet, sannsynligvis har ulikt oppvekstmiljø og erfaringer, i tillegg til at de har ulike roller i en klasse, og antagelig derfor ulikt perspektiv på tema.

#### ***4.2 Valg av metode og design***

Min bakgrunn for valg av tema baserte seg på tall og analyser av kvantitative undersøkelser gjennomført på en ungdomsskole, som bekreftet at trivsel og læringsmiljø over tid har hatt en negativ utvikling. Problemstilling etterspør indirekte etter elevers tanker om hva som må ligge til grunn for å endre dette til noe positivt. Jeg valgte derfor i denne sammenhengen å ha en kvalitativ tilnærming i min forskningsprosess. Jeg ønsket å ta del i de utvalgte erfaringer, høre deres tanker, meninger, refleksjoner og følelser, jeg ønsket å være nær, møte dem på

deres arena for å få et innsyn i deres verden. Det var viktig for meg å holde dette prosjektet håndterbart og ikke minst gjennomførbart med den tiden jeg har hatt til rådighet. For å oppnå dette følte det hensiktsmessig å foreta en casestudie ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse i form av intervju. Casestudier kjennetegnes ifølge Thagaard (2018, s. 51) ved at få enheter studeres og undersøkes nøye for å få mye informasjon om den enkelte enhet. Det kan også defineres som intensive undersøkelser av et fåtall analyseenheter (Thagaard, 2018, s. 51). I utgangspunktet vil en slik casestudie produsere kunnskap avgrenset til en spesiell kontekst, også kalt «lokal kunnskap» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Lokal kunnskap sett i en større sammenheng er akkurat det jeg i dette tilfellet er på jakt etter.

### ***4.3 Et kvalitativt forskningsintervju***

Innenfor kvalitativ forskning sies det å være intervju som er den mest anvendte metoden. Jeg valgte intervju som metode fordi jeg ønsket å gå dypere inn i tematikken enn man får mulighet til ved bruk av dagligdagse samtaler. Et forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter. Man kan som Thagaard (2018, s. 91) påpeker benytte seg av en strukturert metode hvor den enkelte svarer kun på det som blir etterspurt, til å bevege seg helt i den andre enden å foreta et ustrukturert intervju hvor man nesten kan sammenligne med en uformell samtale. Jeg valgte å gå for noe midt imellom, og benyttet meg av det som kalles et semistrukturert intervju. Denne formen for intervju er ofte brukt i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 91). Utgangspunktet for et semistrukturert intervju baseres på en overordnet intervjuguide hvor rekkefølgen på tema og de ulike spørsmål som stilles kan variere (Johannessen, et al., 2016, s. 148). Min intervjuguide hadde utgangspunkt i enkelte tema representert i Elevundersøkelsen. I hovedsak ble det 7 overordnede tema; trivsel, motivasjon, mestring, læring, medvirkning, læreren og relasjoner. Under disse kategoriene sentrerte jeg spørsmål aktuelle for å få svar på valgt problemstilling.

#### ***4.3.1 Gruppeintervju***

Det mest vanlige er å intervju en til en, men siden jeg ville forske på elevers tanker og meninger innenfor «det felles læringsmiljøet» så valgte jeg å foreta gruppeintervju. Tanken med å intervju i grupper var en metode for å ufarliggjøre situasjonen på, og samtidig øke anonymiteten til den enkelte elev. Samtidig ønsket jeg å forhindre følelsen av å bli avhørt og i tillegg unngå å bli for personlig. Å få tak i den enkeltes tanker og meninger gjennom et gruppefellesskap ble derfor en god løsning. Det var også viktig for meg å la deltakerne få tid og mulighet til å respondere på hverandres meninger og utsagn. Jeg tenkte dette kunne gi meg en verdifull forståelse av variasjonene innenfor deres syn på temaer knyttet til trivsel og

læringsmiljø. Ved bruk av gruppeintervju kan en av følgene bli at det er de mest utadvendte personene med de sterkeste meningene som blir hørt, og at disse synspunktene vil dominere diskusjonene. Min rolle som ansvarlig vil i et slikt tilfelle bli særdeles viktig. En tydelig struktur på møtets etikk blir i slike situasjoner avgjørende. Min jobb som ansvarlig intervjuer blir å sørge for at alle får tid og mulighet til å fremme sin mening og sine tanker. En måte vil være å ikke organisere for store grupper. I forkant av forskningen gjennomførte jeg gruppesamtaler med elever fra 5-7. trinn for å teste ut og justere intervjuguide, i tillegg deltok jeg på gruppeintervju foretatt av andre. Dette for å heve kvaliteten på egen forskning ved å få erfaring som intervjuer og ved å reflektere over hvordan jeg kan møte ulike utfordringer som oppstår i intervjusammenheng.

#### **4.3.2 Intervjuguide**

I forkant av datainnsamlingen presenterte jeg tema og problemstilling via et informasjonsskriv (vedlegg 2). Dette medførte at jeg allerede i starten hadde lagt en struktur og en føring for temaet. I tillegg hadde jeg på forhånd utformet en intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden var tenkt til støtte og hjelp hvis for eksempel intervjuene stoppet opp, eller jeg trengte hjelp for å naturlig lede intervjuene videre. Intervjuguiden var ment som en guide og ikke ment å følges slavisk. Å balansere et intervju med å samtidig skulle notere ned det som blir formidlet vet jeg av erfaring er utfordrende. Derfor ønsket jeg å benytte lydopptak under intervjuene.

#### **4.3.3 Utvalg**

Elevgruppen i en ungdomsskole er dynamisk og endres årlig. Slik kan det erfaringsvis være med lærere også, spesielt hvis man bor på et lite sted. Jeg kunne valgt å intervjuer både lærere og elever, og kanskje også de som ikke går på enheten lenger for å få et bredere syn på saken, men igjen begrenses jeg av tidsrammen for og størrelsen av studien. Min oppgave er ikke å finne årsaker til at ting er blitt som de har blitt, men heller være en faktor for at de som nå deltar i en sosial interaksjon kan reflektere over hvordan de sammen kan skape trivsel i et felles læringsmiljø. Skal en oppnå en endring fra noe opplevd negativt til noe positivt, så tenker jeg det er avgjørende at de individene som samhandler i den bestemte konteksten også må være de som kommer med forslag til løsninger. Representanter for denne forskningen valgte jeg derfor skulle være et utvalg av populasjonen av de elevene som nå går på den valgte ungdomsskolen.

På denne ungdomsskolen går over 120 elever i skoleåret 2019/2020. Etter avtale med rektor ble det bestemt at jeg skulle oppsøke samtlige klasser og presentere studien. Elevene skulle så få med informasjonsskriv og samtykkeskjema hjem til foresatte, for så få muligheten til å melde seg som respondent påfølgende dag. Ut fra de påmeldte respondentene var målet å få et utvalg som kan sies å representere populasjonen. Denne metoden med å verve deltakere kunne slått begge veier, men jeg har troen på det kompetente mennesket, og en tro på at alle ønsker å ytre sin mening om eget liv og egen hverdag. Men helt sikker kunne man jo aldri være, mange faktorer spiller inn i en ungdoms hverdag. Derfor hadde jeg lagt til i presentasjonen at hvis ingen meldte seg så ville jeg oppsøke enkeltelever og invitere de med personlig. I tillegg avsluttet jeg med at de som ble trukket ut til å delta på intervju ville motta et Flax-lodd som takk for deltakelse.

#### ***4.3.4 Gjennomføring av undersøkelse og intervju***

Første punkt på lista var å få presentert forskningsprosjektet mitt for elevene. Jeg ønsket å være tilstede for å presentere forskningen personlig for å gi studien en trygg omramming. I tillegg ville jeg kvalitetssikre at elevene forsto hensikten med forskningen, og samtidig gi dem mulighet til å stille spørsmål hvis noe virket uklart. Etter å ha presentert meg og mitt prosjekt for elevene i de ulike trinnene leverte jeg ut informasjonsskriv og samtykkeskjema slik at elevene kunne ta med hjem til sine foresatte for en eventuell underskrift. Jeg avtalte med rektor og kontaktlærere et tidspunkt for å hente eventuelle samtykkeskjema, og dermed få navn på de som hadde meldt seg til å delta. Responsen var imponerende. Så mange elever meldte seg at jeg måtte trekke hvem som skulle få delta på intervju. Jeg vil påstå at dette er en indikasjon på ungdommers ønske om å få si sin mening og medvirke i egen skolehverdag. Alternativet var at de så en mulighet i Flax loddet. Uansett grunn var jeg fornøyd med responsen.

Jeg gjennomførte tre gruppeintervju med til sammen 16 elever. Jeg valgte tilfeldighetsprinsippet på trekking av utvalg av de påmeldte fra de ulike trinnene. Intervjuene ble gjennomført i skoletiden, på et skjermet rom med enkel bevertning, og hvert intervju hadde en tidsramme på 45 min. Intervjuene startet med at jeg repeterte tema, hensikt og formål med studien. Personvern, taushetsplikt og samtykker ble gjennomgått og tydeliggjort. Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål angående prosjektet. Engasjementet og interessen var høy under intervjuene. Jeg opplevde at elevene selv tok styring på at alles stemme kom frem. Ingen kjørte over andre med sine meninger og det ble gode, reflekterte svar. Som et



ledd i å ivareta elevenes medvirkning valgte jeg etter ønske fra enkelte elever å intervju elever fra samme trinn i samme gruppe. Som ansvarlig hadde jeg et mål om å la elevene medvirke til å utdype tema de selv mente var viktige, et mål som førte til at det kom frem tanker jeg ikke hadde tatt høyde for i forkant av intervjuene. Intervjuguiden ga en fin struktur og førte intervjuet tilbake til tema på en god måte. Tidsmessig klarte jeg med et nødsrik å holde meg innenfor fastsatt tidsramme. Intervjuene var preget av en avslappet stemning selv om vi noen ganger berørte følelsesladde tema. Intervjuene ble avsluttet med at deltakerne fikk mulighet til å komme med tanker og innspill på forskningsmetoden jeg hadde valgt. Dette ga deltakerne en mulighet til å komme med sine egne vurderinger på hvordan det føltes å være med på et slikt intervju. Elevene fortalte at de trivdes godt i denne settingen, og to av gruppene ytret ønske om å få sitte lenger enn planlagt, eventuelt om vi kunne gjennomføre flere slike intervju. En elev uttrykte «Det er godt å snakke med voksne som har respekt for at vi elever har egne tanker!» Som avslutning skapte Flax- loddene både spenning og glede.

## **5.0 Forskningens kvalitet**

Det sies at alle kan bli forskere, men det vil ikke automatisk si at all forskning har god kvalitet. Det finnes ulike metoder og indikatorer som kan benyttes for å vurdere dette. Et av disse kvalitetskriteriene innen kvalitativ forskning er å være transparent under hele forskningsprosessen og se på egen forskning med et metablikk. Dette kapitlet handler om å gjøre forskningsprosessen transparent for leser (Johannessen et al., 2016, s. 231-234). Det må ligge til grunn flere kvalitetskriterier i kvalitative undersøkelser for å kunne vurdere kvaliteten på en forskning. Det presenteres begrep som pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (intern validitet), overførbarhet (ekstern validitet) og bekreftbarhet (objektivitet) (Guba & Lincoln, 1989; Johannessen et al., 2016). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i disse begrepene for å vurdere kvaliteten på egen forskning.

### **5.1 Pålitelighet**

Guba og Lincoln (1989) påstår at så lenge jeg bruker meg selv som instrument i forskningen så vil det i utgangspunktet være umulig for en annen person å forske på akkurat det samme, og komme frem til de samme resultat. Min måte å møte andre på, føre samtaler, samle inn data over det jeg tenker er relevant, tolkning av data, funn, alt dette vil være med å påvirke denne påliteligheten. Det jeg derimot har gjort er å styrke min og studiets pålitelighet ved å være åpen i forkant, underveis og i etterarbeidet i henhold til min prosess. Det handler om å erkjenne egen subjektivitet i forskningstilnærmelsen, derfor har jeg strebet etter å gi fylldige

beskrivelser av mine valg og metoder. Blant annet i forhold til hva jeg skal forske på og hvorfor jeg tenker det er relevant. Jeg har beskrevet hvordan utvalget mitt ble funnet og ivaretatt, og beskrevet fremgangsmåte og gjennomføring av selve datainnsamlingen og analyseprosessen. Under intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak, dette for å kvalitetssikre at elevenes tanker ble gjengitt tilnærmet nøyaktige. Jeg har valgt å først transkribere på dialekt, for så å oversette til bokmål. Jeg ville unngå å miste meninger, ytringer og nyanser som kunne forsvunnet underveis hvis jeg hadde oversatt direkte. For å gjøre teksten mer forståelig for leser har jeg valgt å presentere elevsitatene oversatt til bokmål. Sitatene jeg har valgt å bruke er veid opp mot anonymitet. Ytringene er gjengitt i løpende tekst med anførselstegn, og som sitat i henhold til Apa 6th i et eget avsnitt med innrykk. Dette for å tydeliggjøre for leser hva som er elevenes utsagn og hva som er mine tolkninger.

## ***5.2 Troverdighet***

I henhold til troverdighet så økes den hvis det er en sammenheng mellom de data som samles inn og det jeg spør etter. En annen måte å få økt troverdigheten er å la informantene få innsyn og mulighet til å avkrefte eller bekrefte de funn jeg har i resultatene mine. Postholm og Jacobsen viser til andre forskere, blant annet til Lincoln & Guba som kaller dette for å foreta en «member- check» (Lincoln & Guba, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 152). Elevene fikk dette som valg i samtykkeskjemaet. Ingen av elevene valgte å få innsyn i transkribering eller analyseprosess, men alle ønsket å få innsyn i ferdig oppgave. Ett annet alternativ da vil være å la veileder eller andre kompetente personer få innsyn i prosessen og resultatene. Det å være transparent og åpen om prosess kan bidra til å øke troverdigheten (Guba & Lincoln, 1989). I denne prosessen har jeg hatt en veileder som har en egen evne i å få meg til å se en sak fra flere perspektiv. Dette har vært utfordrende i mange sammenhenger, men som forsker har jeg innsett at det er avgjørende for å kunne løsrive seg fra egen forforståelse. Medstudenter og kollegaer innen samme fagområde har spilt en viktig rolle, og har med sine oppmuntringer, innspill på struktur og innhold, og ikke minst kritiske spørsmål fått meg til å tenke flere og andre tanker under analyseprosessen. Thagaard (2018, s. 189) kaller dette å la andre spille rollen som «djevelens advokat». Å gi andre slik innvirkning på en analyseprosess er utfordrende, men er med å gjør forskningen mer transparent og vil dermed også være med å styrke troverdigheten.

## ***5.3 Overførbarhet***

I hvor stor grad min rapport vil bli overførbar til andre ungdomsskoler er kanskje vanskelig å uttale seg om i nåværende situasjon. Mye forskning er lagt i feltet som angår elevenes trivsel

og læringsmiljø. Et ønske er at denne avhandlingen kan være med å bekrefte tidligere studier, eventuelt bli bekreftet av andres forskning. Andre kan finne studien overførbar hvis man finner fellestrekk som ikke var åpenbare og tydelige på forhånd. Kanskje kan resultatet eller prosessen være overførbar, og virke hensiktsmessig og klargjørende for andre skoler med samme utfordring?

#### ***5.4 Bekreftbarhet***

Begrepet bekræftbar kommer til syne akkurat i det med å se mine funn og resultat opp mot andre studier. Dette kan bekrefte at studien baseres på forskning og ikke kun er et resultat av mine forståelser, tanker eller holdninger. Jeg har under hele denne prosessen forholdt meg kritisk til egen erfaring, til gjennomføringen, hvordan jeg dokumenterer, og til andre faktorer som kan være med å påvirke hvordan jeg skaffer meg nødvendig og relevant data. Ikke minst har jeg vært bevisst og åpen på hvordan jeg har tolket og analysert data i studien (Guba & Lincoln, 1989).

#### ***5.5 Etiske hensyn og vurderinger***

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH, 2016) retningslinjer ligger til grunn for etiske hensyn og vurderinger i denne studien. Hensynet til personer som deltar i en forskning er formalisert og nedfelt i en rekke internasjonale lover og konvensjoner om menneskerettigheter (NESH, 2016). Med en holdning som tilsier en «grunnleggende respekt for menneskeverdet» skal en forsker sørge for deltakernes integritet og autonomi ved å tilrettelegge for medbestemmelse og selvbestemmelse, og i tillegg ivareta den enkeltes frihet (NESH, 2016, s. 12). Forskeren er ansvarlig for at det gis nok og riktig informasjon i henhold til forskningen. Det skal informeres om deltakernes rettigheter angående samtykke, og det skal ikke være tvil om frivillig deltakelse. Konfidensialitet, anonymitet, taushetsplikt skal respekteres. Oppbevaring og håndtering av opplysninger av personlig art og generelt innsamlet datamateriale er under strenge restriksjoner (NESH, 2016). NESH påpeker også viktigheten med at deltakere i en forskning skal vite på hvilket tidspunkt og på hvilken måte slikt materiale slettes (NESH, 2016). Innebærer en forskning opplysninger som kan være personidentifiserbare skal det søkes om godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Bruk av lydopptak under intervjuene utløste meldeplikt for min forskning. NSD ga meg klarsignal 9. januar 2020 (vedlegg 3).

Som forsker har jeg invitert meg selv inn i andres hverdag. Å vise takknemlighet ved å være ydmyk og respektfull var viktig for meg i møte med praksisfeltet. Deltakerne ble via personlig

kommunikasjon godt informert om forskningen. Bruk av lydopptaker kan skape usikkerhet, så trygging angående dette ble viktig. Foreldre og elever ble informert om frivillig deltakelse, og deres rett til beskyttelse igjennom å være anonyme både før, under og i forskningens rapport (Nilssen, 2012, s. 151). Å forbli helt anonym er muligens umulig i et lite samfunn, men deltakere skulle trygges på at jeg som forsker ytet mitt ytterste på å anonymisere. Gruppeintervju istedenfor en til en var en metode for økt anonymisering. I tillegg til at jeg valgte elever fra hele ungdomsskolen kontra å forholde meg til ett trinn. Jeg har i tidligere avsnitt reflektert i forhold til min rolle som forskningsinstrument, men jeg velger å fremheve mitt ansvar i at min forskning og endelige rapport ikke skal forårsake skade eller merbelastning for de involverte. Som forsker må jeg ta høyde for den risikoen jeg i verste fall utsetter mine deltakere for (Nilssen, 2012, s. 151).

## **6.0 Behandling av datamateriale**

Innsamlet informasjon skal nå bearbeides systematisk, målet er å forenkle en datamengde slik at man ved å se på datamaterialets bakenforliggende mønster og relasjoner kan besvare undersøkelsens problemstilling. Dette kalles å foreta en dataanalyse (Sander, 2019). Jeg vil videre gjøre rede for de ulike stadier min analyseprosess har bestått av. Jeg starter med å redegjøre for transkriberingsprosessen. Videre vil jeg gjøre rede for kjerneaktivitetene i den kvalitative analyseprosessen, som vil si koding og kategorisering av det transkriberte datamaterialet (Nilssen, 2012, s.78). Jeg har valgt å forholde meg til en analysemetode som består av tre faser for koding; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 79). Denne analysemetoden inneholder elementer av, og er i stor grad inspirert av en forskningsmetode kalt «grounded theory» som Glaser og Strauss (1967) utviklet på 1960-tallet. Metoden er både endret og videreutviklet siden den gang, og Nilssen (2012, s. 79) påpeker at bruk av åpen koding ikke er synonymt med å si man benytter «grounded theory».

### **6.1 Transkribering av intervju**

Nilssen (2012, s. 47) påpeker viktigheten med at det er den samme personen som intervjuer, transkriberer og analyserer datamaterialet, selv om dette er ekstremt tidkrevende. I etterkant er jeg enig med henne i at det så absolutt er tidkrevende å transkribere ned 3 intervju på 45 min hver. Men jeg skjønner også hvorfor det er viktig at alt dette gjøres av samme person. Man blir utrolig godt kjent med datamaterialet, og det tenker jeg er avgjørende i videre analyseprosess. Det sies at tekster som blir produsert av en forsker, være seg observasjoner, situasjoner, samtaler eller fra intervju eller lignende aldri vil bli helt nøyaktige. I en slik

nedskrivningsprosess vil forskerens tolkning av hva vedkommende anser som viktig være en ting, og en annen er at man i denne overføringen kan gå glipp av viktige handlinger som kommer til syne ved kroppsspråk som mimikk, tonefall, gester og så videre (Nilssen, 2012, s. 46). Under intervjuene benyttet jeg en diktafonapp kalt Nettskjema-diktafon. Universitetet i Oslo er ansvarlig for sikkerheten av denne appen. Intervjuene ble transkribert ned i sin helhet i et Word dokument. Lydfilene beholdes til avtalt dato, dette for å kunne gå tilbake for å kvalitetssikre at det jeg tolker og analyserer ikke havner på utsiden av det som egentlig var ment. Jeg valgte først å transkribere ned intervjuene på dialekt for å ikke miste enkelte ordlyder og meninger, for så å oversette til bokmål. Dette for å gjøre ytringene mer forståelig for leser. Transkribert materiale på bokmål utgjorde til slutt 42 sider med datamateriale.

## ***6.2 Koding og kategorisering***

Etter fullført transkribering begynte neste fase; åpen koding av det transkriberte datamaterialet. 42 sider med tettskrevet tekst skulle nå beskues. Poenget med åpen koding er å møte datamaterialet med åpent sinn og åpen holdning. Jeg var bevisst det faktum at uansett hvor nøytral man ønsker å være så er det en illusjon å tro at man klarer å legge vekk alt av egen forforståelse i denne prosessen (Nilssen, 2012, s. 78). Jeg lyttet til lydfilene for å kjenne på stemningen, før jeg nøye studerte transkribert materiale. Jeg markerte så linje for linje med ulike markørfarger for å finne kategorier som fremsto som tydeligere enn andre. Etersom jeg i mine intervju hadde forholdt meg til en intervjuguide med tydelige overordnede tema så hadde jeg en forforståelse over at kategoriene mine ville bli noe av det samme. Under den åpne kodingen så jeg at dette ikke stemte helt. Etter først å ha forsøkt å finne sammenhenger ved å studere alle de markerte arkene valgte jeg til slutt å klippe opp datamaterialet og kategorisere etter farger. En tidkrevende prosess, men absolutt mer tydelig i videre koding.

Jeg var nå klar for fase to, aksial koding. Aksial koding vil si å finne en sammenheng mellom store mengder koder ved å gruppere i tema eller kategorier. Dette for at datamengden skal bli mer håndterlig (Nilssen, 2012, s. 79). Den store haugen med strimler i ulike farger virket alt annet enn håndterlig i første omgang. Jeg ordnet meg derfor et system med hvite ark spredt utover bordet og begynte å sortere etter farger. Allerede under den åpne kodingen begynte jeg å se fellestrekk og ante litt hvilke kategorier som ville bli viktige. Tema som utpekte seg i runde to var; Læreren, læringsmiljøet, trivsel, skolens fysiske miljø, medvirkning, motivasjon, mestring, makt, konsekvenser og verdier.

Den tredje fasen, kalles selektiv koding. Forskningens hovedtema blir representert av en kjernekategori. Selektiv koding handler om å finne denne kjernekategorien, for så å systematisk forsøke å relatere den til alle de andre kategoriene (Nilssen, 2012, s. 79). Glaser (2001) hevder at «Ground theory» handler om akkurat dette: «Grounded theory is a theory about a core category» (Glaser, 2001). Etter å ha skrevet opp alle kategoriene etter tema og koder fra den aksiale kodingen begynte nå en analyse av alle data. Målet var å finne en eller flere kjernekategorier. Innså at læreren som en viktig faktor for trivsel og læringsmiljø utmerket seg. Elevene linket alle svar opp mot denne faktoren, ikke minst åpenbarte det seg mange tanker om hva elevene mente en lærer burde ha og ikke ha av verdier og holdninger. Læreren sett i lys av de andre temaene ble derfor en hovedkategori. Etter analysering frem og tilbake i fase en og to så tydeliggjorde medvirkning seg som en hovedkategori. Jeg hadde nå to hovedkategorier, lærerens betydning og medvirkning. Under disse hovedkategoriene lå mange underkategorier. To for meg nye begrep endte som fellesnevner i elevenes beskrivelse av egen læringskultur, som dermed utgjorde den tredje hovedkategorien. Begrepene var «try hard» og «special needs». Jeg ønsket å se den uttalte læringskulturen i lys av prinsippet om tilpasset opplæring. «Try hard» kjennetegnet de elevene som var høytpresterende, det andre begrepet «special needs» representerte de elevene som måtte ha tilpasset opplæring, eventuelt spesialundervisning ut over det ordinære opplæringsforløpet. Dermed endte jeg til slutt opp med tre hovedkategorier; Læringskultur, lærerens betydning og medvirkning.

### **6.3 Analyse**

En analyse trer i kraft når man starter en forskningsprosess og følger forskeren til man når en slutfase i analysearbeidet (Nilssen, 2012, s. 102). I denne fasen er lydfilene transkribert, kodet og sortert. Jeg har lett etter sammenhenger, eventuelle likheter i mønster og utsagn i datamaterialet, og utformet tabeller og utallige tankekart for å få kontroll på materialet. I følge Strauss og Corbin (1998) er det å stille spørsmål til datamaterialet og foreta sammenligninger to av de viktigste analyseredskapene.

For å tydeliggjøre hoved- og underkategorier har jeg utformet en tabell og satt dette inn som en figur.

	Hovedkategorier	Underkategorier	
1	Læringskultur:	Tilpasset opplæring	«Try hard». «Special needs».
2	Lærerens betydning for elevenes trivsel og læringsmiljø:	Makt Motivasjon Mestring Relasjoner Samarbeid	Holdninger og verdier.
3	Medvirkning i forhold til elevenes trivsel og læringsmiljø:	Fysisk utforming	
		Undervisning	

Figur 2. 4.4.3.1 Hovedkategorier og underkategorier

I det påfølgende kapitlet, angående funn og drøfting, vil disse kategoriene bli presentert.

## 7.0 Funn og drøfting

Funn vil bli eksemplifisert med utsagn fra elevene for å belyse elevenes tanker, meninger og oppfatninger om hva de anser som betydningsfulle og sentrale faktorer for deres trivsel og læringsmiljø. Elevenes utsagn i løpende tekst vil tydeliggjøres med anførselstegn. Lengre sitat vil i henhold til Apa 6th stå i eget avsnitt med innrykk og linjeskift. For å tydeliggjøre disse sitatene ytterligere har jeg valgt å skrive i kursiv. Jeg beholder enkelte uttrykk og begrep på dialekt for å ikke miste uttrykkets fulle mening, disse uttrykkene vil stå med anførselstegn.

Funn og utsagn er tolket og drøftet i lys av problemstilling, tidligere forskning, valgt teori og styringsdokument presentert i kapittel 1- 3.

### 7.1 Læringskultur

Noen av elevene mente de hadde god holdning til læring. De så læring og gode resultat opp mot karakterkrav for å kunne velge hvilken linje de selv ønsket å gå på i henhold til videre skolegang. Men dette gjaldt ikke alle. Ambisjonene virket større hos flere av de yngste elevene enn de var hos de fleste av avgangselevne. En av elevene forklarte det slik:

*Man gjør jo bare det man må da...for å ikke komme i trøbbel fra lærer eller foreldre...men vi skjønner jo at det er viktig å lære da...*

Elevene med de største ambisjonene fortalte om god støtte fra foreldre. De hadde en klar tanke på hva de ville utdanne seg til og de virket trygge på seg selv. Foreldre som har en positiv holdning til skolen har ifølge Helgøy og Homme (2012) en god påvirkning på elevenes motivasjon og resultat, og dermed også en positiv påvirkning på elevenes læringsmiljø og generelle trivsel i skolen.

Elevene påpekte at det ved skolen hadde utviklet seg en kommenteringskultur som var ganske tydelig. Denne kulturen virket å ha stor påvirkning på læringskultur, læringsmiljø og trivsel for mange. Elevene fortalte at «alle kommenterte alle» og at denne måten å snakke på var typisk for deres kultur og «ment for gøy». Ikke alle likte dette og mange tok seg også nær av det som ble kommentert. Tre elever uttalte dette:

*Det er mye stygt språk... det er mye på tull da... men det skal egentlig ikke være sånn.. det er jo mange som tar seg nær av det og ikke tror det er tull å...*

*Ganske slitsomt når alle skal kommentere og slenge med «kjeften» uansett hva du gjør...*

*Det verste er når man blir kalt for «try hard» bare man ønsker å gjøre det bra i et fag.*

«Try hard» var elevenes kallenavn på «de flinke elevene» som presterte og som ønsket å prestere bra i de ulike fag. Dette var et negativt ladd ord og ingen ville ha dette kallenavnet. En elev beskrev det slik: «Blir du kalt «try hard» så betyr det at man bare prøver for hardt på en måte...». Dette uttrykket var ikke akseptert blant lærerne. En elev uttalte:

*Lærerne har sagt at det ikke er lov å kommentere og kalle noen for «try hard», men nå er dette ordet så fastgrodd at det holder med et blick fra enkelte elever...*

For å slippe å bli utsatt for kommentarer som «try hard» på grunn av gode karakterer så valgte mange av elevene å legge seg på midten i faglige prestasjoner eller skjule at man fikk toppkarakter. Andre valgte å «drite» i kommentarene og gjorde det de kunne for å få gode resultat. En elev uttrykte følgende: «Man må bare drite i å høre på dem, i min familie har både broren min og søsteren min blitt kalt «try hard». Så det er liksom en tradisjon...(ler)».

Ut fra dette datamaterialet ser man at det har utviklet seg en kommenteringskultur som formidler at det ikke er positivt å være god i fag. Elevene hadde egne betegnelser for



ytterpunktene på det å være god og dårlig i fag. «Try hard» og «special needs». Ingen av elevene likte å være en del av dette synet og denne kulturen, men de så heller ingen løsning på hvordan de kunne endre den. I et slikt tilfelle blir språket som verktøy og kommunikasjonsmiddel brukt til å forsterke en negativ utvikling. Den sosiokulturelle teorien fremhever språket som ett av de viktigste verktøyene vi mennesker har for å samhandle og skape utvikling og læring (Vygotsky, 1962). Blir språk og kommunikasjon brukt til å skape usikkerhet og utrygghet så vil det på en side forsterke en kultur negativt. På en annen side så blir språket også det viktigste verktøyet for å utvikle kulturen til noe positivt.

Opplæringsloven (1998) viser til skoleleder som ansvarlig for å sikre at alle elever opplever et trygt og godt skolemiljø. I dette tilfellet hadde ikke elevene svaret på hvordan de kunne endre en kommenteringskultur som oppleves negativ og hemmende for læring. Denne kulturen preger miljøet på hele skolen, noe som gjør det naturlig å løfte utfordringen opp på ledernivå.

På spørsmål om det ble sett ned på hvis man ikke mestret fag så var elevene enige i at det ble det ikke. Det var av allment oppfatning av de intervjuede elevene at det var sosialt akseptert å få tilrettelagt undervisning og annet opplegg i fag. Det de derimot ikke syntes var greit var at de elevene som «ikke engang prøver...» fikk enklere og andre tilrettelagte oppgaver. En elev uttrykte dette:

*Det står respekt av de som ikke klarer eller forstår fagene... at de tør å si ifra til læreren. Som «special needs» så blir du faktisk sett på som en av de kule. Alle ønsker å være en «special needs» for da får du være med på ulike ting... spesielle prosjekter å sånn... og du slipper det peset vi andre har...*

Flere av elevene forklarte at de kjente elever som fikk andre oppgaver og mer tilrettelagt fag. Elevene mente lærerne var gode til å tilrettelegge for disse elevene, det de for øvrig følte var urettferdig over at disse elevene ikke ble utsatt for kommentering i like stor grad som de som mestret faget.

Selve begrepet tilpasset opplæring hadde de intervjuede elevene lite kjennskap til, de satte det i forbindelse med spesialundervisning, og opp mot de elevene som hadde en form for psykisk eller fysisk funksjonshemming, eller de elevene med diagnoser. Tre av elevene sa det slik:

*Egentlig kun «special needs» som får sånn tilpasset opplæringa... for vi andre må jo gjøre det vi får beskjed om.*

*Det er jo noen i klassen som har dysleksi eller sitter i rullestol og slikt...og de får jo litt andre oppgaver enn resten...det tenker jeg er helt greit.*

*Hvis man er en «special need», eller du må ha ekstra hjelp, eller du må ut av klasserommet for å få hjelp så er du liksom en problemunge. Men det blir jo bare sett positivt på, du er ekstra kul hvis du er «special needs» liksom.*

Målet med tilpasset opplæring er å sikre at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ut fra datamaterialet så virker det som skolen er god på å tilrettelegge for de elevene som på en eller annen måte trenger ekstra oppfølging. Det kommer også frem at de fleste elevene en eller annen gang har hatt en eller annen form for tilpasning.

Enkelte av elevenes generelle rettigheter virket ikke som noe man i utpreget grad har pratet med elevene om. Dette kom frem under spørsmål om tilpasset opplæring. Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018) påpeker at skal elever utvikle en positiv læringskultur basert på faglig og sosial utvikling, avhenger dette av et tett samarbeid mellom elever, foreldre og ansatte på skolen. Det innbefatter også å la elevene medvirke i hva som blir best mulig tilpasning for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det som for øvrig ikke kommer frem fra dette datamaterialet er hvordan skolen tilrettelegger for elever som er høytpresterende. Elevene speiler en ungdomskultur som løfter de som er såkalt «special needs», et begrep elevene setter i forbindelse med de elevene som *ikke* mestrer fag og skole ut fra ordinær opplæringsplan, og som derfor har behov for det elevene tolker er tilpasset opplæring, eventuelt spesialundervisning. Enkelte av de elevene som deltok på gruppeintervju var elever som hadde gode faglige forutsetninger. De fortalte om en hverdag hvor de tydelig ikke fikk ytt sitt fulle læringspotensial. To elever uttrykte dette:

*Jeg føler at det er så jævlig «fucked» at de som klarer og er flinke i faget får negative kommentarer... og de som trenger hjelp får bare positive. Jeg føler at begge burde fått positive! Fordi om du er dritgod i fag så trenger ikke folk å se ned på deg. Man er ikke et utskudd på grunn av det liksom!*

*Hvis noen for eksempel gjør det dårlig på en prøve... og du får toppkarakter så blir du kalt «try hard» fordi du har lest til prøven, skikkelig dritt egentlig.. for egentlig er det jo den som fikk dårlig karakter som burde kommenteres...Man gidder jo liksom ikke prøve sitt beste da... Ingen bryr seg uansett.*

De potensielle høytpresterende elevene formidlet igjennom sine utsagn at de etter en stund endte med å bli underyttere i forhold til deres fulle potensiale. Tilpasset opplæring forteller at man skal sikre at alle elever skal få best mulig tilrettelegging ut fra den enkeltes evner og forutsetning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det betyr at man er pålagt å sørge for at de potensielle faglig sterke elevene ivaretas på lik linje som alle andre i å få sin opplæring tilrettelagt. Dette ligger som et tydelig krav under skolens ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Endringsprosesser er utfordrende og tidkrevende, men som Leithwood og Jantzi (2008) påpeker så er skoleledelsen og lærerne de to viktigste faktorene for å skape god læringskultur på en skole. Flere forskere fremhever også samarbeidet mellom hjemmet og skolen som usedvanlig viktig i å skape et positivt læringsmiljø (Simon, 2004; Catsambis, 2001; Epstein & Sanders, 2000; Sheldon & Epstein, 2005). Nordahl (2005) påpeker viktigheten med den gjensidige påvirkningen mellom miljø og elev, «Et godt læringsmiljø gir flinke og motiverte elever samtidig som velfungerende og motiverte elever gir et godt læringsmiljø». Dette betyr at endring i elevenes atferd også vil endre læringsmiljøet og dermed kanskje også synet på læring. Andersson – Bakken (2017) påpeker i lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring at den kulturen vi er en del av er med å påvirker måten vi tenker på, og dermed begrepene vi bruker. Dette speiler en gjensidighet som kan bety at en endring i måten man tenker, vil endre bruk av begrep og dermed påvirke kulturen.

## ***7.2 Lærereens betydning for trivsel og læringsmiljø***

Samtlige elever fremhevet læreren som en betydningsfull faktor for om skolen ble opplevd god eller ikke. De mente alt var «læreravhengig» og de fleste svarte med ytringer som gang på gang bekreftet den viktige betydningen en lærer har for både trivsel og læringsmiljø. Slike ytringer kunne være; «alt kommer jo an på hvilken lærer vi har da...», «det er nok veldig læreravhengig om vi får...», «hvis bare læreren...så alt blir jo egentlig opp til hver enkelt lærer...» og «liker ikke læreren deg så er du fucked liksom...».

Marzano, et al., (2003) støtter dette og hevder at forskning forteller oss at læreren er en viktig faktor som er med og påvirker elevens læring. Elevene var heller ikke i tvil, læreren var nøkkelpersonen for å skape trivsel og et godt læringsmiljø.

Elevene var opptatt av hvilke verdier og holdninger en lærer burde ha overfor den enkelte elev. De reflekterte både «i verste fall og i beste fall» hvilke utfall det ville få hvis en lærer hadde, eventuelt manglet disse holdningene og verdiene.

### 7.2.1 Makt

En lærer har en enorm makt ifølge elevene. I løpet av sin tid i ungdomsskolen hadde elevene hatt variert erfaring med det de kalte «lærere som ikke liker barn engang», og «lærere som respekterer elever». Makt ved ulik bruk av anmerkning var noe elevene gjentatte ganger viste til. En elev uttrykte det slik: «Enkelte lærere er enormt maktsyke, de lytter ikke når en elev snakker, de bare messer videre og hvis du som elev påpeker at en lærer har feil får du anmerkning». Lærerens betydning for den enkelte elevs trivsel i klassen ble tydelig formidlet ved at elevene speilet hva det ville si når en lærer ikke jobbet for å inkludere alle elevene. Favorisering av enkeltelever, og i mange tilfeller av jentene ble fremhevet. Enkelte av elevene hadde selv følt hva det ville si å være den som ble favorisert. To elever fortalte to sider av dette:

*Blir man oppfattet som favoritten til læreren så får man mange stygge kommentarer fra de andre elevene. Det er liksom ikke så lett å komme seg ut av det heller. Har man fått dette stemplet så blir man sett ned på. Man blir liksom dømt som en «try hard» av andre fordi læreren favoriserer...*

*Å favorisere enkeltelever er blodig urettferdig, jeg samarbeidet med en av «yndlingene» til læreren under en gruppeoppgave. Vi skrev akkurat det samme og leverte hver for oss...jeg fikk en 2`er og han fikk en 5`er. Trynefaktoren som avgjør karakteren, det er maktmisbruk det...*

På spørsmål om de kunne beskrive hvordan man kunne bruke denne makta på en positiv måte så fortalte elevene om de lærerne som «liker barn». En elev delte dette:

*Vi hadde en lærer en gang, dritstreng dame, men sykt rettferdig. Hun fikk alle i klassen til å oppføre seg skikkelig mot hverandre. Hun fant seg ikke i tull, men hun likte oss godt, hun likte alle i klassen og hun var alltid høflig og snill mot oss. Jeg følte meg skikkelig trygg når hun var i nærheten. Hun likte oss elever liksom...og hun krevde det samme av alle. Dømte ingen. Rettferdig streng på en måte...*

Sett i lys av den sosiokulturelle teorien ble denne læreren med sin væremåte «brobyggeren» mellom teori og praksis, mellom tydelige forventninger til oppførsel og respekt for den enkelte. Petterson og Postholm (2004) viser til dette ved å hevde at læreren legger til rette for læring og trivsel ved å selv være en god rollemodell. Det skapes da en interaksjon mellom miljø og individ, og ved en slik tydelighet skapes det trygghet og tillit til at læreren har kontroll. To elever mente dette:

*Hvis læreren er interessert i hva du har å si så viser det jo respekt. Og da får man jo respekt tilbake.*

*Hvis man er sykt herskesyk å ikke vil høre på oss da ber man jo om en drittklasse da...*

Elevene fremhevet også uærlighet og urettferdighet som trekk de satte i sammenheng med makt. Uærlige lærere som lover og lyver, og som driver med favorisering eller urettferdig behandling av enkeltelever skapte mye frustrasjon. Fallmyr (2017) presenterer ni egenskaper han mener en lærer bør ha, og pålitelighet er en av dem som må ligge til grunn for å skape en god relasjon. En elev uttrykte: «Man må jo kunne stole på en lærer hvis man sier noe. De har liksom taushetsplikt og greier...». To andre elever mente dette:

*Hvis en lærer sprer det du sier videre eller ikke gjør det de sier de skal gjøre så gidder vi jo ikke å gå til den læreren mer. Da blir det bare teit at de sier at de for eksempel jobber for nulltoleranse mot mobbing. Da må de heller si de ikke har tid da...*

*Noen lærere synes de er mye bedre enn oss elever, det er urettferdig for selv om vi er unge så klarer vi faktisk å tenke selv å...det blir litt hersketeknikk tenker jeg...*

Datamaterialet viser at elevene har et felles syn på det med makt og eventuelt maktmisbruk. Dette var et tema alle gruppene kom innpå uten at jeg som intervjuer stilte direkte spørsmål. Elevene fortalte mange historier som støttet opp under denne følelsen. Både positive og negative. Ikke alle hadde opplevd å være gjenstand for dette selv, men alle hadde sett og opplevd andre i klassen som på ulike områder hadde vært gjenstand for det de kalte «herskesyke lærere». Fallmyr (2017) mener en lærer bør sørge for å skape en tilbakemeldingskultur i klassen slik at man sammen kan utarbeide felles regler og verdier for hvordan man ønsker å ha det. Et læringsmiljø vil bli oppfattet mer motiverende, inkluderende og positivt hvis fokuset på reglene og prosedyrene er positivt hevder Stornes og Idsoe (2008).

### **7.2.2 Motivasjon**

Lærerens betydning for motivasjon ble fremhevet hos alle. Enkelte mente derimot at hvis en lærer var helt «føkkings» så var det venner som motiverte mest. I hvert fall grunnen til at man i hele tatt møtte opp på skolen. Hattie (2009) viser til at det er godt dokumentert forskning på at det sosiale fellesskapet mellom elever kan ha både en positiv eller en negativ innflytelse på den faglige siden i skolen. Dette kan man se spor av når elever i dette datamaterialet uttrykker misnøye ved at det aksepteres at elever kommenterer den andres prestasjoner negativt. Til tross for det fremheves elev-elev relasjonene hos mange forskere som viktige og

betydningsfulle for en utviklingsprosess (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2006; Sameroff, 2009). To elever uttrykte lærerens betydning for motivasjon slik:

*Lærerne er viktigst for min motivasjon. Hvis en lærer er en dårlig lærer så blir jeg mindre motivert til å følge med i timen til den læreren, men hvis en lærer faktisk er flink til å vise frem faktisk hva... å flink til å undervise å sånn...da vil jeg følge med å da får jeg mer motivasjon...og da vil jeg faktisk høre etter... da lærer jeg å sånn...*

*Motivasjon kommer an på faget, og hvem du samarbeider med...men spesielt på læreren egentlig...er det en god lærer som er blid og hyggelig så er det mye bedre. Sure lærere dreper all form for motivasjon...*

Lærerens humør ble løftet som en viktig faktor i å det å bli motivert for læring. Å bli møtt av en lærer som kjeftet og var streng ved det første møtet var ingen oppskrift på å øke motivasjonen. Det var alle elever enige om. En elev uttrykte dette; «skjønner at enkelte lærere kan ha opplevd slitsomme klasser før de kommer til oss, men det er jo ikke vår feil...». Humor derimot var en viktig faktor, men absolutt ikke den viktigste mente disse elevene. Fallmyr (2017) mener humor og det å evne å skape positive følelser er særdeles viktig. Glede, latter og god stemning skapes av vennligsinnet humor, og slikt vekker gode følelser som motiverer og engasjerer. En elev satte humor i sammenheng med å miste kontrollen over klassen og uttrykte det slik:

*Det er kanskje ikke det viktigste, men humor er også viktig på en måte... Så det ikke skal bli alt for kjedelig og sånn.. men læreren må klare å stoppe det også...hvis ikke så soser vi raskt bort timen...må ha kontroll og sånn...må være litt tydelig og streng også...*

Lærerens evne til å utøve god og tydelig klasseledelse ble fremhevet som viktig for motivasjonen til elevene, med særlig trykk på det å være tydelig. De så tydelighet i forbindelse med krav og forventninger som lærer hadde til dem angående oppgaver og innleveringer. De fremhevet at læreren måtte evne å engasjere dem, ved å variere undervisning, ved å la de få små pauser og ved å la de delta på diskusjoner. Nordahl (2012) definerer god klasseledelse som lærerens evne til å skape et positivt klima, til å etablere og bevare arbeidsro og til å motivere elevene til arbeidsinnsats. Dette finner vi støtte i hos Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl (2010). De hevder god klasseledelse handler om at eleven får en opplevelse av å være en aktør i eget liv ved å bli hørt og sett, og på denne måten bli respektert som et selvstendig menneske. Marzano, et al., (2003) mente trivsel vil øke og

læringsmiljøet preges av motivasjon og læring hvis læreren mestrer å være leder i eget klasserom.

Elevene skilte mellom «ekte ros» og «automatisk ros». Det de kalte automatisk ros var nesten en fornærmelse for enkelte. To elever mente dette:

*Jeg tror ikke vi får så mye annet ros enn «bra», eller «bra jobba» å sann...man blir litt lei av den samme kommentaren å, bra betyr liksom ikke noe etter hvert...det er bare noe læreren sier...de sier det ikke på ekte...det er bare helt automatisk.*

*Hvis jeg får ros når jeg har gjort en oppgave eller nå så blir jeg jo mer motivert, men da må det være ekte ros...ikke sann...flink...og klapp på hodet liksom...*

Å bli anerkjent og få bekreftelse for vel utført oppgave tolker jeg ut fra datamaterialet som viktig for elevene. Et overtall av elevene nevnte ytre belønning som motivasjonsfaktor som mer verd enn å utføre oppgaver basert på indre motivasjon. En elev fortalte dette: «I vår klasse får vi mye skryt fra enkelte lærere, og det beste er å få belønning ved å få artige leker i klasserommet...eller at vi får friminutt fem minutter før eller noe. Å se film eller noe er også artig...det motiverer meg mer enn at de sier jeg har jobbet bra». Flere elever mente det var karakterene som motiverte til innsats. En annen elev fremhevet både lærer og foreldre som viktige motivasjonsfaktorer: «Hvis en lærer kommenterer at jeg har jobbet godt så motiverer det meg jo til å jobbe enda mer...men hvis jeg får belønning fra foreldrene mine så virker det best...de betaler godt for gode karakterer...(ler)». Fallmyr (2017) mener anerkjennelse ikke handler om å rose, det handler derimot om å verdsette, denne egenskapen berører elevens innerste kjerne, identiteten. Fallmyr (2017) mener en lærer anerkjenner ved å ta blant annet ta del i elevens tanker, drømmer, følelser og interesser.

### **7.2.3 Mestring**

Elevene skilte mellom det å mestre fag og det å mestre det sosiale liv på skolen. Enkelte definerte mestring som en del av det få gode karakterer. Andre mente det var læreravhengig hvor godt de mestret og om de «giddet» å prøve i det hele tatt. Andre igjen var mest opptatt av det sosiale livet og venner. En av elevene erklærte at å få gode karakterer ikke betydde noe, for h\*n skulle jobbe på sjøen etter ungdomsskolen. Han uttrykte det slik; «Man trenger ikke være romforsker for å få jobb på sjøsiden...man må være sterk og vite hva man holder på med bare... ja så må man kanskje være god i engelsk da...for det er mye utlendinger

her...(ler)». Elever er forskjellige og videre velger jeg å sitere tre elever for å tydeliggjøre hvor ulikt man ser på egen mestring.

*Jeg kan bli fryktelig frustrert over å få dårlig karakter på noe jeg har pugget på...det er skikkelig dritt...da føler jeg meg ikke god nok...og ofte må jeg få støtte fra venner, foreldre eller lærer... for å tro på meg selv igjen.*

*Jeg er ikke så opptatt av å få gode karakterer...vil ikke bli stemplet «try hard» heller...men det er viktig at mine venner er på skolen. Er de syke eller noe så blir hele skoledagen dritt...da blir det lite mestring...og motivasjon og sånn...*

*Jeg er god i fag og får ofte 6 ër. Det blir jo en forventning til slutt da...av foreldre og lærer...og av meg selv...men det får meg egentlig til å jobbe mer...vet jeg klarer hvis jeg gidder å prøve å sånn...*

Jeg tenker dette er beskrivende for hvor ulike elever på en skole er, og hvor ulike forventninger og oppfatninger man har av livet sitt nå, og for fremtiden. For enkelte er skolen usedvanlig viktig, for andre er det en hindring i veien for videre liv. Felles for alle er at de finner det enormt viktig at andre; lærere, foreldre, venner, har tro på at de mestrer. I tillegg ser de viktigheten i at de har tro på egen mestring. Dette finner jeg støtte i hos Bandura (1997). Han viser til personfaktoren han kalte self- efficacy. Mennesker utsettes for ulike situasjoner og aktiviteter, og får ulike oppgaver som må løses. I hvor stor grad de i en slik setting har forventning om å mestre utfordringene er det som kjennetegner faktoren self- efficacy og vil i neste øyeblikk være avgjørende for elevens motivasjon (Bandura, 1997). Tre elever uttrykte viktigheten med lærerstøtte slik:

*Læreren må hjelpe elevene slik at de mestrer fagene da...hvis du har matte eller noe å ikke skjønner bæra så er det jo ikke noe poeng. Sånn som med innleveringa vi har hver uke i matte...jeg skjønner ingenting...vil bare få det bort...bli ferdig liksom...hva er poenget da?*

*Hvis læreren tror du ikke klarer så klarer du ikke...jeg hadde det sånn i matte...jeg hatet matte...læreren jeg hadde før sa jeg ikke kom til å skjønne uansett hva h\*n gjorde...så fikk jeg ny mattelærer...nå har jeg 5 i matte.*

*Det handler mye om læreren egentlig...hvis en lærer ikke er god på å lære bort å du ikke skjønner....så sier læreren at det er du som er dum liksom...det er ikke mestring i hvert fall...*



Å forvente å mestre er ifølge Manger (2013) kontekstavhengig og ikke en stabil egenskap ved et menneske. Hvis man forventer å ikke mestre en oppgave så gir man lettere opp og kan da utvikle negativ oppfatning om egen mestringsevne. Læreren som en mer kompetent og støttende voksen i denne sammenhengen kan ha stor påvirkning på en elevs oppfatning av egen mestring. Vygotsky (1962) og Bruner (1985) støtter dette ved å vise til tanken om støttende stillas og den optimale utviklingssonen. Det oppstår på denne måten som tidligere nevnt ikke bare en forventning om at den enkelte skal mestre det sosiale livet, men også en forventning om et faglig resultat. Dette betyr igjen at de forventninger man møter i miljøet, i tillegg til de vi stiller til egen mestring, har stor betydning for trivsel og læringsmiljø.

Elevene påpekte betydningen med å få gode vurderinger og rask tilbakemelding på ulike innleveringer som en avgjørende faktor for å mestre og å bli motivert. De så dette opp mot forventninger, krav og mye press i henhold til mengde oppgaver som ble pålagt dem. Hva som var forventet av den enkelte virket utydelig for mange av elevene. Enkelte lærere var gode på å gå igjennom kompetansekrav, andre skrev kompetansemål på ukeplanen, mens noen ikke nevnte læringsforventning i det hele tatt. En elev uttrykte denne frustrasjonen slik: «Det jeg savner er at lærere gir meg beskjed på hva jeg bør gjøre annerledes...for eksempel i en prøve eller tekst eller noe...nå blir det en følelse av masseproduksjon og ikke om å gjøre ting bra....man bare gjør ting å slutter å tenke på det...»

Stornes og Idsoe (2008) fremhever tilbakemeldinger fra lærer til elev som en god metode for relasjonsbygging mellom lærer – elev. Hattie (2009) støtter dette, men mener det er måten en lærer gir tilbakemelding på som er viktig, og som gjør dette til lærerens viktigste redskap. Å bygge en positiv tilbakemeldingskultur er med og skaper et miljø som tillater at man prøver og feiler. En elev mente dette: «Lærerne burde ikke gitt oss så mange innleveringer og prøver hele tiden, men heller gitt tilbakemelding og vurdert i arbeid man gjør i timen...det burde telle det å...da kan de som er litt svake i fag, men dritgode i innsats fått litt «cred» å...».

Direkte tilbakemeldinger på ting man hadde prestert mente elevene var bra. En av elevene ytret at lærere hadde mye å lære av fotball: «I fotball er de god til å gi anerkjennelse, hvis vi klarer noe på banen så roper folk «Bra jobba! Nydelig scoring! Flott sentring!». De satte dette i sammenheng med den tilbakemeldingspraksisen de følte var en del av skolehverdagen. To elever tydeliggjorde det ved å uttrykke det slik:

*På skolen må man prestere, så skal det rettes, så skal du få tilbakemelding, så bruker dem lang tid på retting, så får du ikke tilbakemelding med en gang... så har du glemt*

*den oppgaven når du endelig får beskjed....hvis du får beskjed da...har ofte hendt at lærere har glemt å rette innleveringer å...Da føles det viktig å legge ned my jobb i oppgaven liksom...*

*Hjelper liksom ikke å få nye og nye oppgaver og innleveringer hele tiden heller da. Bli mye press og forventninger på oss elever da...det er tydeligvis ikke meningen at vi skal ha tid til venner og trening...får ikke mye mestringsfølelse av å hele tiden føle man drukner i krav...*

#### **7.2.4 Relasjoner**

Elevene snakket mye om at lærere «må like barn» for å jobbe på skolen. På spørsmål om hva de mente med å like barn så fikk jeg blant annet disse svarene fra fire av elevene;

*En lærer må vise at han liker å være sammen med barn...må snakke med respekt og ikke som om de er bedre enn oss...*

*Så må læreren behandle alle likt selv om vi er ulike, se alle sammen liksom...ikke alle skjønner alt like bra med en gang...da må læreren ha forståelse...*

*Det er viktig at lærere også kan trøste oss...å gi en klem eller noe hvis vi er lei oss...det er ikke alltid lett å være ung...vise omsorg ved å liksom si at de skjønner at det er mye for oss elever noen ganger, at de skjønner at det kanskje er litt fælt å sånn å at de da viser medfølelse og empati.*

*Læreren viser at han liker barn ved å være snill og grei, blid og sånn...være litt folkelig og godta at vi å må få mulighet til å gjøre egne feil...ikke dømme oss å sånn...man må jo være interessert i å bli kjent med oss elever...ikke bare undervise...vi lærer jo forskjellig...litt forståelse på en måte.*

Elevene snakket om respekt, medfølelse, empati, anerkjennelse, det å bli sett, hørt og bekreftet, om viktigheten med toleranse for ulikhet, om forståelse og omsorg. En elev mente at de beste lærerne var de som faktisk evnet å være ydmyk og klarte å se egne feil. H\*n uttrykte det slik: «Hvis læreren oppfører seg dritt liksom...så vil det vise seg om h\*n er god eller ikke ved ...om...h\*n evner å si unnskyld liksom. Innrømme at man ikke er feilfri på en måte...være litt ydmyk...det er respekt...» Fallmyr (2017) påpeker også viktigheten med at en lærer må evne å se og samtidig innrømme egne feil, be om unnskyldning og åpne for ris og ros. Denne ydmykheten mener Fallmyr (2017) er viktig for å skape gode relasjoner og god samhandling i et klasserom.

Datamaterialet viser at det de fleste direkte og indirekte snakket om var menneskeverdet. Menneskets ukrenkelighet og likeverd. Viktige verdier som virkelig understreker hvilket ansvar en lærer har i forbindelse med utvikling av egen relasjonskompetanse, og dermed for barn og unges utvikling av identitet, selvfølelse og selvtillit. To av elevene sa det slik:

*Det viktigste for meg er at læreren ser oss elever som mennesker...at vi er like mye verd...man kan ikke som lærer si at du er elev...jeg er lærer...det er ikke meningen at vi skal være venner...det er teit å si sånne ting da...å da liker man seriøst ikke å jobbe med barn!*

*En lærer må se mennesket bak liksom...det er meningen at vi som er unge skal teste litt grenser og bryte noen regler...man må ikke glemme at man selv har vært ung...ikke være så rask med å dømme oss å sånn...*

Under opplæringens verdigrunnlag i den overordnede delen i læreplanverket finner vi verdier som fremhever menneskeverdets ukrenkelighet, og viktige begrep som blant annet; likeverd, likestilling, tilhørighet, tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette forteller oss at det er skolens ansvar å jobbe for at elevene blir aktører i eget liv (Nordahl, et al., 2010). Dette innebærer også at en lærer må evne å se elevene som individer og ikke kun som en helhetlig klasse.

På spørsmål om hva de la i begrepet relasjon så svarte elevene at det «handlet om hvordan man er mot hverandre og om man føler at andre liker dem». Elevene mente dette tema var noe det ble jobbet alt for lite med. Ikke alle hadde de kvalifikasjoner de mente en person trenger for å skape gode relasjoner. Dette så de både opp mot lærere og imellom elevene. De fremhevet positivt å jobbe med relasjonsbyggende verktøy i klassen, men mente utfallet var læreravhengig. En elev sa det slik: «De driver og lærer oss elever å oppføre oss fint og tenke over hvordan vi er mot hverandre gjennom noe som heter «link til livet»...men det blir rimelig teit da når læreren står å messer om hvor viktig det er med relasjoner... så skinner det igjennom at h\*n egentlig ikke liker barn...». Verktøyet «Link til livet» ble løftet som et positivt prosjekt for å bedre læringsmiljø og trivsel på skolen. LINK står for livsmestring i norske klasserom, og er et undervisningsopplegg som handler om forebyggende helsearbeid, folkehelse og livsmestring for barn og unge (RVTS sør, 2017). Utdanningsdirektoratet (2018) støtter det å jobbe for å styrke barn og unges robusthet, helse og livsmestring igjennom det fokuset som er lagt i fagfornyelsen.

Elevene var veldig tydelige på hvilke egenskaper de «gode lærerne» hadde. Det de var mer betenkt over var hvorfor lærerne gikk i forsvar hvis elevene kom med «råd» om endring av praksis og væremåte. En elev sa det slik: «Vi vet jo hvilke lærere som er dritgode liksom...vi vet jo hva de gjør og ikke... som gjør at vi elever liker dem...så hvorfor kan ikke lærere lære av hverandre slik at flere blir gode? I hvert fall litt bedre?». En annen elev var enig og mente dette: «Ja seriøst så forventer jo lærerne at vi elever lærer av hverandre! Se på han...liksom...gjør mer sånn så klarer du det...eller se på den klassen...de burde dere lært av...og sånn...».

Skal man drøfte dette siste utsagnet i lys av Opplæringsloven (1998) så vil jeg trekke frem et poeng som forteller at forventningene til den enkelte må være realistiske, og lærere må utvise profesjonelt skjønn i vurdering av elevens læringsutvikling. Det er mange krav, forventninger og ofte mye press på dagens ungdommer, mange føler seg ikke god nok. Verken faglig eller sosialt. Ikke alle evner rent biologisk å leve opp til samfunnets og skolens kanskje selvpålagte forventninger. Hva vil det da gjøre med elevens syn på seg selv og verden hvis forventningene blir for høye? På en annen side vil jeg løfte Vygotskys (1978) tanke om å alltid la det være en mulighet for en utvidet utvikling ved å benytte teorien om den optimale utviklingssonen. Et viktig poeng i denne teorien er for øvrig det faktum at denne utviklingen kun kan optimaliseres i samarbeid og med støtte av en mer kompetent person. Da hjelper det lite at lærer ikke evner å kommunisere egen væremåte. En elev sa det slik; «sier vi fra om at vi synes det er urettferdig at en lærer er sur når h\*n kommer så blir h\*n bare enda surere...».

Helstad og Moltubakk (Utdanningsforbundet, u.å) mener det bør høre til under en lærers universalkompetanse å mestre ulike roller som læringsleder og regissør i eget klasserom. Som betyr at en lærer må evne å ta imot konstruktiv kritikk av egen undervisningsledelse. Ledelse medfører ansvar og som ansvarlig leder i et klasserom så er man ikke sterkere enn det teamet man leder.

Denne ungdomsskolen er en MOT- skole og jobber aktivt med denne filosofien. MOT-konseptet ble etter OL i 1994 startet av norske toppidrettsutøvere for å forebygge sosiale samfunnsproblemer (MOT, u.å). På spørsmål om hva de syntes om MOT så fikk jeg speilet en oppfatning om at de elevene som blir vervet som motivatorer kun er forbehold de høflige og flinke elevene som har kontroll på livet sitt. Elevene så derimot positivt på selve konseptet. En elev påpekte et viktig poeng og uttrykte det slik:

*Jeg skulle ønske at alle fikk sånn MOT kurs egentlig...da hadde jo alle lært hvordan man skal si nei å stå opp for seg selv å sånn...og da kunne de som absolutt hadde trengt å lære det faktisk lært det å...ikke bare de elevene som egentlig kan det fra før...*

### **7.2.5 Samarbeid**

Elevene så på samarbeid som en viktig del av læringsmiljøet og trivselen. Her ble lærerens betydning, medvirkning, motivasjon og mestring satt i sammenheng med det å samarbeide. Lærerens evne til å tilrettelegge for ulike samarbeidssituasjoner var særdeles viktig.

Variasjoner i forbindelse med samarbeid også. Elevene fortalte at de ofte hadde gruppesamarbeid i ulike tema hos ulike lærere. Dette var en god måte for å fremme læring, men også en kilde til frustrasjon for enkelte. Som en elev sa; «det verste er å havne på gruppe med gratispassasjerer, det er alltid noen som ikke gidder å samarbeide eller yte noe som helst....det er dritt når man må gjøre ekstra jobb for å bli ferdig....og noen bare henger på...». En annen elev mente dette: «En løsning som jeg har sagt til min kontaktlærer er å stappe alle gratispassasjerene i egen gruppe....da må de jo prestere noe da....(ler). Det er jo ingen tvil om hvem det er liksom...». Dette var utsagn fra faglig sterke elever. De fleste av de som ble intervjuet mente grupper var en god måte å jobbe på, til tross for at enkelte måtte ta mer ansvar. De høytpresterende elevene derimot mente de ville hatt større læringsutbytte av å få individuelle oppgaver, eventuelt fått vært på samarbeidsgrupper med elever på samme faglige nivå.

Elevene fremhevet positivt det faktum at klasser i samme trinn hadde samme tema. Selv om det av ulike årsaker ble forskyvninger i når undervisning ble presentert så fikk elevene samarbeidet med tema og lekser på tvers av klassene. Dette mente elevene var viktig for samhold og læring. Elevene mente en del faglærere kunne øve mer på samarbeid og kommunikasjon. Ikke alltid lærere snakket sammen om når de krevde innleveringer og om hvor mye den enkelte ga ut i lekser. Mange elever følte på denne mangelen med samsnacking og samarbeid mellom lærere ved å kjenne på å «drukne» i hjemmearbeid.

Strandberg (2008) hevder at dialogen er det mest grunnleggende for elever og lærere angående læring. Elevenes utfordring med å ha følelsen av å «drukne i lekser» kan tolkes som at dialogens betydning også blir viktig mellom de andre aktørene i elevenes skolehverdag også. På en måte kan dette handle om en overflod av krav i form av hjemmearbeid, men på en annen side kan det også handle om elevenes evne til å disponere egen tid. Flere elever fortalte at de ofte endte opp med skippertak på innleveringer, noe som kan tolkes som at enkelte

elever trenger trening i å disponere tid, og fordele arbeid ut over en arbeidsuke. Dette hører kanskje til under å skape robuste ungdommer som lærer å mestre krav og press fra omverden. De ungdommer derimot som ikke mestrer og som gir opp må fanges opp av lærer i samarbeid med foreldre, og få hjelp til å organisere hverdagens krav.

Under tema samarbeid kom kontakten mellom hjem og skole opp. Elevene mente denne kontakten mellom lærer og foreldre kunne økes. To elever uttrykte det slik:

*Skulle ønske det var oftere elevsamtaler og utviklingssamtaler...jeg får liksom et spark i «ræva» da og tar meg litt mer sammen...*

*Jeg gjør det meste av skolearbeid selv så mine foreldre får innsyn egentlig kun når skolen kaller til møte...skulle egentlig vært flere slike utviklingssamtaler...viktig at foreldre også skjønner hvor mye vi har av press på oss...*

Mange forskere har funnet at engasjerte foreldre har positiv påvirkning på elevenes skolehverdag, dette kan ses blant annet i lite fravær og gode karakterer (Simon, 2004; Catsambis, 2001; Epstein & Sanders, 2000; Sheldon & Epstein, 2005).

### **7.3 Medvirkning i henhold til trivsel og læringsmiljø**

Datamaterialet viste tydelig at elevene ønsket å medvirke i egen skolehverdag. Derfor utmerket medvirkning seg som en hovedkategori. Elevene hadde mange meninger om hvordan de tenkte de kunne få endret skolen til det bedre for å heve trivsel og skape et godt læringsmiljø. Blant annet fremhevet de skolens fysiske utforming som viktig.

#### **7.3.1 Fysisk utforming, fellesregler**

##### **7.3.1.1 Klasserommet**

Å få medvirke til trivsel i eget klasserom virket veldig viktig for elevene. Det verste var når alt var hvitt og stolene sto i «busskjøring», og alt virket som man «satt i fengsel» eller var på «et gammelt sykehus». Elevene mente denne muligheten til medvirkning også var avhengig av hvilken lærer de hadde. De fleste hadde positive erfaringer, en elev uttrykte dette; «vi har fått vært med å lage klasseregler og hengt opp plakater på klasserommet som vi selv har laget. Det skaper trivsel å få være med på det.....sosialt er det også. Og vi tar egentlig mer vare på ting når vi er med å ordner...mindre hærverk kanskje...». Trivsel handler om opplevd velvære og tilhørighet, men også om utfoldelse og muligheter til å finne seg til rette. Betyr dette da at elevene får mer tilhørighet ved å utforme klasserommet og være med å gjøre det til sitt eget? «Ja!» mener elevene selv. I følge skolens lovverk skal alle elever ha rett til å ytre sine tanker

og meninger om hvordan de føler miljøet på skolen er (Redd Barna, u.å).

Utdanningsdirektoratet (2017) støtter dette og påpeker at elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, føle at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem.

Klasserommets utforming kan man derfor tolke som at det angår læringsmiljøet, og dermed er med å påvirker trivselen til den enkelte elev.

### 7.3.1.2 Fellesarealet, friminutt og fellesregler

Elevene hadde ifølge datamaterialet mange tanker angående fellesarealet de var henvist til i friminuttene. Grunnet begrenset plass var dette en utfordring. Hvis man ønsket å snakke privat med noen, eller bare var lei av bråk, så endte man opp med å stenge seg inne på toalettene. Dette var ikke greit mente mange av elevene, for de som trengte å gå på do endte med å ikke gjøre det i friminuttene, som igjen førte til en del irritasjon over «kan jeg få gå på do» spørsmål i timene. En elev fortalte dette: «Hvis man må på do så står det 5 stykker der da snur man i døra...og det er lærere som er do-vakter, sånn at ingen står på do, så vi må låse oss inne på do-båsene...for at lærerne ikke skal komme og kaste oss ut». En annen elev uttrykte det slik: «Skulle ønske å ha en sofa eller noe vi kunne satt oss i eller et bord vi kunne spilt kort på eller noe. Blir jo flere konflikter og mye slengkommentarer når vi ikke har noe å gjøre...vi bare henger rundt liksom...».

Elevene mente de ansatte på skolen hadde et forbedringspotensial i forhold til å utarbeide og overholde fellesregler for elevene. Elevene savnet et samspill mellom lærerne i henhold til hvilke regler som var gjeldende og ikke. Det var mye ulik praksis som igjen gikk utover elevene selv. Utdanningsdirektoratet viser gjennom Elevundersøkelsen viktigheten med å bevisst benytte felles strukturer, regler og rutiner som virkemidler for å fremme trivsel og læring i skolen. (Utdanningsdirektoratet, 2013). To elever uttalte dette:

*Det er faktisk viktig at lærerne kan samspille, for det er enkelte lærere som er sykt mye strengere på ting enn de andre...så det blir sånn at «har æ faktisk lov t herre eller ikke, for når sei at det er greit og når sei det ikke er greit».*

*Det verste er hvis mange lærere ikke bryr seg så kommer en og kjefter...så viser det seg at du har fått anmerkning.....det er lite kult da!*

Praksisen med å gi anmerkninger mente elevene virket tilfeldig og læreravhengig. Enkelte lærere noterte anmerkninger på situasjoner som andre lærere ikke brydde seg om. Elevene mente anmerkninger skapte surhet. Forslaget var å heller gi direkte beskjed, både til eleven

selv og til foreldre hvis man gang på gang brøt regler. Hvis i så fall anmerkningsopplegget skulle fungere så mente elevene at lærerne måtte enes om en tidsfrist på tilbakemelding. En elev sa det slik: «Jeg fikk anmerkning en dag uten at jeg visste hva det gjaldt. Vi fikk sånn halvårsevaluering og der står det hvor mange anmerkninger du har, og hvordan du gjør det i fag og sånn. Og da fikk jeg sjokk...har jeg så mange anmerkninger!!?» En annen elev fortalte det slik: «Jeg fikk en anmerkning uka etter skolen startet, og da fikk jeg ikke vite det før det ble sånn jul...og det var for at jeg ikke hadde levert inn ei bok. Eller det var ei mattebok...jeg bare...(himler med øynene)...såpass ja...det er sånn det er her ja...». Det var ingen tvil om at ulik bruk av anmerkninger utløste en del frustrasjon, dette til tross for at elevene var enige i at det skulle være konsekvenser for brutte regler. En elev sa det slik: «Selvfølgelig må det være konsekvenser...men lærere bør snakke sammen angående regler og konsekvenser...de vet jo hvem som gang på gang bryter reglene, og det er faktisk urettferdig at alle dras under den samme kammen...».

Et læringsmiljø består av mange relasjoner, dette viser Rasmussen og Due (2007) til i sin fremstilling av eleven i et relasjonelt system (Figur 1.) Figuren illustrerer de relasjonene som direkte eller indirekte påvirker hverdagen til en elev. Under nære profesjonelle inngår også alle de som opprettholder regler og grenser i det miljøet eleven beveger seg i. Linder (2012) viser til at et samarbeid, være seg positivt eller negativt, også mellom de nære profesjonelle vil ha direkte innvirkning på elevens læringsmiljø. Viktig er at de som sitter med ansvaret for å tilrettelegge for et trygt og godt læringsmiljø også jobber for tydelige samstemte regler. Elevene får da større eierforhold til gjeldende regler og det skapes en forutsigbarhet. Utdanningsdirektoratet (2013) påpeker at dette krever tålmodighet, tydelighet og årvåkenhet hos lærer. Det påpekes videre at skoleleder må ta ansvar for å utarbeide og etablere like regler og rutiner på tvers av trinnene, dette for å oppnå en sammenhengende praksis på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

### **7.3.2 Undervisning**

Elevene forteller at de får medvirke til hvordan undervisning skal foregå hos enkelte lærere. Igjen understreker de at det er «læreravhengig». Elevene forteller at de liker variasjon mellom teori og praksis, og det gjør undervisning mer interessant hvis lærer er litt kreativ innimellom. De understreker også at å la elever medvirke til undervisningsmetoder ikke kan skje kun en gang i året, for elever endrer seg, og det gjør måten de lærer på også. To elever uttrykte det slik:



*Vi bruker jo å få det litt sånn at lærerne spør om ideer for hvordan vi vil lære. Og vi vil jo bruke Quiz å sånn da...og vanlige presentasjoner og sånn...og det va bra i starten...men nå er det mer at vi kun sitter og skriver...kun teori...ikke så mye praktisk...*

*Noen ganger når enkelte lærere varierer og kommer med forskjellige ideer så synes jeg de er flinke, men det er i noen fag hvor læreren kun står og snakker... så må vi skrive ned det alt h\*n sier... Det blir så sykt slitsomt...*

Elevene fremhevet aktive diskusjoner som den beste formen for undervisning og læring. Det var forståelse for at teori måtte presenteres først, men elevene mente de i etterkant måtte få tid til å bearbeide nytt stoff ved bruk av diskusjonsgrupper, ulike debatter og lignende. En elev sa dette: «En gang hadde vi debattforum...da måtte vi spille for og imot roller...sykt vanskelig å argumentere for når man egentlig var mot...sykt lærerikt». En annen elev fremhevet et annet opplegg som positivt: «Vi fikk utdelt undervisningsopplegg og fikk prøve oss som lærere i klassen. Da føler man presset...da må du liksom kunne stoffet...det lærte jeg enormt mye av...».

Man utvikler seg og lærer i relasjon med andre mennesker, ved å delta i et fellesskap, ved å kommunisere (Andersson- Bakken, 2017). Dette støtter Vygotsky (1962) i sitt sosiokulturelle syn på læring også. Han mener elevene må få være aktive og medskapende i sine læringsprosesser. Dette i tillegg til at læreren må differensiere undervisningen og utfordringene for elevene, dette for å imøtekomme den enkelte elevs behov (Vygotsky, 1962). Datamaterialet viser at elevene var enige i at det viktigste med undervisning var at læreren var god på å undervise. Struktur, tydelighet, variasjon, kreativitet og evne til å engasjere og motivere. I henhold til medvirkning uttalte en elev: «Hvis læreren er dritgod på å variere undervisning og viser at de liker å lære oss ting så er ikke behovet for å få medvirke så stort...det er mest når undervisning ikke fungerer man ønsker å få sagt meningen sin...».

Utdanningsdirektoratet (2019) forteller at tilpasset opplæring skal gjelde alle elever og det innebærer et krav til lærer om variasjon og et enormt repertoar innen undervisning hvis man skal evne å tilpasse til det mangfoldet man ofte har i en elevgruppe. Elevene sier ganske tydelig at hvis undervisning er gøy så er tilrettelegging rett og slett god nok. Eller motsatt; er undervisning kjedelig så er den ikke god nok. Ogden (2004) mener det kan sies å være en vellykket klasseledelse når læreren klarer å tilpasse oppgaver og aktiviteter slik at målene for

undervisningen blir realisert. Han mener videre dette forutsetter at lærer gir konkrete mål for undervisningen, har gode forventninger til eleven, er tydelig på klasserommets regler og gir gode tilbakemeldinger ved å oppmuntre og rose underveis.

## **8.0 Oppsummering og konklusjon**

Målet med denne kvalitative studien har vært å intervjuere elever som går på en skole som over tid har skåret lavt på den årlige Elevundersøkelsen. Jeg ville vite hva elevene anså som betydningsfullt ved deres skole for å oppleve trivsel, og for å vedlikeholde, eventuelt skape et positivt læringsmiljø? Det ble gjennomført tre gruppeintervju med til sammen 16 elever fra ulike trinn. Funn i denne studien er fremstilt i tre hovedkategorier med underkategorier som kan være med som et bidrag til å få innsikt i elevers tanker og meninger om trivsel og skolens læringsmiljø. Hovedkategoriene er 1) Læringskultur, 2) Lærerens betydning for elevenes trivsel og læringsmiljø, 3) Medvirkning i forhold til elevenes trivsel og læringsmiljø. Videre vil jeg kort oppsummere funnene fra de tre kategoriene og konkludere ut fra problemstilling hva elevene anser som betydningsfullt i henhold til trivsel og læringsmiljø.

### ***8.1 Kategori 1. Læringskultur***

Basert på elevenes uttalelser, drøfting og tolkning så tilsier funn at et godt læringsmiljø er utrolig viktig for elevenes trivsel. Hva som preger og utvikler et læringsmiljø derimot avhenger av de menneskene som samhandler innenfor det, og som sammen er med og skaper en læringskultur. Funn forteller at det på denne ungdomsskolen har utviklet seg en kommenteringskultur og et språk som skaper negative impulser til skolens læringsmiljø. Dette har ifølge datamaterialet ført til et syn på læring som sier at det gir lav status å være god i fag. Det speiles en god praksis med tanke på å tilrettelegge for de elever som i en eller annen form har behov for spesialundervisning, i tillegg til et stort fokus på å fange opp de elever som ikke mestrer ordinær opplæring. Elever som har evner til å utmerke seg faglig forteller derimot om en hverdag hvor de ikke får utnyttet sitt fulle potensial. Skolens praksis på hvem og hvordan man tilrettelegger tilpasset opplæring kan derfor virke forsterkende på en læringskultur som tillegger det å være «special need» mer status enn det er å være god, en såkalt «try hard». For å endre kulturen slik at man ivaretar begge disse gruppene trengs et felles fokus og en felles innsats fra kommunens politikere, skoleledelse, lærere og andre ansatte, foreldre og selvfølgelig elevene. Synet på skole og utdanning må løftes frem i lyset og få fornyet status, og dette kan kun gjøres ved å enes om en felles retning og felles mål.

## **8.2 Kategori 2. Lærereens betydning for elevenes trivsel og læringsmiljø**

Venner er utrolig viktig for trivsel og læring i elevenes læringsmiljø, men det elevene fremhever mest er at «*alt* er læreravhengig». Læreren som nøkkelperson ligger som en overordnet faktor i hele datamaterialet. At en lærer har en avgjørende rolle for elevers trivsel og læring støttes i all forskning. Elevene forteller om mange gode lærere på sin skole, men også om lærere som ikke gjør en god nok jobb sett i lys av lovverk, formelle krav, forskrifter og elevenes forventning. Med ordet *alt*, som i *alt* er læreravhengig, mener elevene i dette tilfellet blant annet *alt* sett i sammenheng med trivsel, motivasjon, mestring og medvirkning. I tillegg til i hvor stor grad det tilrettelegges for samarbeid elever imellom, og i hvor stor grad foreldre inkluderes generelt i skolen og i sitt barns opplæring.

Datamaterialet forteller at skoleleders og lærernes syn på lærerrollen i klasserommet og dens påvirkningskraft ikke må undervurderes. Dette sett i lys av lærerens undervisningskompetanse, samarbeidsevne, klasseledelse og det viktigste ut fra dette datamaterialet, lærerens relasjonskompetanse. Å være lærer medfører et lederansvar som bør kommuniseres og settes på dagsorden. Som skole bør det prioriteres å samarbeides om å heve den enkeltes lærers lederegenskaper, så vel som den faglige og sosiale kompetansen, i tillegg til å ruste lærere til å være åpne for endring og utvikling i takt med samfunnet. Det viktigste er kanskje at det bør jobbes for å heve status på lærerprofesjonen. Å være lærer er en enormt viktig jobb. Man jobber for å ruste barn og unge til fremtiden, til å mestre livet. Et enormt ansvar som må verdsettes og jobbes med kontinuerlig slik at man får gode lærere og kvalitet på opplæring.

## **8.3 Kategori 3. Medvirkning i forhold til elevenes trivsel og læringsmiljø**

Et viktig funn angående fellesregler var et ønske om at alle skolens ansatte samarbeidet om, og utarbeidet en felles enighet og forståelse over hvilke regler, og dermed også hvilke konsekvenser ved brudd av regler, som til enhver tid var gjeldende. Uklarhet i dette var en sentral faktor som hadde negativ innvirkning på elevenes trivsel og læringsmiljø.

Å få si sin mening, bli sett og hørt, å få en reell innflytelse og medvirkning på egen skolehverdag utmerket seg som et viktig funn i datamaterialet. I alle sammenhenger skinte medvirkning igjennom i elevenes uttalelser. Elevene ønsker å bli involvert i egen læringsprosess, de ønsker mulighet til å påvirke undervisning, og å si sin mening om hvordan ulik læring fungerer for den enkelte elev. De ønsker å være aktive og deltakende, være kreative og medskapende. Ikke minst ønsker elevene å få mulighet til å være med når

opplæring skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. Elevene uttrykte et behov for å skape tilhørighet og stolthet for eget klasserom og egen skole, en forutsetning er at de involveres i utformingen og i det estetiske. Medvirkning kan ikke være læreravhengig, dette er en holdning som bør forankres i skolens visjon og innarbeides i alles praksis.

## **9.0 Avsluttende refleksjoner**

Jeg er nå ved veis ende i en kvalitativ studie som har hatt fokus på elevers trivsel og læringsmiljø i en skole som over tid, ifølge Elevundersøkelsen, har hatt lav skår på trivsel. Dette har vært en spennende, men også krevende prosess. Jeg sitter igjen med mange tanker. Det er ingen tvil om at det kan være utfordrende å være elev i dagens samfunn, samtidig ser jeg så absolutt at vi til tider stiller enorme krav til dagens lærere. Disse to gruppene representerer to ulike sider av opplæring, men man må ikke glemme at man egentlig går i samme retning mot et felles mål. Ikke alle barn og unge har de samme evnene og ferdighetene, noen trenger ekstra støtte, andre trenger mer utfordring. Uansett så må retten til tilpasset opplæring og medvirkning ivaretas slik at alle har mulighet til å få utnyttet sitt optimale utviklingspotensial ut fra den enkeltes evner og forutsetninger.

Med tanke på læringskultur så tenker jeg det for skolen handler om å tydeliggjøre hvilke holdninger og verdier man vil stå for, ting må settes i et system. Den kulturen man ønsker må forankres i ledelse og initieres hos personalet. Ikke minst må foreldre og selvfølgelig elever kobles på. Å gjøre et læringsmiljø optimalt og på denne måten sørge for god trivsel må gjøres i fellesskap. Alle må forstå sitt ansvar i en slik prosess. Motivasjonen må være at man da sender fra seg ungdommer som ser med glede tilbake på skoletiden, og som er godt rustet for fremtidens utfordringer. På denne måten kan man som Andersson- Bakke (2017) påpeker være med å endre tankemønsteret og dermed påvirke de begrep man til daglig benytter. Slik kan man i fellesskap løfte en læringskultur som vil oppfattes positiv for alle. For som loven påpeker: Menneskeverdet er, og skal være, ukrenkelig enten man er elever, lærere eller foreldre.

## Litteraturliste

- Afrikanske ordtak, (u.å). Hentet fra <https://www.ordtak.no/sitat.php?id=14481>)
- Andersson- Bakken, E. (2017). *Dette vet vi om: Spørsmål og interaksjon i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio ecological model. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky, a historical and conceptual perspective. I J. Wertsch (red.), *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press.
- Catsambis, S. (2001). *Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high schools seniors' academic success*. *Social Psychology of Education*, 5, 149–177.
- Deci, E. & Moller, A.C. (2005). The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-determined Extrinsic Motivation. I: A.J. Elliott og C.S. Dweck (2005): *Handbook of Competence and Motivation* (s. 579-597). New York og London: The Guilford Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Epstein, J.L. & M.G. Sanders (2000). *Connecting home, school and community: New directions for social achievement*. *Journal of Educational Research*, 98, 196– 206.
- Fagbokforlagets nettmagasin. (u.å). *Fagfornyelsen og nye læremidler*. Hentet 19. mars 2020 fra [https://magasin.fagbokforlaget.no/fagfornyelsen-2020?gclid=CjwKCAjwsMzzBRACEiwAx4ILG0wbcKHT1\\_J8WxSR-oB-yBihlbd151AygGp6a66LyqXusxo8Ms5nlhoC5UAQAvD\\_BwE](https://magasin.fagbokforlaget.no/fagfornyelsen-2020?gclid=CjwKCAjwsMzzBRACEiwAx4ILG0wbcKHT1_J8WxSR-oB-yBihlbd151AygGp6a66LyqXusxo8Ms5nlhoC5UAQAvD_BwE)
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Federici, R.A & Wendelborg, C. (2013). *Analyse av data fra Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser i skolen. En helhetlig beskrivelse av læringsmiljøet* (NTNU samfunnsforskning AS, rapport 23/2013). Hentet fra <file:///C:/Users/rhsa/Documents/Masteroppgave%20dokumenter/Analyse+av+data+fra+Utdanningsdirektoratet+WEB.pdf>
- Forskningsetiske komiteer. (2016, 27. april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 04.04.2020 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Glaser, B. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Hentet fra [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf)
- Glaser, B.G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Guba, E.G & Lincoln, Y.S. (1989). *Forth generation evaluation*. Newsbury Park: Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helgøy, I. & Homme, A.D. (2012). *Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skolesamarbeid*. Notat 5. Bergen: Rokkansenteret.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. I Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)

- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). *Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study*. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 246–267.
- Kunnskapsforlaget. (2020). *Trivsel; trives*. Hentet 19.mars 2020 fra <https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=trivsel>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). *Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy*. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Lindbäck, S. (2003). *Hva er læring?* Hentet fra <http://www.elevsiden.no/laering/hva-er-laering/>
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (s. 241-268). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. (s. 133-163). Bergen: Fagbokforlaget.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MOT (u.å). *MOT styrker ungdoms robusthet og livsmestring*. Hentet 19. april 2020, fra <https://www.mot.no/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om; Klasseledelse*. Oslo: Dafolo A/S Fredrikshavn.

- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA rapport 19/05. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A., Aasen, A.M. & Kostøl, A. (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Aalborg: University College Nordjylland.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. Opheim, V., Gjerustad, C., & Sjaastad, J. (2013). Jakten på kvalitetsindikatorene. Sluttrapport fra prosjektet Ressursbruk og læringsresultater i grunnsopplæringen. Rapport 23. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/SluttrapportNIFU.pdf?epslanguage=no>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pettersson, T. & Postholm, M.B. (Red.). (2004). *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen D. I., (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Redd Barna. (u.å). *Hva er elevmedvirkning*. Hentet fra [https://www.minstemme.no/faglige-ressurser/Hva\\_er\\_elevmedvirkning](https://www.minstemme.no/faglige-ressurser/Hva_er_elevmedvirkning)
- Regjeringen. (2008). *Læreren, rollen og utdanningen*. (Meld. St. nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1#kap1>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- RVTS sør. (2017). *LINK, Livsmestring i norske klasserom*. Hentet fra <https://www.linktillivet.no/om.php>
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. Washington, DC: American Psychological Association.



- Sander, K. (2019, 30. august). Dataanalyse. Hentet fra <https://estudie.no/hva-er-en-dataanalyse/>
- Sheldon, S.B. & Epstein J.L. (2005). *Involvement counts: Family and community partnerships and math research*. I: M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp.285–306), New York: Luwer. Academoc/Plenum Publishers
- Simon, B.S. (2004). *High school outreach and family involvement*. *Social Psychology of Education*, 7, 185–209.
- Skinner, E., Marchand, G., Furrer, C., & Kindermann, T. (2008). *Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?* *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). *Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ungdata.no. (u.å). *Trives du på skolen?* Hentet 19. mars 2020 fra <http://www.ungdata.no/Skole/Skoletrivsel>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-ogforskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 6.august). *Forskrift til Opplæringslova*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/forskrift-til-opplæringslova/#fid141965>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del. Undervisning og tilpasset opplæring.* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1.september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Demokrati og medvirkning.* Hentet fra [file:///C:/Users/rhsa/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rhsa/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(1).pdf)
- Utdanningsforbundet. (Produsent). (u.å). *Lærerrommet, episode 31: Hvordan skape et godt miljø i klassen?* [Lyd podcast]. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/podkasten-larerrommet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Temaene i Elevundersøkelsen.* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L.B. (2010). *Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation.* Contemporary Educational Psychology, 35(3), 193–202.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

# INTERVJUGUIDE

Temaet for samtalen, bakgrunn og formål.

Forklar taushetsplikt og anonymitet for deltakerne.

Forklare iht personvern og lydopptaker.

Samtykkeerklæring.

### Hva legger dere i disse begrepene?

Læringsmiljø? Trygghet? Inkludering? Tilpasset opplæring?

### Trivsel:

- Hva forbinder dere med dette ordet?
- Hva tenker dere er viktig for at dere skal trives på skolen?
- Vil dere si det er mye maktspill mellom elevene?
- Hva gir status i deres klasse?
- Føler dere at skolen/lærerne tar tak hvis det meldes inn at noen blir plaget?
- På hvilken måte?
- Er det konsekvenser for dårlig oppførsel?

### Motivasjon:

- Hva tenker dere når dere hører ordet motivasjon?
- Hva motiverer dere som elever?
- Hvor viktig er læreren som motivasjonskilde?

### Mestring:

- Hva legger dere i uttrykket mestring?
- Hvilken betydning har mestring for motivasjon?
- Vil dere si dere får for lite eller for mye utfordring i skolearbeid?
- Hvor viktig er det for dere å få et godt resultat?
- Er det tøft å være god i fag?

- Hvordan er det hvis man sliter så mye i skolearbeid at man trenger ekstra hjelp?
- Er det akseptert blant elevene å få tilpasset opplæringen?

### **Læring:**

- Hva legger dere i ordet læring?
- Vil dere si det er en kultur for læring i deres klasserom?
- Opplever dere at læreren deres støtter dere i læringsprosessene?
- Hvor viktig tenker dere kommunikasjon og språk har for læring?

### **Medvirkning:**

- Hvordan blir deres stemme hørt iht undervisningsmetoder?
- Når lærer dere best?
- Hvordan vurderer dere egen innsats?
- På hvilken måte er forventninger og mål i fag er tydelig?
- Hva tenker dere det er viktig at dere elever får medvirke i?
- I hvor stor grad snakker dere om det å medvirke til egen læring i klassen?

### **Læreren:**

- Hva kjennetegner en god lærer?
- Hva er den viktigste egenskapen en lærer bør ha?
- Hva tenker du skal til for at du skal få respekt for en lærer?
- Hva vil du si irriterer mest hos lærere?
- Lytter dere mer til enkelte lærere enn andre? Hvorfor?
- Vil dere si at arbeidsinnsats og læring avhenger av hvilken lærer dere har?

### **Relasjoner:**

- Hvor stor betydning har venner for trivsel?
- Hva trenger dere for å utvikle tillit til en lærer?
- Hvordan oppnår man gjensidig tillit?
- Å bli anerkjent- hva legger dere i det?
- Når opplever du å bli verdsatt?
- I hvor stor grad snakker dere om viktigheten med samarbeid i klassen?
- Gjør dere aktiviteter sammen som skaper trivsel? Og evt hvilke?

## ***Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema***



# Du inviteres herved til å delta i forskningsprosjektet *«Ungdomsskoleelevers trivsel og læringsmiljø.»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sette søkelyset på trivsel i det læringsmiljøet du befinner deg i ved din skole. Jeg ønsker på denne måten å løfte dine tanker om hva *du* mener bør ligge til grunn for å oppnå et læringsmiljø som fremmer trivsel i en skolehverdag. Dette skrevet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg skal skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring, med fordypning i spesialpedagogikk.

Formålet med dette masterprosjektet er å få innsikt i det opprinnelige læringsmiljøet og reflektere sammen med dere elever om hva dere tenker kjennetegner eller bør ligge til grunn i et læringsmiljø for at trivselen skal blomstre.

Hva tenker du må til for at dere elever skal trives sammen på skolen?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord Universitet, (Levanger) er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du enten er elev eller lærer ved den aktuelle skolen.

Rektor og sosiallærer ved din skole/arbeidsplass vil være involvert i å foreta et utvalg.

Mitt utvalg vil bestå av 8- 10 eller flere elever.

Min problemstilling for prosjektet er:

*«Hva anser elever ved en skole som over tid har oppnådd lav skår på trivselsundersøkelsen som betydningsfullt for trivsel og læringsmiljø?»*

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du som elev velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på ett gruppeintervju sammen med dine medelever.

Jeg vil være den som leder og tar ansvar for intervjuene.

Intervjuene trenger ingen forberedelse eller etterarbeid fra din side.

Tidsmessig avhenger av hvor mye du/dere har på hjertet, men beregnet tid er 45 min.

Intervju vil etter avtale med rektor bli gjennomført på dagtid i skoletiden.

Opplysningene vil bli registrert gjennom lydopptak, for så å bli skrevet ned (transkriberes).

Lydopptak slettes når intervju er transkribert, og transkribert tekst vil bli slettet 15. mai 2020.

**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 er anonymisert, men vil da slettes. 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**

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene som blir beskrevet i dette skrevet.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Lydopptakene fra gruppeintervjuene vil bli brukt som forskningsgrunnlag og bli analysert i min masteroppgave. Hvem som sier hva under opptak vil bli anonymisert fra starten og vil bli registrert via koder. Det vil kun bli undertegnede som har tilgang på opptakene og de lagres i en sikret App kalt Nettskjema-diktafon som Universitetet i Oslo er ansvarlig for.
- Min veileder ved Nord Universitet er: Førstemanuensis Ole Petter Vestheim.

- Deltakelse i forskningsprosjektet vil være anonymt og du vil ikke gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven som annet enn ungdomsskoleelev. (Kjønn vil ikke publiseres).

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Masterprosjektet skal etter planen sendes inn og avsluttes 15. 05. 2020.

Alle personopplysninger vil derfor slettes innen 15. 05. 2020.

### **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 avd. Levanger 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:

-Masterstudent Randi Helen Sagøy. Epost: [randi-helen.sagoy@froya.kommune.no](mailto:randi-helen.sagoy@froya.kommune.no)

(48103325)

-Prosjektansvarlig og veileder Ole Petter Vestheim. Epost: [ole.p.vestheim@nord.no](mailto:ole.p.vestheim@nord.no) (74 02 26 87)

-Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen. Epost: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no)

-NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Epost: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) (55 58 21 17)

Med vennlig hilsen

Randi Helen Sagøy

Masterstudent ved Nord Universitet, Levanger

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ungdomsskoleelevers trivsel og læringsmiljø*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i et gruppeintervju sammen med medelever.
- Jeg ønsker å lese gjennom transkribert intervju før det brukes i masteroppgaven.
- Jeg ønsker å få tilgang til ferdig masteroppgave.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet; 15. 05. 2020

Navn på prosjektdeltaker:

Dato:

---

(Signert av prosjektdeltaker, eller på vegne av prosjektdeltaker; foresatte)



### ***Vedlegg 3: NSD sin vurdering og godkjenning av prosjekt***

#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjekttittel**

Trivsel og læringsmiljø.

##### **Referansenummer**

100030

##### **Registrert**

09.01.2020 av Randi-Helen Sagøy - randi.sagoy@student.nord.no

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

##### **Prosjektansvarlig** (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ole Petter Vestheim, ole.p.vestheim@nord.no, tlf: 4774022687

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

Randi Sagøy, randi.sagoy@gmail.com, tlf: 48103325

##### **Prosjektperiode**

01.01.2020 - 15.05.2020

##### **Status**

28.01.2020 - Vurdert

##### **Vurdering** (1)

28.01.2020 - 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 med vedlegg 28.01.2020. Behandlingen kan starte.

## **REKRUTTERING**

Vi forstår det slik at rekruttering av elever skal skje gjennom lærer/ansatte i skolen. Vi minner om at henvendelsen må rettes på en som ivaretar lærerens taushetsplikt. Videre bør det understrekes overfor elevene at deltakelse i studentprosjektet er frivillig.

## **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](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 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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## **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 behandles 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 om behandlingen 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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!**

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)