

“Dette har ingen spurt oss om før.”

En studie på læringsmiljø, sett fra elevperspektiv.

Cecilie Granerud

Veileder

Jorunn Midtsundstad og Ragnar Thygesen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

SAMMENDRAG

Denne oppgaven tar for seg læringsmiljø og elevperspektiv på dette.

Gjennom metoden fokusgrupper har elever ved en ungdomsskole blitt intervjuet om eget læringsmiljø. Elevperspektivet har så blitt sammenliknet med teori på emnet med det formål å se hva elevperspektiv kunne tilføre nåværende teori om læringsmiljø.

Gjennom oppgaven blir det så pekt på likheter og ulikheter mellom teori om og elevperspektivet på læringsmiljø.

Problemstillingen har vært:

”Hvilke forskjeller og ulikheter er det mellom teori om og elevers synspunkter på læringsmiljø?”

Det viktigste funn gjennom denne forskningen har vært elevenes syn på viktigheten av vennskap innenfor eget læringsmiljø.

Cecilie Granerud

FORORD

Jeg er stolt for å ha vært en del av et større prosjekt som har skrevet om læringsmiljø. Vi var heldige da vi ble spurt om å delta. Min interesse for læringsmiljø har alltid vært der og med erfaring fra skole ser jeg stor personlig nytte av å ha fordypet meg i dette spennende feltet. Spesielt er jeg glad for å ha belyst dette gjennom elevperspektiv da nær kontakt med elever er det jeg setter høyest i min jobb som lærer.

Jeg vil derfor rette stor takk til mine to veiledere under arbeidet med denne masteroppgaven. Jorunn Midtsundstad og Ragnar Thygesen, dere har vært fantastiske i veiledning og har alltid hatt døren åpen for oss. Tusen takk begge to.

Erik og Solveig, jeg vil takke dere for gode faglige diskusjoner og mye moro på lesesalen. Vi har jammen vært flinke.

Camilla, Cecilie og Ann-Kristin, mine gode venninner. Vi har trofast hatt våre tirsdager sammen og dere har sørget for at mine pedagogiske tanker har fått fri. Tusen takk.

Og til sist, men ikke minst.

Når man jobber så intenst med en oppgave som dette, samtidig som man har familie ser jeg at dere der hjemme har ventet på dette. Endelig skal vi få mer tid sammen. Nå skal jeg levere oppgaven. Jeg vil derfor takke mine to døtre som har vært tålmodige og forståelsesfulle når mamma har reist til universitetet. Og mest av alt min mann, Tor. Tusen takk for at du har gitt meg mulighet og tid til å gjennomføre dette masterløpet. Det har nok til tider vært slitsomt å ha "ei sinna kjerring" i hus. Du har vært god å ha og som vi to sammen sier: det er uendelig mye mer enn ingenting.

Cecilie Granerud

13. mai 2012

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
INNLEDNING	5
LÆRINGSMILJØETS FORANKRING I LOVVERK OG LÆREPLAN	7
OPPGAVENS OPPBYGNING	9
INTRODUKSJON TIL TEORI.....	10
KONTEKSTPERSPEKTIVET	12
AKTØRPERSPEKTIVET	13
INDIVIDPERSPEKTIVET	13
KLASSELEDELSE.....	14
RELASJONER ELEV – LÆRER	16
ELEVRELASJONER OG LÆRINGSKULTUR.....	18
SKOLE - HJEM SAMARBEID	20
SKOLELEDELSE OG SKOLEKULTUR	21
OPPGAVENS DEL AV ET STØRRE FORSKNINGSPROSJEKT	23
METODEDEL.....	24
FORSTUDIE AV KONTEKSTUELLE FORHOLD.....	24
FOKUSGRUPPER	25
FOKUSGRUPPER I PRAKSIS	26
TEMATISERING AV PROSJEKTET.....	27
UTVALG OG DESIGN	27
PILOTSTUDIE.....	31
INTERVJUGUIDE.....	32
GYLDIGHETSSPØRSMÅL.....	33
RESULTATER.....	35
ELEV PERSPEKTIVET	35
LÆREREN OG MOTIVASJONSFAKTORER	35
RELASJONER ELEV – LÆRER - ELEV.....	38
LÆRINGSKULTUR OG MOTIVASJON HOS ELEVENE.....	41
SKOLE – HJEM SAMARBEID	44
MEDBESTEMMELSE OG SKOLELEDELSE	45
AVSLUTTENDE SPØRSMÅL I FOKUSGRUPPENE	46
DRØFTING AV RESULTATER.....	47
LÆREREN OG MOTIVASJONSFAKTORER	49
RELASJONER ELEV – LÆRER - ELEV.....	53
LÆRINGSKULTUR OG MOTIVASJON HOS ELEVENE.....	55
SKOLE – HJEM SAMARBEID	57
MEDBESTEMMELSE OG SKOLELEDELSE	59
KONKLUSJON.....	61
HVA NÅ?	64
Litteraturliste	66

INNLEDNING

Hovedtema for denne oppgaven er læringsmiljø. Læringsmiljø sett fra elevperspektiv og deres bevissthet rundt dette.

Læringsmiljø kan forstås som de faktorer i skolen som er med på å skape trivsel og læring. Dette gjelder både relasjonelle og materielle forhold, som samhandling med elever og lærere og skolens rammefaktorer. I den senere tid har det vært mye fokus på læringsmiljø gjennom media og forskning og begge fastslår at skolens innhold er viktig for elevenes trivsel og læring. Men hva mener elevene selv, er de blitt spurt? Hvilke begreper bruker elever for å beskrive sine opplevelser av et godt læringsmiljø?

Utdanningsdirektoratet (Udir) har et pågående femårig prosjekt rundt læringsmiljø. I dette forskningsprosjektet har Udir sett på fem forhold som de mener definerer et godt læringsmiljø. De fem forholdene som Udir peker på har vært utgangspunkt i denne forskning og disse er:

- lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp,
- lærerens evne til å utvikle positive relasjoner med hver enkelte elev,
- positive relasjoner og kultur for læring blant elevene,
- godt samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse og
- organisasjon og kultur for læring på skolen.

Hva innenfor disse forholdene er det så *elevene* mener er viktig for sitt læringsmiljø? Er det forhold som de anser som avgjørende, forhold som lærere og voksne ikke tar alvorlig nok eller vet for lite om fra elevperspektiv? I denne oppgaven er det ønskelig å få frem nettopp hva elevene selv mener om eget læringsmiljø da det ser ut som om de i liten grad har blitt direkte spurt. Altså, hva mener elever og hva ser de på som viktig for å lære å trives og hvordan definerer de læringsmiljø for seg selv og andre?

Denne oppgaven har gjennom fokussamtaler ved en ungdomsskole på Sørlandet forsøkt å finne ut hvilke forhold *elevene* anser som viktig for sitt læringsmiljø. Elevperspektivet er altså hovedfokus i denne oppgaven, mens Udir sin satsning har vært tematisk grunnlag for den forskning som har blitt gjennomført.

Gjennom valgt metode var det elevenes perspektiv på læringsmiljø som var hovedfokus, med det formålet å se hva elevperspektivet kunne tilføre den nåværende teori om læringsmiljø. På bakgrunn av dette ble problemstillingen formulert slik:

”Hvilke forskjeller og likheter er det mellom teori om og elevers synspunkter på læringsmiljø?”

Gjennom å bruke resultatene fra fokusgruppene har det i denne oppgaven vært ønskelig å se på hvilke likheter og ulikheter elevenes innspill gir, satt opp mot Utdanningsdirektoratets 5 skisserte forhold på læringsmiljø og i hovedsak annen norsk ledende teori og forskning på læringsmiljø, adferd og motivasjon.

Forskningen har funnet sted ved en skole og generalisering er derfor ikke er mulig, men håpet er å kunne avdekke sider av læringsmiljø fra en vinkel som tidligere ikke har vært viet stor oppmerksomhet, nemlig elevperspektivet. Der tidligere forskning har sett på læringsmiljø fra utsiden av og gjennom forskers blikk, er det her ønskelig at elevperspektivet fra denne oppgaven kan tilføre momenter som kan bli interessant for videre forskning på læringsmiljø.

Som hovedmetode har forskningen som nevnt benyttet seg av fokusgrupper som har innhentet empirisk kunnskap fra elevene om deres læringsmiljø. Ved å stille spørsmål som når lærer dere best og når trives dere best? Hva motiveres dere av og har dere mulighet til å påvirke egen læring? På denne måten var det ønskelig å innhente kunnskap om hvordan elevene ser på eget læringsmiljø. Vil en se forskjell fra tidligere forskning på læringsmiljø og vil vi få nye dimensjoner belyst fra elevperspektiv?

Opgavens omfang begrenses gjennom masterstudiets tidsaspekt til et antall fokusgrupper og antall skoler som er med i undersøkelsen, noe som vil fremkomme i metodedel.

LÆRINGSMILJØETS FORANKRING I LOVVERK OG LÆREPLAN

Hvis man ser til Opplæringslova § 9a som omhandler ”Elevane sitt skolemiljø” heter det:

”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”

(Slette (red), 2011).

Som vi ser her gjelder loven både det fysiske og psykososiale miljøet og kan sies å være elevenes egen arbeidsmiljølov.

Det psykososiale miljøet blir gjennom § 9a-3 beskrevet som forhold som skal ivareta elevers trygghet og sosiale tilhørighet (Slette (red), 2011). Dette innebærer hvordan elever og ansatte ved skolen oppfører seg mot hverandre. Ingen skal oppleve å bli utsatt for vold, mobbing, rasisme eller krenkende ord og handlinger. Her plikter ansatte å varsle i fra og undersøke saken dersom de ser eller mistenker negative handlinger. Videre i § 9a-3 kan en lese at foreldre og elever skal bli hørt om de melder fra om forhold knyttet til dette (Slette (red), 2011 og Udir.no, 2009).

Det fysiske miljøet blir omhandlet gjennom § 9a-2 (Slette (red), 2011). Her heter det at skoler skal planlegges, bygges og drives på en slik måte at både trivsel og læring blir hensyntatt. Dette gjelder innendørs forhold som ventilasjon, lys og mekanisk miljø. Med hensyn til utemiljø så omhandler dette lokalisering så vel som tilgang på leikeapparater. Begge disse prinsipper må følges opp og det er skoleeiers plikt til å påse dette (Slette (red), 2011 og Udir.no 2009). I denne oppgaven er det elevenes trivsel og læring som vil komme i fokus.

Vi ser at både ansatte, foreldre og elever har plikter og rettigheter i forhold til elevenes arbeidsmiljø, deres læringsmiljø. Lærere har som plikt å melde i fra og aktivt ta del i dette arbeidet som del av sitt profesjonelle virke. Foreldrene er elevenes nærmeste og skal i så måte følge opp sine barn faglig og sosialt. De er barnas oppdragere. Sammen har elevene og foreldrene også stor påvirkningsmulighet gjennom lovpålagte fora. Elevene selv har medvirkningsmulighet gjennom elevråd som er hjemlet i Opplæringslova § 11-2, her skal de jobbe for å fremme elevsyn og elevinteresser som omhandler skolemiljø, læringsmiljø og nærmiljø (Slette (red), 2011).

I skolens skolemiljøutvalg skal også elevene være representert i med to representanter. I tillegg til foreldrerepresentanter, sitter ansatte, representant fra kommunen og skoleledelsen i dette utvalget. I skolemiljøutvalget er det foreldre og elever som sitter på flertall av stemmene og på denne måten kan de bli hørt og ha mulighet til å påvirke med sine innspill. Motsatt, elevene og foreldrene hadde ikke hatt like stor innvirkning på skolens miljø hvis de hadde vært i mindretall. Et skolemiljøutvalg har uttalerett i alle saker som omhandler skolemiljøet og er således et viktig utvalg (Slette (red), 2011). Som en sammenfatning av disse utvalg som omhandler medbestemmelse, ser vi at foreldre, elever og lærere har krav på og mulighet til å være med å legge føringer for skolens arbeid med læringsmiljø.

Elevenes rett til et godt læringsmiljø er og forankret i "Læreplanverket for grunnskolen". Her kan en spesielt lese i generell del at elever skal utvikles til å bli selvstendige voksne med gode samarbeidsevner som fremmer fellesskap. Gjennom den generelle delen ser vi også at barn skal søke etter å forstå mening slik at vi som mennesker er mer bevisst vår deltakelse i samfunnet. Gjennom skolegangen skal elever i tillegg til fag utvikle seg sosialt og personlig i møte oppgaver som trener på gjensidighet og samarbeid samt fellesskap og sosial deltakelse (Nordahl, T. 2009 og Udir.no, 2007).

Som vi ser er læringsmiljø belyst og befestet gjennom forskning, skolens lovverk og skolens læreplan. De fem punktene som Udir presenterer nevner ikke elevperspektivet direkte, men de påpeker at vi må ta hvert enkelt elevperspektiv alvorlig og at hver enkelt elevs opplevelse må tas på alvor (Nordahl m. fl., 2009).

OPPGAVENS OPPBYGNING

Oppgavens oppbygning vil etter innledningen hvor temaet og forskningsprosessen er presentert fortsette med en teoretisk introduksjon av emnet, hvor begrepet læringsmiljø vil bli definert og redegjort for ut i fra flere forskers syn. Videre vil det følge et kapittel med teoretisk bakgrunn for valgt metode og utvalg. Her vil det også komme frem begrensninger knyttet til de metodiske valgene. De empiriske resultatene som er gjort ved "Hvitveis skole" vil bli presentert i eget kapittel. Disse funn belyser temaet og elevperspektivet og vil sammen med teori være grunnlag for den drøftning som skal komme knyttet til oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil det foreligge refleksjoner som er gjort underveis i denne forskningsprosessen og se på eventuelle forskningsmuligheter videre.

INTRODUKSJON TIL TEORI

I denne delen av oppgaven skal vi se nærmere på teori om læringsmiljø belyst gjennom teori og gjennom Udir sin satsning.

Læringsmiljø kan sees på som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som vil ha betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Nordahl, 2010).

Ulike skoler vil ha forskjellige kulturer og fysiske forhold og derfor vil skoler oppleves og drives etter den kultur som har utviklet seg der over tid og på den måte som passer best for seg. De relasjonelle forholdene som det her vises til, er de som det settes mye fokus på når det gjelder læringsmiljø i skolen i dag, samhandling, empati, sinnemestring og andre forhold knyttet til sosiale sammenhenger. Hvis læringsmiljøet er godt, vil det fremme læring på det faglige og på det sosiale nivå (Nordahl, 2010). I følge Nordahl har tidligere forskning på læringsmiljø vært relatert til de faglige prestasjonene som elever har vist og det har vært fokus på hvilken undervisning og hvilke metoder som har vært brukt for å måle de faglige prestasjonene. I den senere tid har det stadig blitt mer fokus på at også andre forhold vil være av betydning for et godt læringsmiljø. Deriblant de sosiale forhold og vi ser derfor at flere setter fokus også på å undervise i sosiale ferdigheter på lik linje som ved tradisjonell undervisning av fag. Det er gjennom denne forskning en kan si at begrepet "læringsmiljø" har oppstått (Nordahl, 2010).

John Hattie har gjennom sin studie fra 2009 kalt "Visible learning", kommet frem til at det ikke er skolebygninger, økonomi og skolestørrelser som er av betydning. Han mener læringsmiljøet gjennom relasjonelle forhold mellom elev og lærer, forventninger og støtte til elevene, bruk av regler og lærerens evner innefor klasseledelse er de avgjørende forhold for et godt læringsmiljø. Videre påpeker Hattie at relasjonen mellom elev - elev og foreldrenes holdninger til skolen også er av avgjørende betydning (Hattie, 2009). Gjennom fokus på og via et gjensidig forhold mellom faglige og sosiale forhold vil skolen være med på å skape et inkluderende skolemiljø (Nordahl, 2010).

Skolen skal lære elevene opp i to mestringsarenaer, faglig og sosial mestring. Denne kompetansen som igjen skal gjøre oss til dannede mennesker. Gjennom læreplanverkets generelle del er danning en forutsetning for en god personlig utvikling (Slette, 2011). En kan

se at en elev som mestrer det faglige og sosiale nivået godt, vil føle seg mer tilfreds enn en elev som bare føler mestring på det ene nivå (Nordahl, 2010). Som lærer er det viktig å være en bidragsyter til faglig og sosial læring og lærer for den enkelte i det felt der den eventuelt skårer og føler seg mistilpass. Viktig er det at det er elevens oppfatning av seg selv i dette som er vesentlig. Det sted som lærer skal sette inn fokus må være det sted som eleven ikke har ønsket mestringsnivå, det er derfor svært viktig at det er tillit mellom lærer - elev, slik at lærer kan se hvor eleven strever og ønsker hjelp slik at en kan hjelpe nettopp der. Hvis lærer kan sette inn hjelp på riktig sted kan eleven komme bedre rustet ut av det og få en helhetlig bedre skolehverdag (Nordahl, 2010).

Thomas Nordahl peker i sin bok ”Eleven som aktør” fra 2010 på flere forhold som er viktig for læringsmiljøet. Disse faktorene er fremkommet av den forskning som foreligger på læringsmiljø gjennom de nasjonale trivselsundersøkelsene, elevundersøkelsene og resultater fra eksempelvis PISA – undersøkelsene. De faktorene som Nordahl her peker på sammenfaller med de 5 punkter som ble skissert innledningsvis fra Udir, og er som nevnt de som har vært utgangspunkt for fokusgruppene i denne oppgaven (Nordahl, 2010, side 120).

Thomas Nordahl er også leder av forskergruppen som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har utviklet Udir sin 5-årige satsning på læringsmiljø, så sammenhengen mellom de punkter som Udir presenterer og de som Nordahl peker på som vesentlige i sin bok ”Eleven som aktør” er selvsagt sammenfallende. De sistnevnte kan sees på som en utvidet utgave hvor hvert av punktene er mer spesifikke enn hva som blir brukt hos Udir. Det er ønskelig å liste opp også disse utdypede faktorene for å gi et mer helhetlig bilde av forhold og prosesser som er viktig for læringsmiljøet i denne forskningen:

- Læreren som leder, her ser en på den klasseledelse som lærer utøver i sin faglige og sosiale undervisning.
- Relasjoner mellom elev og lærer på det sosiale plan.
- Relasjoner mellom elever, som sier noe om elevenes sosiale ståsted i skolesammenheng.
- Regelbruk i den enkelte klasse og skole som har betydning for eleven.
- Sosial kompetanse i skolen, hva er viktig og blir verdsatt i forholdene mellom elever og mellom elever og lærere.

- Skolens ledelseskultur for læring og dens menneskesyn.
- Mobbing som et fenomen med betydning for elevers læringsmiljø. Her innebefatter dette regler og holdninger, sosiale kompetanse og relasjoner.
- Hvilke forventinger gis til elevene, både faglig og sosialt og som har betydning for skolegangen.
- Skole og hjem samarbeid. Det forhold som er mellom foreldre og lærer og hvilken oppfølging det enkelte barn får hjemmefra

(Nordahl, 2010).

For å forstå dette komplekse begrepet læringsmiljø kan en velge å se disse faktorene fra tre ulike perspektiver. Læreren som i hovedsak har muligheter for å kontrollere og til å legge til rette for forholdene er viktig i læringsmiljøarbeidet. Elevene som er deltakere i læringsmiljøet og den enkelte elevs oppfatning av læringsmiljøet. Dette må sees ut i fra deres individuelle egenskaper og gir en mulighet til å være seg selv bevisst i sin deltakelse. Vi kan kalle de ulike vinklingene for kontekstperspektiv, aktørperspektiv og individperspektiv. Denne tredelingen kan i tillegg være en tydeliggjøring for å se hvem som har ansvar for hvilke oppgaver innenfor skolens hverdag. Nordahl peker på at disse perspektivene vil være vesentlig å bruke om vi skal avhjelpe elevenes adferd og bidra til utvikling i skolens læringsmiljø (Nordahl, 2010).

Hvem som har mulighet til å styre dette er som nevnt lærer og skole, og hvilke synspunkter elevene har innenfor disse forholdene vil gjennom denne oppgaven komme tydeligere frem under de empiriske funnene som fokusgruppene gir. Da kan en belyse elevenes opplevelse av dette ved å se på deres synspunkter knyttet til de ulike perspektivene som vi skal se litt nærmere på i det følgende.

KONTEKSTPERSPEKTIVET

Alle forhold om elevenes handlinger og læring i skolen skjer innenfor skolens rammer og kan sies å være skolens kontekstuelle forhold. De kontekstuelle forhold på en skole setter rammer for hvordan eleven opplever læringsmiljøets muligheter for seg selv og hvordan de oppfører seg etter de forventningene som ligger i sin skoles miljø. Innenfor her finner vi måten å organisere på, relasjonelle forhold, normer og regler innefor den kultur som den enkelte skole

har. Man ser altså elevenes handlinger ut i fra skolens vaner og daglige rutiner. Lærerens måte å undervise og tilrettelegge innenfor disse kontekstuelle forholdene på gir skolene mulighet til å oppnå nasjonale mål innenfor sitt læringsmiljø på (Nordahl, 2010). For elever gir den enkelte skole sitt læringsmiljø seg utslag i elevenes muligheter. Som elev retter en seg inn etter skolens gjeldende normer og regler, og det ligger forventninger til at en skal følge den kultur som råder ved den skole man går ved (Midtsundstad, 2010).

AKTØRPERSPEKTIVET

Thomas Nordahl mener aktørperspektivet er spesielt viktig i skolen, fordi alle barn ønsker å styre sine egne liv og gi det mening. Selv om skolens kontekstuelle forhold legger noen føringer for mulighetene i skolen, har elevene valgmuligheter innefor her og også påvirkningsmuligheter på flere ulike plan. Elevene blir aktører i sin hverdag og lærer kontinuerlig, de tar valg ut i fra sine forutsetninger innenfor skolens rammer (Nordahl, 2010). Elever og lærere opplever nok skolens handlinger svært ulikt grunnet alder og erfaringer, likevel skal en ikke som lærer eie sannheten. Elevene er like meningsberettiget som læreren på en skole (Nordahl, 2010). For å forstå hverandres perspektiv, og for at lærere skal forstå elevperspektivet bedre trenger vi å la elevenes stemme komme frem og vi må tørre å bli kjent med dem. Elever er selv påvirket av deres faglige og sosiale ferdigheter og disse må vi som lærere ta hensyn til da dette er med på å danne grunnlaget for elevenes forståelse for skolen og dets læringsmiljø (Nordahl, 2010). For at elevenes meninger og opplevelser skal komme frem i lyset trenger de å bli hørt. Dette kan vi gjøre ved å forsøke å forstå elevene der de er gjennom samtaler, oppfølging og ved å vise interesse for dem (Nordahl, 2010).

INDIVIDPERSPEKTIVET

Det siste perspektivet som vi skal se på er individperspektivet som skiller seg fra aktøren i så måte at det er den enkelte elevs personlige forutsetninger som legger føringer. Egenskaper som den selv ikke rår over, dette kan for eksempel være angst og andre personlighets relaterte forhold. Eller familiære forhold som legger føringer for et barns opplevelser av muligheter og utvikling. Familiesplittelser, rusproblemer eller økonomiske forhold som gir elevene bånd som de ikke kan styre over.

Ser en de overnevnte perspektivene sammen, vil en kunne se et avhengighetsforhold mellom disse der de ulike forholdene er avhengig av hverandre og gir hverandre spillerom så vel som hindringer (Nordahl, 2010). De faktorene som Nordahl setter til grunn for læringsmiljø og de ulike perspektivene å se læringsmiljø ut i fra kan gi en et oversiktlig bilde av rammene rundt begrepet læringsmiljø. Disse ulike faktorene vil nå bli utdypet innenfor 5 kategorier. De 5 kategoriene vil i hovedsak støtte seg til den praktiske tilnærmingen som Udir bruker i sin satsning på temaet læringsmiljø. Det er her ønskelig å belyse elevers tanker og opplevelser rundt temaet læringsmiljø i så måte aktørperspektivet, likevel må en se en sammenheng og se nærmere også på kontekstperspektivet. Individperspektivet vil ikke bli inngående belyst i denne oppgaven. Informantene som har deltatt kan selvsagt bringe med seg forhold som omhandler dette, men dette vil i så fall være skult for meg fordi det ikke har vært tatt hensyn til i utvelgelsen av informanter.

KLASSELEDELSE

Når vi nå vet at lærers ledelse av undervisning og klasse er en viktig faktor for et godt læringsmiljø er det naturlig å se mer på klasseledelse. Hva innebærer det og hvilke kvaliteter trenger en lærer å inneha for å undervise og lede en klasse samtidig som den tenker på og legger til rette for et godt læringsmiljø for elevene. Både fagkunnskap og undervisningskunnskap blir viktige faktorer som inngår i dette. Fagkunnskap om det fag en underviser i er et selvsagt krav, slik at en evner å legge opp undervisningen på en interessant og spennende måte for elevene. Videre at lærer kan formulere tydelige forventninger til hva faget skal inneholde slik at elevene vet veien mot kunnskapsmålet. Det må derfor være god struktur i undervisningen og kunskapsperspektivet slik at elevenes læringskurve får naturlig progresjon fra det enkle til det mer detaljerte (Krumsvik, 2011). I tillegg til å formulere tydelige forventninger skal en tydeliggjøre undervisningens mål og metode i tråd med skolens vurderingsforskrifter. Innenfor dette må lærer benytte seg av de vurderingsmetoder og grep som gir elevene mulighet til å komme med tilbakemeldinger på fag og undervisning og at lærer bruker eventuelle tilbakemeldinger på å forbedre læringsøktene for klassen og den enkelte elev. Lærer må tenke både kortsiktig og langsiktig i sine forberedelser slik at undervisningen kan både motivere og bevisstgjøre elevene i sin deltakelse og innenfor egne forventninger (Slemmen, 2010).

Det viktigste innenfor klasseledelse er likevel lærers evne til å være en trygg og tydelig leder som jobber for ro i klassen samtidig som relasjonen mellom elevgruppen og lærer er tilstede og at denne har kontinuerlig fokus på opprettholdelse av tillit og god kommunikasjon. Klasseledelse blir ofte sett i sammenheng med problemadferd og skolefaglige prestasjoner (Krumsvik, 2011). En sier ofte at problemadferd reduserer elevens muligheter for faglig og sosial læring. Hvis dette relateres til lærers evne til å lede klassemiljøet, bidrar det til forstyrrelse av undervisningen så vel som læringen. For å motvirke problemadferd i klassen kan en se til begrepet *proaktiv*, som kan forklares med å være i forkant. Her forstås dette som å være i forkant av planlegging og i lærers opptreden slik at en kan forebygge uønsket adferd. Her kan en så la elevene delta på forhånd innenfor regelsetting slik at klassen i felleskap har utviklet de da gjeldene regler. På denne måten kan en ansvarliggjøre elevenes egen adferd. En proaktiv lærer planlegger nøye og har egne strategier for klasseledelsen. (Krumsvik, 2011) For elevene vil de overnevnte momentene spille inn på deres læringsmiljø da dette gir dem tydelighet overfor skolens forventninger. Ser vi dette opp mot aktørperspektivet trenger vi som lærere å være oss selv bevisst og være lydhøre overfor elevenes meninger om klasseledelse. Er vi åpne for dialog mellom lærerperspektivet og elevperspektivet på dette kan vi sammen skape et bedre og mer fruktbart læringsmiljø for begge parter, og skolen som helhet inkludert.

Det må sies at ikke alle klasser og fag er like, enkelte timer og emner trenger rom for litt uro og prat som praktiske fag, mens andre fag har behov for mer gjennomgående ro. Lærertyper spiller derfor også en viktig rolle her, for der enkelte tåler mye støy har en annen lærer større behov for ro i sin undervisning og klasse. Ved planlegging av undervisningsforløp er det derfor flere forhold som spiller inn. Vi vet at noen lærertyper er forskjellige samtidig som noen fag også er ulike. Hva ville skjedd hvis en ikke var proaktiv i de ulike planleggings- og undervisningsforløpene, hadde undervisningen blitt dårligere og hvordan skal en lære å være i forkant samtidig som en skal være der for den enkelte elevs læring og utvikling (Bergkastet, I., Dahl, L. Og Hansen, K. A., 2009 og Krumsvik, 2011). Å kunne skape det riktige læringsmiljøet med ro, regler og rutiner i klassen, gode relasjoner blir derfor en prosess for den enkelte lærer. For å oppnå dette trenger en læring og selvsagt også erfaring, likevel er det nyttige verktøy en kan benytte seg av for å komme nærmere målet. Bergkastet m.fl. setter disse opp i et skjema som viser hva de ser på som viktig.

Positiv kommunikasjon	Motivasjon
Etablering av gode rutiner	Elevsamtalen
Organisering av undervisningsrommet	Hva gjøre vi når elever velger dårlig?
Gode beskjeder	Skole/hjem samarbeid

(Bergkastet, I., Dahl, L. Og Hansen, K.

A., 2009 og Krumsvik, 2011, side 26).

Etablering av gode rutiner skaper forutsigbarhet både for lærer og elevgruppe og kan bidra til et bedre læringsmiljø da det kan forebygge for uønsket adferd gjennom å ha faste rammer. I denne sammenheng kan en også peke på klasserommets organisering, som og kan ha en innvirkning på elevenes læringsmiljø. Hvis en kan møblere klasserommet slik at lærer kan ha mulighet for øyekontakt og se alle kan dette og bidra til å bygge de gode relasjonene. Elevene har da også mulighet til å hente og legge tilbake utstyr på en måte som gir flyt i undervisningens overganger. I denne sammenheng er det og naturlig å se til bruken av gode beskjeder som motiverende faktor. Med fokus på positive og korte beskjeder i sammenheng med tilbakemeldinger til elevene kan dette bidra til å skape et godt læringsmiljø for elevene. På denne måten gir vi elevene opplevelser av å lykkes og bekrefter den gode adferden i stedet for å korrigere ved negativ adferd. (Bergkastet, I., Dahl, L. Og Hansen, K. A., 2009 og Krumsvik, 2011, side 26).

Som vi ser skisserer disse momenter som en lærer kan benytte seg av for å skape og opprettholde det gode læringsmiljøet. Vi vil se på om elevene har synspunkter på lærerens arbeidsformer og rutiner i oppgavens resultatdel.

RELASJONER ELEV – LÆRER

Viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev er stor og sees på som avgjørende for elevs utvikling og fungering i skolen. Ansvar for at lærer og elev kan samhandle på det sosiale plan ligger hos lærerne, det er den som skal styre og legge grobunn for et godt og utviklende relasjonsforhold. Dette avhenger mye av lærers kompetanse på dette området, men er som sagt hans/hennes ansvar. Både faglig og sosial utvikling hos elever avhenger av dette relasjonsforholdet og spesielt viktig blir det når vi vet at barn scorer høyere når de opplever trivsel og får dette bekreftet via en god relasjon til en voksen (Krumsvik, 2011).

Når vi fra tidligere vet at lærere kan oppleve at adferdsproblematikk kan utløses av svak klasseledelse, ser man en ny dimensjon i gode relasjoner. Forskning viser at elever som har en god relasjon til sin lærer sjeldnere er i opposisjon mot klasseregler og normer og har mindre behov for utprøvinger. I sammenheng med dette ser vi at elever som opplever dårlige relasjoner er vanskeligere å takle, enn de som opplever gode relasjoner og at dette gir seg utslag i hvordan lærer opplever yrkeshverdagen sin. Lærer som opplever gode relasjoner, opplever at de trives bedre enn andre. Dette er en god sirkel som gir gode utslag på voksne og barn. Trivsel og gode relasjoner er altså medvirkende faktor på bedre læringsmiljø for elevene (Krumsvik, 2011).

Som lærer må en også tørre å vite at gode relasjoner til elever kan være alfa og omega for enkelte barn. Det finnes de som opplever at lærer er den eneste viktige voksne i sitt liv. Når vi vet dette er det desto viktigere at vi benytter oss av positiv kommunikasjon og gode beskjeder, samt har blick for alle. Vi må benytte oss av den verktøykassen vi har for å utvikle gode relasjoner. Det er derfor skremmende å se fra tidligere studier at svake elever oftere enn sterke elever opplever at læreres kommunikasjon består av korrigerende og kontrollerende art (Skaalvik og Skaalvik, 2005). For eleven oppleves dette ikke som støttende, motiverende eller utviklende kommunikasjon, heller det motsatte. Studier viser også at lærere i større grad roser flinke elever kollektivt og dermed støtter deres status, mens de til svakere elever gir tilbakemeldinger individuelt slik at andre ikke hører den skryt og positive relasjonen som da utføres. I tillegg ser man at lærer kommuniserer og opprettholder bedre relasjoner med flinke elever oftere enn med svake (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Denne negative måten å forskjellsbehandle på kan gi seg utslag i elevers adferd og lærers adferd. En negativ sirkel som ikke er utviklende for andre enn de flinke elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Gjennom gode relasjonelle samhandlinger mellom elev og lærer skal alle kunne nyte godt av et utviklende forhold. Hvis lærer ikke er seg selv bevisst denne delen av læringsmiljøet vil den kunne være til skade for enkelte, og det er lærer som setter standard for hva som er normen i det aktuelle klasserom og ved sin skole. Lærer bør også tørre å reflektere over sin egen praksis på det relasjonelle plan, gjerne ved å åpne for tilbakemeldinger fra elevene. På denne måten kan elevene få følelse av deltakelse og mulighet for innflytelse på lærers lederegenskaper (Bergkastet, I., Dahl, L. Og Hansen, K. A., 2009). Ikke bare skal elever føle deltakelse gjennom gode relasjonelle forhold, gode relasjoner støtter også elevens læringsutbytte. Gjennom godt relasjonelt forhold vil også elevers selvstendighet utvikles, de blir trygge på seg selv når de opplever trygghet og tilbakemeldinger fra de voksne den møter i

skolen. Som nevnt tidligere, kan en lærer utgjøre en signifikant forskjell for noen, på den måten ser en at betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev. Gjennom gode relasjoner utvikles tillitsforhold som gjør at eleven og lærer får flere strenger å spille på og dermed kan vi se at elever kan føle et sterkere bånd og et mer positivt forhold til skolen enn om deres relasjoner er dårlige. Som lærer må en gi anerkjennelse og tilbakemeldinger til elevene og stadig jobbe for å opprettholde og gjøre seg fortjent en god relasjon til sine elever (Nordahl, 2010). Vi skal nå se mer på læringsmiljø gjennom å se på elevenes relasjoner seg i mellom og hvordan dette kan knyttes over på deres læringskultur.

ELEVRELASJONER OG LÆRINGSKULTUR

Elever i skolen i dag møter mange utfordringer, både faglige og sosiale og ulike skoler har ulik kultur for hva som er rådende hos dem. Det vi likevel vet er at elevene seg i mellom har ansvar for sin egen rolle i det sosiale samspillet (Ogden, 2001). Sosiale kunnskaper er derfor viktig i skolen og innenfor her er det mange ferdigheter som spiller inn for at elevene skal kunne samarbeide og jobbe for felles opplevelser i skolen. Det sosiale samspillet innvirker på skolens og klassens læringsmiljø og det er derfor ansett som nødvendig å forstå de sosiale spilleregler. Her kan en peke på ferdigheter som empati, der en kan vise forståelse og respekt for medelever. Ansvarlighet for egen oppførsel, der en tar hensyn til skolens regler og innretter seg etter disse. Elever må samtidig kunne hevde sine egne meninger uten å være redd for å bli stempelet som tøff og vanskelig, men at selvhvedelsen heller viser engasjement for seg selv og sine medelever. Viktig for gode relasjoner er samtidig også å kunne sette seg selv bak andre, å kunne ignorere seg selv ved å vente på tur og lytte til andre (Ogden, 2009). Vi ser at det sosiale fellesskapet som skolen gir er med på å utvikle elevene både til motivasjon for læring og innefor egen identitetsskaping. Elevene i skolen møter mange ulike medelever, i ulike alder og utvikling, og i dette sosiale fellesskapet er det derfor viktig med en kultur som gir alle en følelse av trygghet og tillit slik at alle tør å bli en del av fellesskapet.

Å skape denne kulturen, den gode kulturen, er derimot et fellesansvar for skolen. Både ledelse, lærere og elever har et felles ansvar her. Elevene har som nevnt ansvar for sine handlinger, skolen legger føringer for hva som er forventet av lærerne og elever, og læreren må utføre arbeid som er sosialt styrkende. Mange skoler bruker i dag ulike programmer som er nettopp for å styrke de sosiale ferdighetene. Dette kan være eksempelvis ART, steg for steg

eller LP-modellen. På markedet finnes mange programmer, og det vil være opp til den enkelte skole å velge det programmet som er best egnet til sin skole og sine utfordringer.

Positive relasjoner mellom elever handler ikke bare om vennskap, men også om den læringskultur som er gjeldene på skolen. Er det viktig og riktig å være skoleflink for den enkelte elev? Blir det verdsatt hos medelever så vel som av skolen at de er flinke? Hvilket syn har elever seg i mellom til elever som er flinke eller på de som har større utfordringer? Det er viktig at begge parter føler støtte og tillit til at det sosiale og faglige ståsted de har er akseptert og blir verdsatt. Hvis en ser på skolen i et elevperspektiv skal en føle seg trygg i skolehverdagen enten en er flink eller ei. En skal føle trygghet til å bli sett og hørt, av venner vel så mye som av voksne. Elever i skolen lærer mye av hverandre og de trenger noen å spille seg i og ha tilhørighet til, og her må skolen legge til rette for at læringsmiljøet skal ha mulighet til å bli fruktbart for den enkelte (Klette, 1998). Klette påpeker i sin bok fra 1998 at der er et paradoks at elevene er lite synlig i pedagogisk litteratur. Det kan virke som om dette fortsatt er noe gjeldene selv om elevperspektiv er mer belyst i nyere litteratur og forskning (Arnesen, 2004). Gjennom denne oppgaven håper jeg å kunne være bidragsyter til dette.

Innenfor positive relasjoner og kultur for læring blant elevene er den følelse av tilhørighet og deltakelse i et felleskap avgjørende for en elevs trivsel og læring (Nordahl, 2010). Når elever beskriver sin skolehverdag vil andre momenter enn lærerens komme tydelig frem. En kan se at elever vil fortelle om venner, lekser og opplevelser den har hatt ut i fra sin opplevelse, elevperspektivet vil komme frem. En lærer vil nok ha andre meninger om sin hverdag, der det kan innbefatte elevens adferd eller lærers relasjoner i kollegiet. Forventinger til elevens deltakelse i det sosiale fellesskapet gir en annen motivasjon enn læreren som ansatt. For å forstå disse ulikhetene er det derfor svært interessant å samtale med elevgrupper om deres holdninger og bevissthet knyttet til sitt læringsmiljø. Deres svar og språklige sjargong lærer oss mye om hvilken kultur som råder blant elevgruppen og hvordan de ser på hverandre i et felleskap. Som lærer må en være seg bevisst de ulikheter som fremkommer og være lydhør disse på en måte som gjør at alle stemmer vil få sin plass og føle verdsettelse. Læreren som tydelig voksen vil altså være viktig innefor relasjoner og kultur blant elevene, viktig som veileder og som bekrefter på elevenes adferd og holdninger til hverandre (Arnesen, 2004 og Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K. A., 2009).

SKOLE - HJEM SAMARBEID

Et fruktbart læringsmiljø utvikles ikke bare på skolen og i skoletiden. Det innbefatter også foreldrene. Et godt skole - hjem samarbeid vil derfor være av betydning for elevenes læringsmiljø. Viktigheten av dette samarbeidet fremkommer også i Opplæringslova § 11-4 som omhandler foreldreråd. Alle grunnskoler er pliktige til å ha foreldreråd som er et samarbeidsforum der fellesinteresser i skolen kan og skal fremmes. Vi ser gjennom media at skoleverket fokuserer på skolens økte arbeidsoppgaver, oppgaver som omhandler omsorg og nye faglige forskrifter, som eksempelvis vurdering. I følge media synes Skoleverket ofte å mene at lærere får for mye av oppdragelsesrollen og at stadig færre foreldre synes å ha tid til sine egne barn. Hjemmene på den andre siden føler at de får for mange oppgaver pålagt av skolen. Oppfølging av lekser, egne ferier som må passe inn med skoleferier, deltakelse på klasseturer og så videre (Arnesen, 2004). Et godt skole – hjem samarbeid bør ikke bli et ork for noen parter, men et felles mål for at elevene får en nyttig og god skolegang. Foreldrene bør vite at de har en reel medvirkning i skolen, og elevene bør vite at deres foreldre og lærere snakker samme språk. For at elevene skal føle trygghet i skolen, må også de vite at skolen og hjemmet samarbeider og har de samme forventningene til eleven. Ikke alle foreldre eller barn har utelukkende gode erfaringer med skolen, og med det i tankene bør en jobbe for at dette blir endret og ikke sterkere bekreftet. Ansvarligheten for dette arbeidet bør ligge hos skolens ledelse, men med læreren som den utøvende part fra skolen.

To viktige skiller for barn ligger i overgangen fra barnehage til skole og overgang mellom barneskole og ungdomsskole, dette er milepæler i barns utdanningsforløp som gir lærer en god anledning til å starte et godt og åpent samarbeid. Her har nemlig lærer mulighet til å starte samarbeidet med foreldrene når forholdet er nytt (Bergkastet, I., Dahl, L. Og Hansen, K. A., 2009).

De ulike parter har nok ulike forventninger til skolen. Der elevene tenker mest på venner, spesielt når de blir eldre, ønsker foreldre at barna sine skal oppføre seg høflig samtidig som de skal lære mest mulig, læreren jobber for både oppførsel, læring og trivsel. Et godt skole hjem samarbeid har mulighet til å være en brobygger mellom disse ulike forventningene, men det krevet åpenhet og mot fra de involverte. Både hjem og skole må tørre å presentere sine ønsker og krav og om mulig bør man lage noen regler sammen, på denne måte vil det bli lettere å

handheve når en vet at foreldrene, hjemmene og skolen er med på å støtte opp under de felles regler en har satt (Bergkastet, I., Dahl, L. Og Hansen, K. A., 2009 og Nordahl, 2007).

Målet for et godt skole - hjem samarbeid skal i hovedsak være elevenes læring og utvikling. Altså forhold som dekker både det sosiale livet og det faglige aspektet. Det er derfor barnet som må stå i sentrum for samarbeidet. Vi kan se flere typer samarbeid mellom skole og hjem, som de planlagte og direkte møtene som arrangeres og som ofte omhandler årsplaner og rutiner som skolen ønsker å informere hjemmene om. Det uformelle og kontaktløse samarbeidet, som leksehjelp vil derimot være et viktig møte mellom eleven og foreldrene. Disse møtene er det som skjer i hjemmene, når foreldrene har mulighet til å hjelpe sine barn med lekser, spørre hvordan skoledagen har vært og hjelpe til hvis barnet trenger leksehjelp. I disse uformelle møtene skapes en kontakt mellom skole og hjem der eleven er i sentrum. Her kan alle parter formidle forventninger i mellom seg og dele det gode og det vanskelige som skolen bringer med seg. Foreldrene har en viktig jobb i så måte med å skape gode relasjoner mellom skolen og elevene, de er med på å skape de holdninger som elevene tar med seg i sin skolehverdag. Om forventningene til foreldrene er for store fra skolen vil dette være med på å gjøre samarbeidet mindre fruktbart, mens om det derimot er forståelse og åpenhet fra begge hold kan samarbeidet gi gode ringvirkninger til elevens opplevelse av egen skolehverdag (Nordahl, 2007).

SKOLELEDELSE OG SKOLEKULTUR

Skoleledelsens arbeid og pålegg til lærernes arbeid er styrt ut i fra nasjonale føringer som omhandler elevundersøkelser, testing og satsningsområder som i dag kan eksemplifiseres med "Vurdering for læring". I tillegg til disse nasjonale føringene ligger det mye i den rådende kultur ved den enkelte skole. Hva er skolens satsning og hva vektlegges ved den enkelte skole. Ledelsen legger føringer for hvordan skole – hjem samarbeid skal utføres og gir en del føringer på skolens forhold til foreldregruppa så vel som elevgruppa ved skolen. Skoleledelsen har altså et stort ansvar og spiller en viktig rolle i arbeidet med læringsmiljø og hvilke faktorer som skal vektlegges i dette arbeidet. Måten de legger føringer for lærerne ved sin skole og på den måten de ytrer sine meninger på, både planlagte og ikke planlagte (Nordahl, 2007).

I litteratur rundt læringsmiljø finner vi begrepet *skolens målstruktur* og dette skal vi se nærmere på for å forklare skoleledelsens retningsgivende styring av skolen. Dette begrepet brukes gjerne om de holdninger som skolen gir til elevene med hensyn til hva som er viktig i skolen. Er det viktig å få best mulige resultater eller er det viktigst å lære mest mulig. En kan skille målstruktur i to, der den ene retningen har fokus på å være læringsorienterende har den andre fokus på prestasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Den læringsorienterende målstrukturen fokuserer på kunnskapsøking og innsats hos elevgruppen. Den har stor tro på problemløsning og grupper som deltar og arbeider sammen om et problem, og som i et felleskap kommer frem til et mål gjennom å mestre å vise engasjement. Resultater blir målt mot mestring og tidligere resultater der forståelsen var mindre. Elever som jobber læringsorienterende vet at innsats øker forståelsen som igjen fører til mestring og en følelse av å oppnå faglig forståelse. Den prestasjonsorienterte målstyring kan sies å være mer egosentrert i og med at her måler en ikke forståelsen i samme grad, men heller har et behov for å vise og sammenlikne sine resultater med andre skoler, andre klasser eller medelever. Det er viktig å sammenlikne seg med andre, en sosial sammenlikning. Elever som arbeider prestasjonsorientert har et større ønske om å prestere godt enn å lære strategier for å lære (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Forskning viser samstemt enighet om at læringsorientert målfokusering er å anbefale som metode, og at denne anbefaling har klar sammenheng med motivasjonsforskning. Innenfor her bør en søke etter arbeid som øker forståelsen og er meningssøkende. En kan se sammenheng med de tidligere forholdene rundt læringsmiljø som har hatt siktemål som åpenhet og deltakelse av både lærere, elever så vel som foreldrene.

Ledelsens bevissthet innefor målstruktur må dermed også gjelde skolens ansatte og ledelsen må gi uttrykk for hvilken målstruktur skolen ønsker å satse på. Dette kan føre ledelsen i en mulig konflikt med den vinkling som kan komme frem i media og som skoleeier ønsker å fremme. Nemlig å vise til gode resultater i forhold til sin kommune og fylke, samt på landsbasis. Offentlige debatter ønsker å se den norske skole i toppen av lister som omhandler resultater, målstruktur som følger prestasjonsrettet vei. Tilbake til motivasjonsforskning som støtter den andre retning viser derimot at skoler som har fokus på forståelse og mening gir elever mer trygghet og motivasjon for videre arbeid (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

OPPGAVENS DEL AV ET STØRRE FORSKNINGSPROSJEKT

Denne masteroppgaven er en del av et større forskningsprosjekt som har fått tittelen: *Drop-In*: Et prosjekt med fokus på elevers forming av eget læringsmiljø og betydningen for deres sosiale og faglige læringsutbytte. Prosjektet har tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon av et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet.no). Deres fem punkter nevner ikke elevperspektivet på læringsmiljøet, men sier likevel at det er hvordan den enkelte elev opplever forholdene i læringsmiljøet sitt som har betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling. De skriver: «Når vi arbeider med elevenes læringsmiljø er det derfor viktig at vi aldri slår oss til ro med gjennomsnittstall. Vi må ta hver enkelt elevs opplevelse på alvor». Drop-In prosjektet har som mål å få frem kunnskap om at elevenes forståelse av eget læringsmiljø er en individuell opplevelse som avhenger av hvem de går i klasse med, hvem de sammenligner seg med og hvordan skolen de går på jobber med læringsmiljø. Deltagerne i Drop-In prosjektet er tre masterstudenter og prosjektleder førsteamanuensis Jorunn H. Midtsundstad. Delprosjektene fokuserer på: Betydningen av elevers valg av relasjoner og hvem de sammenligner seg med, betydningen av elevenes egne synspunkter på sitt læringsmiljø i forhold til teorien på området (min oppgave) og hvordan man kan veilede elever læreren er bekymret for inn i elevrollen. Et delprosjekt tar også for seg hvordan to ulike skoler ser på sammenhengen mellom nærmiljø og læringsmiljø, og hvilke læringsmiljøtiltak elevene møter (Utdanningsdirektoratet.no, publisert 10.01.2011, lastet 06.10.11 og Midtsundstad, J. 2012)

METODEDEL

I denne delen av oppgaven vil forskningens metode bli presentert teoretisk og praktisk. I et forskningsprosjekt er det alltid et mål en vil oppnå, og valg av metode er derfor en svært viktig del av en forskning. Kvale sier i sin bok *”Det kvalitative forskningsintervju”* at metode betyr *”veien til målet”* (Kvale, 2009). Med bakgrunn i det vil derfor valg av metode gi føringer for hvilke resultater en får. Her er fokusgrupper valgt som hovedmetode for denne samfunnsvitenskapelige undersøkelse av temaet læringsmiljø. Gjennom fordypning på temaets litteratur, metode og fordi elevenes stemmer skal være vesentlig i denne undersøkelse falt valget på å benytte fokusgrupper. Begrunnelse for valg av intervjumetode ble tatt da jeg ønsket å få frem elevperspektivet gjennom diskusjon i et felleskap fremfor å velge individuelle intervjuer. På denne måten kunne jeg delta på en mer delaktig måte i det fellesskapet vi skapte som gruppe. Jeg var redd for at individuelle intervjuer ville gi meg mindre utdypende svar og ved å velge grupper mener jeg at elevenes ulike meninger seg i mellom gav en mer fruktbar samtale enn hvis jeg hadde samtalen alene med en og en elev. Hadde jeg valgt en kvantitativ metode ville mistet den mellommenneskelige dimensjonen som jeg oppnådde med å arbeide kvalitativt.

Dette kapitlet vil derfor gi en redegjørelse av fokusgrupper og fokusgruppene i praksis. Deretter vil design for undersøkelsen skisseres. Utvalg og design vil også bli tatt opp her. Avslutningsvis i metodekapitlet vil også gyldighetsspørsmål diskuteres.

FORSTUDIE AV KONTEKSTUELLE FORHOLD

Den deltakende observasjon som ble gjennomført er ikke teoretisk forankret da metoden kun er brukt som et ledd i å bli kjent med den aktuelle klassen der deltakerne er i. Observasjonen hadde som mål å skape tillit til elevene og å bli kjent med deres faglige og sosiale miljø. Deltakelsen ble gjennomført i løpet av 4 undervisningstimer. Denne ble ledet av klassens klassekontakt i 2 av undervisningstimene, lærerstudenter 1. time samt vikar i 1 av timene. I disse fire undervisningstimene kunne jeg delta med hjelp der det falt naturlig og observere samspill og elevdeltakelse, på denne måten ble dette en deltakende observasjon. I forkant, underveis og i etterkant av denne observasjon hadde aktuell klassekontakt og jeg uformelle samtaler om klassen som helhet. Disse samtaler og observasjoner dannet grunnlag for hvilke

elever som skulle delta i fokusgruppene. Da forsker på forhånd ikke var kjent med skolens daglige miljø opplevdes dette som en god måte å bli kjent med klassen og skolen på.

FOKUSGRUPPER

Når man intervjuer en gruppe mennesker, her elever, om et gitt tema kalles dette fokusgruppeintervju. En svensk oversettelse definerer fokusgrupper på denne måten:

”Fokusgrupper er en forskningsteknik der data samles in gjennom gruppinteraction rundt ett ämne som bestamts av forskaren” (Wibeck, 2011).

Forskeren fremstår her som gruppens samtaleleder og skal introdusere tema samt holde tråden og gi nye retningsgivende spørsmål underveis i gruppesamtalen. Wibeck peker på forhold som skiller fokusgrupper fra andre forskningsmetoder, hun ser på dette som en type teknikk som egner seg til forskningsøyemed der en ønsker å få frem fakta gjennom gruppedynamikk og hvor hun peker på viktigheten av forskeren som hun kaller moderator som er den temastyrende og samtaleleder i gruppen (Wibeck, 2011, side 11). Det spennende med denne form for intervju er gruppens dynamikk. Flere deltakere sammen, som gjennom intervjuet ikke bare svarer på spørsmål, men som også har mulighet til å diskutere seg i mellom og med den som leder samtalen. På denne måten får man både svar og refleksjoner som kan brukes i analysen etterpå. Det er videre interessant å følge diskusjonene som kan oppstå da disse kan lede frem til ett felles svar eller det kan gi rom for faglige uenigheter i gruppen. Kjennetegnet på fokusgrupper blir dermed kombinasjonen av gruppesamhandling og forskerens styring av tema (Halkier, 2010). Elevene som her har deltatt i fokusgruppene er selvfølgelig klar over at de gir av seg selv og utleverer sine tanker, de var også informert om at alt de sa ble tatt opp på diktafon og analysert av meg i etterkant. Gjennom å analysere de funnene som kommer av fokusgruppene deltakere håper en her å kunne si noe om elevenes utsagn og om mulig nyansere elevenes meninger gjennom tolkning. Samt å se på elevenes egne forhold på læringsmiljø sett opp mot teori på læringsmiljø. Fokusgrupper har også den muligheten at de kan gi data om sosiale prosesser som er i skolen. Dette fordi forskeren har mulighet til å lære hvordan deltakerne i fellesskap blir enige eller uenige om en sak. Dette gir spennende informasjon fordi man kan se nærmere på selve gruppedynamikken, på hvem som deltar mest

i diskusjonen, hvem leder an og hva den enkelte elev ser på som viktig for seg (Halkier, 2010).

Denne måten å innsamle data på ligger innefor den kvalitative forskningsretningen og bærer samtidig preg av å være deskriptiv i så måte at resultatene kategoriseres og reduseres under transkriberingsprosessen. Som det vil komme frem av intervjuguiden er fokus i samtalene delt inn i de 5 kategorier som Utdanningsdirektoratets peker på innenfor sin læringsmiljøsatsning. Når resultatene transkriberes reduseres funnene i de ulike kategoriene, til mindre tekst, men likevel med mer mening og sammenheng for forsker (Postholm, 2010). Det at forskeren her samtaler med en gruppe kan gi mye informasjon på en ufarlig og lite påtrengende måte ovenfor deltakere. Dette er fordi det ikke blir utpreget fokus på en deltaker om gangen som et individuelt intervju kanskje ville gjort. I fokusgrupper er det som nevnt mindre trykk på enkelteleven. En kan i tillegg delta noe i samtalen og der en ser det hensiktsmessig kan en styre diskusjonen i den retning som en selv finner riktig for sin forskning.

FOKUSGRUPPER I PRAKSIS

Når en har valgt forskningsmetode og er i gang med sine forberedelser, er det for en uerfaren forsker svært hjelpelig med en trinnvis tilnærming til prosessen. Her er Kvale og Brinkmanns 7 trinns stadier for et forskningsprosjekt benyttet selv om de i sin bok ikke inngående beskriver fokusgrupper. Disse 7 trinnene har likevel vært til hjelp for å holde system i prosessen (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er de fem første punktene som har vært i fokus hos meg. I og med at denne oppgaven er underlagt et større prosjekt er rapportering underlagt dette overordnede prosjektet. Innenfor metoden fokusgrupper, er Bente Halkier og Victoria Wibeck brukt som teoretisk forankring på metoden (Halkier, 2010 og Wibeck, 2011).

Kvale og Brinkmann setter opp de ulike fasene på denne måten:

Tematisering av prosjektet, design, selve intervjuet (her fokusgrupper),
transkribering, analyse, verifikasjon og rapportering

(Kvale og Brinkmann, 2009).

TEMATISERING AV PROSJEKTET

I denne forskningen har elever ved en ungdomsskole vært intervjuet om temaet læringsmiljø, ved hjelp av fokusgrupper som metode. Med utgangspunkt i Udir sin 5-årige satsning på læringsmiljø har denne oppgaven sett på elevenes egne erfaringer og tanker innenfor temaet læringsmiljø. I håp om at deres tanker vil kunne være en stemme inn i læringsmiljøforskning.

Utdanningsdirektoratet ser på de følgende 5 forhold som avgjørende for læringsmiljø: lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, lærerens evne til å utvikle positive relasjoner med hver enkelte elev, positive relasjoner og kultur for læring blant elevene, godt samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen (Nordahl m. fl, 2009). Hvilke forhold er det innenfor disse kategoriene elevene mener er viktig for sitt læringsmiljø? Er det forhold som de ser på som avgjørende, som vi voksne ikke tar alvorlig nok?

Gjennom å bruke resultatene fra fokusgruppene vil oppgaven fokusere på hvilke likheter og ulikheter elevenes innspill gir, dette satt opp mot den tidligere forskning på læringsmiljø, med spesielt fokus på Udir sine forhold. Hva er det i tilfelle elever ser på som viktig for sitt læringsmiljø som ikke har vært belyst tidligere? Er det momenter som disse elevene ser på som avgjørende som ikke har kommet frem før? Kan deres svar si noe generelt om læringsmiljø som kan være gjeldende for andre elever også? Dette må gjøres uten å tenke for mye på generalisering da denne forskning kun utføres ved en skole. Der tidligere forskning har sett på læringsmiljø fra utsiden av og gjennom forskers blikk, håper en her å kunne eventuelt avdekke dette. Og mulig vil man etter endt forskning kunne nyansere tidligere forskningsresultater og teori med disse innspillene. Altså, hva kan elevperspektivet tilføre den teori som foreligger om læringsmiljø.

UTVALG OG DESIGN

Innenfor design av fokusgruppeundersøkelsen som omhandler den faglige forståelsen av forskningsretningen er det også en del praktiske valg som er tatt i prosessen. Denne forskning som er en del av et større prosjekt, var allerede knyttet opp mot den skolen som disse fokusgruppene er gjennomført ved. Dermed er skolestørrelse allerede satt. Forskingen har

funnet sted på en ungdomsskole som ligger i tilknytning til en større norsk by. Skolen ligger i et typisk arbeidertettsted i innlandet og skolen har rundt 480 elever fordelt på 8., 9. og 10. trinn. I tillegg har skolen et tilbud for elever med behov for forsterket opplegg. En klasse på 8. klassetrinn ble utgangspunkt for denne oppgaven, slik at disse faktorene var allerede gitt på forhånd. Klassen var representert med elever med ulik sosial bakgrunn, faglig sterke og faglig svake elever, samt elever med minoritetsbakgrunn. Klassen hadde også elever med ulik styrke på sosialt samspill i en klasse.

Faktorer i med hensyn til utvalg som antall elever i hver fokusgruppe og sted for fokusgruppeundersøkelsene har derfor vært viktige avgjørelser for i denne oppgaven. Utvalget ville bestå av elever fra denne 8. klassen og ble bestemt ut i fra en analytisk og selektiv metode sammen med klassestyrer i den aktuelle klassen. Før første møte med lærer ble det forberedt spørsmål omkring klasse og inndeling av fokusgrupper for å kunne gjøre et godt begrunnet utvalg. Dette var spørsmål som omhandlet faglige og sosiale forskjeller. Det var viktig at utvalget var satt sammen av ulike elevtyper for å få bredest mulig empirisk resultat av fokusgruppene. Hvis forskningen ikke fikk bredde kunne en fått problemer med å bruke disse funn i etterkant av forskningen (Halkier, 2010). Ønsket var å velge deltakere til fokusgruppene ut i fra tanken om maksimum variasjon. Jeg manglet erfaring fra klassen og denne aktuelle skolen og hadde ikke kjennskap til det sosiokulturelle mønstret i klassen. Ved å velge et utvalg på denne måten, kunne det sikres at deltakerne var forskjellige og utfylte hverandre på en måte som gav forskningen et godt utvalg av elever. Mulige skjevheter i deltakerne kunne på denne måten bli fordelt over gruppene (Halkier, 2010 og Wibeck, 2011). Videre var det viktig at gruppene ikke ble for homogene eller for heterogene slik at elevgruppene kunne gi de beste resultatene for forskningen. Hvis en gruppe blir for homogen kan man risikere at svarene blir like da det sosiale samspillet blir for snevert til å oppleve bredden i hva elevene gir av tilbakemeldinger. Motsatt, ved grupper som blir for lite heterogene kan man oppleve for stor variasjon i elevsamspillet til at den enkeltes mening forsvinner i samtalens hete (Halkier, 2010). Det ble derfor viktig at lærer og jeg sammen så på klassen og samspillet der da gruppene ble satt sammen. Utvalget ble også bestemt å ha så jevn som mulig fordeling av gutter og jenter. Det teoretiske tema, læringsmiljø som skal undersøkes kan oppleves ulikt avhengig av både kjønn, faglig ståsted og trivselsfaktorer hos den enkelte. På denne måten ble det riktig at gruppene var sammensatte for og også å gi gruppene bredde i ulike elevtyper. Dette valget ble tatt med tanke på at det sosiale samspillet i samtalene skulle gi forsker data på læringsmiljø, og med hjelp av klassestyrer passet vi på at

gruppene ville få et smidig samspill (Halkier, 2010). Vi ønsket at gruppene skulle være sammensatt av elever som trivdes sammen for å gi deltakerne trygghet slik at alle ville tørre å komme til ordet. Hadde gruppene hatt en deltaker som var veldig beskjedent sammen med to elever som var kjent for å snakke mye, kunne jeg opplevd at kun to stemmer hadde blitt hørt. Og at den stille eleven forble stille. Derfor satte vi sammen grupper med elever som lærer og jeg anså som like i sine fremtoninger.

Elevene i denne klassen har god kjennskap til hverandre fra tidligere skolegang og har således kjennskap til hverandres roller i klassesamfunnet. Dette var vesentlig for forsker da det var lagt opp til oppfølgingsspørsmål som var av karakteren: ”... tror dere at klassekamerater ville vært enig med dere? ...” Med denne måten har elevene mulighet til å samtale åpent om hverandres påstander og gi utdypende svar til hverandre. Et siste argument for bruk av elever som kjenner hverandres nettverk, her klassen, er at en som moderator kan lære om klassens kultur gjennom å se på interaksjonen mellom elevene (Halkier, 2010 og Wibeck, 2011). Dette er ikke selvsagt, og en kan ikke vite dette med sikkerhet. Det vil også komme an på forskningens tema om et fokusgruppeintervju kan gi svar på en klasseromskultur gjennom å observere elevens interaksjon seg i mellom under intervjuet. Utvelgelsen i denne forskningen ble som nevnt tatt i samarbeid med klassestyrer, med bakgrunn i spørsmål og observasjon fra meg som ville sikre de ovennevnte faktorer.

Antall fokusgrupper ble tatt på bakgrunn av størrelsen på forskningsoppgaven, mens antall informanter i hver fokusgruppe er bestemt med bakgrunn av brukt teori på fokusgrupper. Samtidig ble det viktig at forskningen skulle få nok materiale slik at prosjektet ble gyldig og at svarene kunne knyttes opp mot tidligere forskning og teori om læringsmiljø slik at disse kunne drøftes mot hverandre.

Teoretisk metning som begrep forklarer forskning med at man velger så mange informanter at det ikke fremkommer nye svar da fokusgruppene blir for homogene til at det er mulighet for å frembringe ny informasjon etter et visst antall fokusgrupper (Wibeck, 2011). I denne forskningen som omhandler ungdommer på en ungdomsskole ble det også tatt overveielser om informasjonen kunne bli mett. Bente Halkier bruker ordet ”nok” grupper og begrunner dette både opp mot tidshensyn og opp mot begrunnelser med hensyn til om fokusgrupper skal styrkes med andre forskningsmetoder eller teori (Halkier, 2010). Svarene hun gir er varierende fra å bruke få grupper og til et større antall grupper ved prosjekter som har varighet

opp mot flere år, der ville gruppeantallet kunne vært adskillig større. Valget i dette prosjektet falt derfor av tidshensyn på tre fokusgrupper, der variablene innad i gruppene gikk på kjønn, ulike personlighetstyper og ulike sosiale ferdigheter.

Parallelt i prosessen med antall grupper skulle også antall gruppemedlemmer behandles. Sett i teorien finnes det ulike begrunnelser for at gruppene skal være så og slik. Halkier peker på at gruppene kan bli for store hvis man i tillegg til sine resultater også ønsker å få med seg det sosiale samspillet i fokusgruppa. Ved store grupper kan det også bli vanskelig for moderator å holde fokus i gruppa og det kreves dermed mer erfaring med store grupper. Når antallet er lite kan man også underveis få med seg meningsdannelser innad i gruppen underveis i samtalen (Halkier, 2010). For å være sikker på å kunne gi alle gruppemedlemmene nok oppmerksomhet og for selv og kunne klare å skille hver stemme fra hverandre ved transkribering, ble antallet valgt. Med erfaring som lærer på barnetrinnet ble det viktig at hver elev på denne ”nye” skolen skulle bli hørt og sett, samtidig som gruppa skulle oppleves som trygg for hver deltaker. Fokusgruppens størrelse ble derfor satt til tre elever.

På bakgrunn av overnevnte begrunnelser ble det bestemt 3 fokusgrupper a 3 elever i hver gruppe. Gruppe 1. og 2. var satt sammen av 2 jenter og 1 gutt, mens gruppe 3. hadde 2 gutter og 1 jente. Den ene gruppen bestod av en gruppe stille elever, faglig midt på treet. En gruppe med gjennomsnittselever faglig og sosialt og en gruppe bestod av to flinke og en veldig faglig svak elev. Sistnevnte gruppe bestod av svært deltakende elever som var sterke sosialt og faglig. Gruppesammensetningen ble gjort i samråd med klassestyrer. De ble satt sammen for å skape de best mulige sammensetninger med hensyn til elevenes faglige og sosiale ulikheter samtidig som det var viktig at elevene skulle ha kjemi som tillot dem å komme igjennom med sin stemme og for å oppnå god flyt i samtalen seg i mellom. Det var ønskelig at disse forholdene skulle bidra til å gi forskningens resultater god spennvidde.

Gjennomføringen av selve intervjuene ble gjort på den aktuelle skolen i et grupperom med tilknytning til klassens rom. Dette rommet ble valgt ut i fra emnerelevans for deltakerne. Med dette mener jeg at vi satt i et rom som på forhånd var trygt for elevene. Også at rommet var på deres skole og vi skulle snakke om et skolerelatert tema. Det kunne gitt seg negativt utslag om fokusgruppene hadde blitt gjennomført i et møterom utenfor skolen. Her var de i sitt kjente miljø og intervjuets tema var omhandlet faktorer som i hovedsak oppleves innenfor skolens fire vegger. Dette ble med på å skape en trygg ramme rundt fokusgruppene (Halkier, 2010).

Piloteringsen og de tre fokusgruppene ble alle tatt opp på diktafon og som hjelp til dokumentasjonen ble det ved behov også registrert det som ble ansett som viktig tilleggsmateriale underveis. Dette kunne være følelser av usikkerhet, spesielt hos den gruppen av deltakere som var satt sammen av stille elever og med de elevene som ikke var beskjedne ble for eksempel latter og små vennskapelige knuff mellom eleven notert ned. Latter eller usikre blikk kunne si meg om dette var spørsmål som fra elevenes syn var pinlige eller lette og svare på.

PILOTSTUDIE

Med liten erfaring med fokusgrupper ble det viktig for forsker å gjennomføre et pilotintervju på forhånd. Piloteringen hadde som hensikt å kvalitetsteste intervjuguide og gjøre overveielser med hensyn til plassering av gruppemedlemmene rundt et bord, se på språkvalg og finne ut hvor det ville være lett å oppnå flyt eller lite dynamikk i samtalen. På denne måte kunne både intervjuguiden testes og min egen stemme og ordvalg lyttes til på forhånd. Etter piloten kunne også tidsbruk vurderes og det ble mulighet for å ta avgjørelser til hvilke spørsmål som tok lang eller kort tid.

Pilotintervjuet ble gjennomført ved en skole i min hjemkommune med elever som jeg kjente fra før av. Å velge kjente elever begrunnes med at det på denne måten kunne være lettere å få tilbakemeldinger fra elevene i og med at vi allerede hadde et opparbeidet tillitsforhold. Elevene var trygge i den forstand at de på en grei måte kunne komme med tilbakemeldinger til meg. Det var vesentlig at deltakerne og jeg allerede hadde opparbeidet kjemi og tillitsforhold på forhånd slik at disse kjente elevene kunne bidra med innspill uten å være usikker på meg. På denne måten var det lettere for meg å lese ansiktsuttrykk og kroppsholdninger opp mot intervjuguidens spørsmål. Piloten ble til stor hjelp, gav trygghet og ble en viktig del av forarbeidet til fokusgruppene som skulle gjennomføres. Pilotelevne ble på samme måte som hovedfokusgruppene forklart hva prosjektet skulle brukes til, foreldrene og skolen var på forhånd spurt om lov.

Min rolle ble styrket og trygget etter pilotundersøkelsen i så måte at noen spørsmål ble forandret og jeg innså at både kroppsspråk og ordvalg ble viktige under seansene.

Dialektforskjeller ble tydelig og en viktig del av egen bevissthet. Verken elevenes eller forskers dialekt er lik bokmål og dette ble innimellom gjenstand for latter mellom oss. Dette var noe som kunne blitt utfordrende i fokusgruppene hvis ikke pilotsamtalen hadde blitt gjennomført på forhånd, det viste seg derfor at dialektforskjellene kunne benyttes positivt og tillitskapende. Piloteringen gav som nevnt også meg trygghet og dette gikk på å erfare om spørsmålene ble forstått hos elevene. Etter piloteringen kunne intervjuguiden ferdigstilles og jeg var blitt tryggere på meg selv i denne situasjonen.

INTERVJUGUIDE

Ved utforming av intervjuguiden ønsket jeg at informantene gjennom samtalene skulle gi meg informasjon om læringsmiljø fra et elevperspektiv. For å legge opp til en samtale med mulighet for flyt i praten valgte jeg en semi-stukturert moderatorrolle. Med dette mener jeg at jeg brukte faste hovedspørsmål som utgangspunkt for hvert tema, med tilleggsspørsmål som jeg benyttet ved behov. Dette valget ble tatt ut i fra forskers erfaring med fokusgrupper samt hva som følte mest naturlig innefor egen lærerstil. Samtidig var det viktig at ikke fokusgruppene ble for løse i sin form som ville gått på bekostning av det tema som skulle undersøkes. Med denne formen for fokusgruppene var som nevnt ønskelig at elevene med hjelp av egne beskrivelser skulle gi sin forståelse om læringsmiljø. De 5 punktene som Udir skisserer dannet grunnlag for intervjuguiden. Fokusgruppene ble i tillegg til fokus rundt de 5 overnevnte temaer innledet med et åpent spørsmål:

”Når trives dere best på skolen?”

Dette ble gjort for å bryte isen og være innledning til det fokusgruppene skulle dreie seg om. Det var ønskelig at elevene selv skulle nyansere sine svar med hvorfor de mente det de svarte, under de ulike kategoriene (Kvale og Brinkmann, 2009). Den semi-strukturerte formen ble også valgt slik at det ble mulighet for å komme med innledende spørsmål til hver av kategoriene som ble samtalt om for så å lytte til elevene og igjen kunne komme med oppfølgende spørsmål som kunne gi svar på de dimensjonene som eventuelt ikke kom frem ved innledende spørsmål. Teori på fokusgrupper bruker mange ulike begreper å beskrive strukturvalg, både fokusert metode, traktmodell og semi-struktur brukes (Kvale og Brinkmann, 2009, Halkier, 2010, Wibeck, 2009). Tanken bak dette var mange, både som

nevnt over med hensyn til erfaring med fokusgrupper og etter nøye overveielser ble behovet for at informantene skulle føle trygghet i fokusgruppesituasjonen slik at svarene ble best mulig. Ved at det ble stilt innledende spørsmål og oppfølgingsspørsmål samtidig som det var rom for diskusjoner underveis, kan man si at moderatorinvolveringen legger føringer for grad av struktur og sier dermed noe om hvilken måte som er valgt (Halkier, 2010). Informantene hadde altså mulighet til å diskutere seg i mellom, samtidig som direkte spørsmål ble besvart på en måte som gav mulighet for å tolke svarene og trekke slutninger under analysen av informasjonen (Halkier, 2010).

Erfaringer fra gjennomføringen er at de stille og beskjedne elevene var en større utfordring enn andre elever som var mer pratsomme og frempå. De stille elevene måtte jobbes mer med, og stilles flere tillegsspørsmål enn de andre elevene. Jeg måtte gi mye mer av meg selv for at samtalen skulle få den flyt som var ønskelig. Pilotsamtalen som ble gjennomført på forhånd gav mye hjelp til de senere fokusgruppene, da spesielt til de stille elevene. Her visste jeg som forsker hvilke spørsmål som var vanskeligere enn andre og hvor en kunne forvente stopp i flyten. Det ble foretatt kun små justeringer fra pilotering til fokusgruppene. Funnene fra piloteringen samstemte og var i samme retning som forskningens 3 fokussamtaler og vil dermed bli brukt som en del av fokusgruppenes resultater.

GYLDIGHETSSPØRSMÅL

Dette forskningsprosjektet er som tidligere nevnt en del av et større forskningsprosjekt, der prosjektansvarlig har tatt ansvar når det gjelder å søke om tillatelser. Underlagt dette prosjektet er det likevel tatt hensyn til etiske problemstillinger underveis.

Halkier peker i sin bok på 4 vesentlige forhold rundt dette (Halkier, 2010). Hun ser på informantenes ivaretagelse, de skal forsikres om at de anonymiseres både underveis i prosessen og i etterkant. Dette kan gjøres både skriftlig og muntlig. Her er informantene informert muntlig samtidig som prosjektet har felles overordnet klarering med den deltakende skolen. I tilknytning til dette bør og er lydfiler anonymisert og elevene er gitt lovnader om at disse holdes hemmelig for andre enn involverte i prosjektet. Lovnader som gis under et forskningsprosjekt må overholdes, både fordi man har et etisk ansvar overfor de involverte, men også fordi vi representerer andre akademiske forskningsgrupper som kan komme etter dette. Vi har plikt å opptre etisk riktig overfor egen forskning og senere forskning innefor på

alle felt. Det kan gi dårlige ringvirkninger om vi opptrer og handler uetisk (Halkier, 2010, Kvale og Brinkmann, 2009).

Deltakerne skal selvsagt og informeres om hva prosjektet omhandler og hvem som eventuelt deltar i tillegg til dem selv. Her ble denne informasjonen gitt i forkant av fokusgruppene. Videre skal lovnader en gir deltakerne selvsagt overholdes. Samtidig som en opptrer på en høflig måte når en er ute i feltet, skal resultater som bearbeides i etterkant også behandles etisk riktig (Halkier, 2010).

Gyldighetsspørsmål må sikres gjennom en hel forskningsprosess og sees på som en rød tråd i de ulike stadier. Gyldighet blir også kaldt validiteten og kan sies å være en sjekklister for at man virkelig undersøker det man ønsker å undersøke (Kvale og Brinkmann 2009). For å oppnå dette må det være sammenheng mellom de teoretiske spørsmål som stilles informantene, den teori man knytter seg mot og alle ledd i den praktiske utførelsen (Kvale og Brinkmann 2009, Halkier 2010 og Wibeck, 2009). Reliabilitet i en forskning skal gi leseren bebreftelser på at det som er undersøkt i en forskning er gjort riktig, her menes måten det er blitt innsamlet på, datainnsamlingsinstrumenter og at analysen innehar stor grad av pålitelighet. Vil andre forskere kunne komme frem til de samme resultater som her ved å gjennomføre tilsvarende forskning på senere tidspunkter er et viktig spørsmål og stille seg selv. En må ikke tro blindt på egne resultater, en må gjerne stille spørsmål ved dem og om mulig måle de opp mot andre liknende resultater. I dette forskningsprosjektet som består av flere forskere som undersøker samme tema, men med ulike innfallsvinkel vil det derfor være svært interessant å se alle resultater i en sammenheng. Vil de da bebrefte hverandre eller gi sprikende resultater? (Kvale og Brinkmann, 2009, Halkier, 2010 og Wibeck, 2009). Kan resultatene støtte hverandre vil en komme sterkere ut med hensyn til validitet og reliabilitet. Likevel må en selv sørge for at egen forskning både innehar valide spørsmål, samt vite at forskningen er gjennomtenkt og begrunnet gjennom valg underveis for å støtte gyldigheten. Fokusgruppene som her har vært benyttet har dermed fått dypere svar av en liten gruppe elever som dermed kan gi resultater om en kultur, skolen. De resultater som en her sitter igjen med må tolkes og bearbeides i den hensikt å kunne brukes i sammenlikning til tidligere teori for å se om elevperspektivet her kan tilføre nåværende teori (Wibeck, 2009). Vi skal i det følgende se på hva resultatene av intervjuene ble.

RESULTATER

I denne delen av oppgaven skal resultatene av fokusgruppene presenteres. De tre gjennomførte intervjuene på tema læringsmiljø har gitt forskningen mye data som har vært behandlet og analysert, og i dette kapitlet vil disse funn bli presentert. Det er ønskelig at leser skal få en klargjøring av hvordan elever forstår sitt læringsmiljø fra deres side og gjennom sitater og tolkninger av fokusgruppens datamateriell vil leser få dette. Som beskrevet i metodekapitlet og under teoretisk bakgrunn har fokusgruppene vært tematisk oppbygd med samtale rundt læreren, sosiale forhold, læringskultur, skole – hjem samarbeid, medbestemmelse og ledelse ved skolen. Det samme mønsteret vil bli fulgt her.

Innledningsvis i fokusgruppene samtalen vi om trivsel med fokus på hvilke fag elevene likte og trivsel generelt for å danne et samtalegrunnlag og myke opp stemningen. Avslutningsvis samtalen vi om deres fremtidsplaner for å runde av på en hyggelig måte.

Som en innledning til elevenes utsagn på eget læringsmiljø velger jeg å gå tilbake til oppgavens tittel:

”Dette har ingen spurt oss om før”.

(Gutt, 3, Fokusgruppe 3)

ELEVPERSPEKTIVET

LÆREREN OG MOTIVASJONSFAKTORER

”... Læreren må være grei og rettferdig, jeg kan ikke fordra urettferdighet...”

(Gutt 3, Fokusgruppe 3)

Det kommer tydelig frem gjennom samtalen med ungdomsskoleelevene hva de mener om hvilke ferdigheter en lærer bør besitte og hva de anser som viktig for at klassen skal trives og ha mulighet til lære mest mulig. Felles for alle elevene er at de ønsker en streng lærer som holder orden på elevene. Elevene mener at en streng lærer holder en bedre og strammere linje

på elevene som igjen gir dem bedre arbeidsro. I klasserommet ønsker elevene ro for at de skal kunne jobbe og yte best mulig. En lærer som åpner for uro, oppnår det motsatte og elevene ser på ro som en viktig del av sine muligheter for å kunne lære i klasseromssituasjon.

Når de nevner streng, må den likevel være rettferdig. Elevene er tydelig i sitt språk og mener det utøves forskjellsbehandling fra elev til elev. Mens noen elever kun får en korrigerende samtale ved manglende lekser, får andre anmerkninger. Ved snakk i undervisningssammenheng synes elevene også å føle urettferdighet. Her nevner de at lærere korrigerer ulikt mellom kjønnene. Videre at elever som er ansett som tøysete oftere får irettesettelser enn andre og at dette gjøres slik at alle ser det. Samtidig sier de at negativ oppførsel kan gi irettesettelser en dag, mens det en annen dag blir oversett. De etterspør likhet i dette og føyer inn at de nok merker forskjell i lærers humør fra dag til dag.

Lærere som roser eller riser uten begrunnelse er ikke ønsket, elevene vil gjerne ha klarhet i hva det er som utløser disse gode eller de dårlige tilbakemeldingene. De opplever at lærere riser uten å på forhånd ha gitt advarsel slik at de ikke har mulighet for adferdskorrigerende. Elevene ønsker forutsigbarhet og trygghet og viser at de gjerne vil ha mulighet for å imøtekomme lærers forventninger til adferd. Hvis en knytter dette til klasseledelse ser vi at elevene absolutt ønsker tydelighet av lærerne og at de er konsekvente de regler som klassen eller skolen har til oppførsel.

Under dette tema kommer det også opp meninger som at jentene oftere blir hørt enn hva guttene gjør, og dette ble en livlig samtale. Spesielt de elevene som føler seg uberettiget den korreksjon og "ris" de har mottatt. Måten som lærere gir negative tilbakemeldinger på har elevgruppen flere synspunkter på, blant annet vil de heller være igjen for å lære å motta undervisning som straff, enn å møte på skolen før skoletid, for å plukke søppel. Dette opplevde de som barnslig straff, mer enn læring. Dette begrunnet de med at ekstraundervisning ville gitt de mer på sikt, da skolen tross alt er en undervisningsarena. Jeg synes dette er spennende innspill fra elevene som faktisk etterspør mer undervisning og mulighet for læring.

For at en lærer skal få oppmerksomhet er det av stor betydning at han eller hun kan sitt fag, slik at elevene kan spørre mye underveis. En av elevene ville gjerne få med at:

”... en lærer må ha respekt for at vi elever trenger litt lengre tid ved nytt stoff (nyinnlæring), han må gi oss tid til å forstå og ikke gå så fort frem ...”

(Jente 3, Fokusgruppe 2)

Dette ble bekreftet av de andre på denne fokusgruppen og de fulgte opp med:

”... det hjelper ikke bare å lytte for så å skrive på egenhånd ...”

(Jente 5, Fokusgruppe 3)

De ønsker tid og respekt for at nytt stoff krever lengre tid for å forstå. Elevene viser gjennom fokusgruppene stor innsikt i hva de ønsker og ikke ønsker av en lærer i denne sammenheng. Som nevnt over gav elevene uttrykk for viktigheten av god fagkunnskap hos lærer og elevene understreker dette med at de mener det er læreren som skal lære bort. Det er læreren som skal undervise elevene i kunnskap om et fag og dette trenger de å gjøre i felleskap med lærer. Ofte ble de satt til å lese nytt stoff selv og dette syntes de var en utilfredsstillende måte å lære på. En av elevene ønsket en lærer som en kunne spørre om alt, og mente at dette måtte en kunne forvente av en lærer i sitt fag. Elevene var samstemte i at fagkunnskap var viktig for læring og motivasjon.

I tillegg til at lærer burde være streng, var det viktig med humor i skolen. Humor er viktig og sier noe om at læreren slapper av med elevene og da slapper de av med lærer. Det er de lærere som er strenge og rettferdige som klarer å balansere humor inn i undervisningen, kunne elevene fortelle i samtalen.

Den lærer som klarer å vise humor og fagkunnskap er en lærer som man bør kunne snakke med om alt og som høster mer respekt enn andre.

Som en uheldig omstendighet hadde fokusgruppens klasse opplevd mye vikarbruk på skolen i det siste og under samtale med klassens lærer hadde hun et ønske om at dette kunne debatteres. Det kom helt tydelig frem at klassen vanligvis prøvde seg på ulydighet sammen med vikarer, men trakk fort tilbake at dette gjaldt mest de elever som til vanlig pleide å tulle i timene. Fra spøk til alvor, så bemerket de stor forskjell fra vikar til fast lærer.

”... Vikarer tør ikke la oss gjøre noe annet enn å lese sjøl, de er ikke med på å lære oss noe ... ”

(Jente 5, Fokusgruppe 3)

Elevene var veldig lattermilde når vi snakker om vikarer og jeg følte en viss anelse av useriøsitet overfor vikarer. Det virket som om elevene viste at vikarer var usikre, både på seg selv og faget. Samtidig som de gav dette inntrykket, viste de også selvinnsikt og visste at dette var en urettferdig behandling av denne undervisningsgruppen.

Elevene viser gjennom samtalene at de vet de kan påvirke læreren, både når vi snakker om undervisningsmetoder og motivasjonsfaktorer. De velger å si i fra når de tror det kan ha innvirkning på timen, men de ser at dette ikke alltid går da de vet at lærer har planlagt timen på forhånd. De mener at de har mulighet til å få lærer til å gi dem andre arbeidsoppgaver om de oppfører seg pent og spør på en god og fornuftig måte. De sier god oppførsel fører til at de har større påvirkningsmulighet på læreren og undervisningen. Altså, god oppførsel fører til positiv lærer og dette motiverer dem. Elevene påpeker også *forventet kunnskap på deres oppførsel*, med dette mener de at på ungdomsskolen bruker en ikke tid på oppførsel i timene, da det er meningen av de skal kunne oppføre seg og at de føler en forventning til at elever vet å oppføre seg og følge skolens regler.

Variasjon i undervisningsmetoder, god fagkunnskap og rettferdige lærere som holder ro og orden i klassen er gjennomgående momenter som elevene ser på som viktige forhold rundt sitt læringsmiljø i klasseromssituasjon. Fokusgruppens samtaler rundt lærer og motivasjonsfaktorer gir meg inntrykk av at elevene absolutt innehar tanker og meninger om disse forholdene og hvilken betydning det har både for klassen som helhet og for den enkelte elev. Forhold til lærer, undervisningsmetoder og motivasjon vil også komme frem under kapitlet ”læringskultur og motivasjon”.

RELASJONER ELEV – LÆRER - ELEV

For å undersøke elevenes relasjoner til medelever og lærere gikk samtalen inn på vennskap, bruk av klassens time, barneskole versus ungdomsskole og de samtaler elevene har med lærere. For å ikke styre samtalen for mye i en bestemt retning, fikk elevene spørsmål som:

snakker dere om sosiale forhold og vennskap i klassen? Hva forteller dere til læreren eller venner? Hva snakker dere om i klassens time? Gjennom å spørre på denne måten var det ønskelig å få elevene til selv og sette ord på de forhold som de anså som viktige med hensyn til vennskap og relasjoner i skolen.

”... *Vi snakker om vennskap, men mest i kjeftform ...*”

(Gutt 2, Fokusgruppe 2)

Elevene opplever ikke at de bruker tid på å snakke om vennskap i skolen, de opplever at de får mest kjeft og at det er problemer som blir tatt tak i stedet for å gi ros ved positive hendelser. I tillegg føler de at klassen som gruppe mottar disse irettesettelsene og ikke nødvendigvis de elever det gjelder. En av fokusgruppedeltakerne ble spurt om det kunne føles urettferdig å motta ris for noe en selv ikke var delaktig i, og dette ble bekreftet. Samtidig mente eleven at noen ganger kunne kjeften tas personlig, mens andre ganger ble den bare lyttet til uten at den ble tatt inn over seg.

Samtalene ble så styrt inn på ulikheter fra barneskolen i sammenheng med samtaler rundt vennskap. Her kommer det frem at i ungdomsskolen regner elevene med at det er tatt for gitt at de bør kunne oppføre seg. De regner med at det er derfor skolen ikke bruker så mye tid på å debattere vennskap. De savnet likevel tid til å snakke om vanskelige forhold, mer enn å bare motta kjeft når de ikke hadde oppført seg bra. At elevene ønsker tid til samtale, oppleves som bevissthet overfor egen hverdag og det oppleves positivt at de ønsker fokus på toveis samtaler med lærer også på positive emner som vennskap og sosiale forhold som betyr mye for dem.

Skolen der fokusgruppene ble gjennomført på er en *art-skole (Agression Replacement Training, et program som har fokus på sosiale ferdigheter)* og det er dermed satt av en time i uken til dette. På spørsmål om programmet ser elevene at dette er samtaler om vennskap, holdninger og relasjoner, men de føler ikke alltid at de får snakket om det som gjelder der og da. De synes at temaene som art-programmet legger opp til ikke alltid stemmer med det som er problemet i klassen for øyeblikket. De hadde ønsket muligheten til å velge temaer innenfor *art* som passet mer inn i det som eventuelt var et problem ved den aktuelle uken eller en hendelse. På den måten trodde de at klassen ville vært mer motivert for å bruke *art*, for da kunne de klart å relatere mer direkte mellom tema og det problem som ble debattert og fokusert på. Pilotgruppen går ikke på en *art-skole* og føler deres klassens time er for

lærerstyrt da den brukes til å snakke om anmerkninger og negative hendelser fremfor positive mål. Slik sett er det en felles forståelse ved begge disse skoler som tolkes som om at elevene ønsker mer fokus på positive løsninger fremfor å ofte ta tak i de negative opplevelsene.

Som samtalepart vedrørende personlige forhold er fokusgruppene enige om at de ikke vil velge en lærer som samtalepart, her blir venner prioritert, også foran foreldre. I faglige forhold kan både lærere, foreldre eller venner være samtalepart. Venner blir nevnt innenfor alle kategorier som svært viktige for elevene. At venner motiverer, gir trygghet og er trivselskappende er det unison enighet om. Dette var et litt overraskende funn av fokusgruppene da det ble klart at lærer ikke oppleves som en trygg voksen som en kan snakke med om alt, ikke bare faglige forhold. Det oppleves som om venner er en mye viktigere dimensjon i elevens eget perspektiv på læringsmiljø enn det som var antatt før forskningen tok til. Dette kan kanskje relateres til denne aldersgruppen og at venner er sterkere knyttet sammen i denne alderen enn ved yngre elever.

Under den ene fokusgruppen ble et stort spørsmål stilt fra en elev som hadde et vennsksapsproblem. Eleven lurte pent på om det var mulighet for litt hjelp og råd nå som denne samtalen gjaldt trivsel og læringsmiljø. Eleven, en gutt følte ikke at noen voksne passet til å spørre om dette og han syntes i tillegg det var liten tid til gode samtaler. Problemet til gutten var to kamerater, derav den ene alltid hadde vært hans venn og den andre var mer et bekjentskap. Den nye vennen ikke ble kaldt venn på lik linje med den gamle vennen fordi han ikke var snill. Den nye vennen oppførte seg dårlig overfor hans mangeårige og gode venn, dette kunne være baksnakking og ordkasting. Dilemmaet gikk på hvordan han kunne formidle at han ikke likte dette på en grei måte til den nye vennen. Han ville ikke såre han, men han hadde et sterkt behov for å beskytte og vise trofasthet overfor hans ”riktige” og mangeårige venn. De kunne godt være sammen alle tre, men da ble han mellom barken og veden og følte et lojalitetsproblem overfor begge. Han ville skåne dem begge, men følte størst vennsksapsbånd til den ene som ble utsatt for dette.

Dette spørsmålet ble delt med hele fokusgruppen og ble en god samtale om verdier og hvordan man på en fin måte kunne ta tak i slike problem. En annen elev på denne gruppen ville gjerne vite hvem dette gjaldt, men det ble holdt tett og respektert. Denne samtaleopplevelsen ble veldig dyp, samtidig som den ble godt mottatt av hele fokusgruppen. I etterkant av denne samtalen kunne en oppleve en god tone mellom elevene, på en forandret

måte. Gruppen tok innover seg hva eleven hadde delt av sine innerste tanker og dette gav en trygghetsfølelse i hele gruppen.

Den samme eleven mente:

”... hadde jeg kjent en voksen veldig godt, nesten like godt som moren min så hadde jeg kanskje pratet med den ...”

(Gutt 4, Fokusgruppe 3)

At elever har behov og ønsker å snakke er tydelig, men det oppleves som svært ulikt hvem elevene føler de har tillit til. Spriket mellom å ønske en samtale mellom venner, som er betydningsfulle i alle arenaer til å snakke med en trygg voksen som kan være der for en i viktige avgjørelser er stort. Jeg tenker at elevene viser at de faktisk ønsker å snakke med en voksen, men at de ikke tør eller føler det er naturlig. Som nevnt er venner viktig for elevene og venner kommer frem i alle kategoriene. Er det fordi voksne og elever ikke snakker samme språk eller viser vi de ikke nok tid og oppmerksomhet?

Hvem som tar styring i hvilke fora er og diskutabelt. Elevene ser ut til å ønske muligheter til å delta i samtaler, men det kan se ut som om de trenger stor tillit for å åpne seg til en lærer i skolen. Det er et interessant funn at elevenes perspektiv på den trygge voksne i skolen er relatert til fag og ikke andre forhold. Det er også spennende å høre at elever anser venner som den viktigste samtalepart både med hensyn til sosiale anliggender og relatert til fag. Vi skal se mer på samarbeidsformer og samarbeidspartnere under læringskultur.

LÆRINGSKULTUR OG MOTIVASJON HOS ELEVENE

Hvilken læringskultur er det blant elevene i ungdomsskolen og hva motiveres de av? Elevene som deltok i fokusgruppene hadde ulike synspunkter til dette. En kan likevel dele opp deres utsagn etter noen få kriterier. Å jobbe i grupper sammen med venner er en motivasjonsfaktor som flere av elevene nevner. Det er viktig å komme på gruppe med en elev som en liker eller enda bedre, en venn. Elevene nevner trygghet og fellesskap rundt gruppeoppgaver som den motiverende delen av gruppearbeid. Trygghet for at de sammen kan finne frem løsninger på oppgaver som de enten strever med eller føler de er usikre på. Kan de temaet mener de at de skriver mer og kan være mer kreative når de er flere. Fellesskap der de kan snakke om annet

enn skole samtidig som de jobber er den mest motiverende delen av gruppearbeid og her lo elevene når de innrømte at det også kunne være litt slapt å jobbe i grupper.

Gruppearbeid kan også oppleves som et ork for noen elever, spesielt om en kommer på gruppe med elever som er svakere enn en selv. Her fortalte de at dette kunne føles urettferdig da arbeidsfordelingen ble ujevn samtidig som den svake eleven mottok god karakter for noe den ikke hadde deltatt nok på. De svakere elevene ønsket igjen å komme på gruppe med flinkere elever der de kunne få ekstra god hjelp og eller de kunne surfe på svarene til de gode. Her kan en se at ferdighetsnivå er en avgjørende faktor for faglig flinke og faglig svake elever, men dette var vanskelig valg. Venner som var svakere enn seg selv kunne de godta, men helst ikke hvem som helst i klassen som var svakere enn seg selv.

En annen motivasjonsfaktor for elevene er interesser, elever som har interesse for et fag jobber bedre i dette faget. Dette var udiskutabelt og slik var det bare. Liker du faget betyr det at du jobber bedre enn hvis du ikke liker faget.

En av elevene som deltok i fokusgruppene, ei jente, som nok var svært skoleflink og selvbevisst mente følgende:

”... Jeg motiveres av at det er viktig, viktig for meg, og av det som jeg kan se at er lurt å kunne i fremtiden...”

(Jente 4, Fokusgruppe 2)

De andre deltakerne på denne gruppa var i grunn enige, men de hadde ikke klart å sette ord på dette mente de og var tydelig imponert over denne eleven. Den samme jenta fortsatte:

”... Hvis det er noe jeg må lære selv om jeg ikke ser viktigheten av det, så gjør jeg så godt jeg kan og finner en slags motivasjon...”

(Jente 4, Fokusgruppe 2)

Dette kan tyde på at elevene ser og forstår sin egen rolle i undervisningen samtidig som de ser individuelle forskjeller på interesser og styrker. Elevene påpeker at det er forståelse for et fag som forteller om en gjør det bra eller ikke. Innsats trengte ikke ha innvirkning på resultater og ikke alle elever kunne være flinke i alt. Det var faglige forskjeller mellom dem, mente de.

Fokusgruppene var også innom elevenes fremtidsønsker og også her kan vi se sammenheng til motivasjonsfaktorer og interessefelt. Selv om ikke alle elevene visste hvilken yrkesvei de skulle velge, ser de absolutt viktigheten i å prestere karaktermessig på ungdomsskolen for å komme inn på de skoler de ønsker senere. En annen tankeretning som ble delt når det gjaldt yrkesvalg var at elevene syntes arbeidsmarkedet kun trengte å se på karakterer i de fag som er relevante med hensyn til den jobb som skal utføres. I de jobber som ikke har bruk for kunnskap i enkelte fag, som bilmekaniker der de mente de nynorsk eller samfunnsfag var unødvendig for yrket. Elevene ser ikke at det bør være krav om å vise kunnskap gjennom karakterer for å få ansettelse. Alle burde få en sjanse til å vise hva de kan, avsluttet en av elevene. Elevene fikk da spørsmål om de ikke likevel så viktigheten av samfunnskunnskap for å forstå den verden de lever i, at dette var nødvendig kunnskap utenfor yrket. Her var elevene delvis enig, men påpekte at deres poeng var at som arbeidssøker var det viktig å få en sjanse i et yrke selv om en ikke hadde gode karakterer i alt. Det skulle behøvsprøves hva yrket trengte og man burde få vise sine ferdigheter i dette yrket før en ble ansett som ikke skolefaglig flink nok og dermed ikke fikk jobb. Det kan se ut som om elevene ser viktigheten av faglig kunnskap innenfor det yrket de selv har planer om, men ikke ser viktigheten av å forstå seg selv i det stor bildet.

Elevene veksler mellom ytre motivasjon som vennskapssamarbeid, og indre motivasjonsfaktorer som faglige interesser og nytteighet av faget. De deltakende elevene oppleves som bevisste overfor egne motivasjonsfaktorer og de er også lydhøre overfor hverandres ulike ståsteder. Noen hevder at de motiveres mer av ytre faktorer, mens andre motiveres mer av indre faktorer. En av elevene syntes det var viktig for han å få gode karakterer akkurat nå, dette var fordi han og ei venninne i klassen hadde en pågående konkurranse om hvem som fikk best karakterer. Han syntes dette var en moro måte å motiveres på, men irriterte seg litt over at jenta ikke trengte å lese så mye som han for å huske stoffet.

”... Hvis en elev ikke gjør det godt på en prøve er det ikke for at den ikke har øvd, men fordi den ikke har forstått det vi har om...”

(Jente 2, Fokusgruppe 1)

Dette er det enighet om i alle gruppene, men elevene spriker litt når de ble spurt om de ber om hjelp hvis de er usikre. Noen mener de spør om hjelp, noen synes det bare er de svake som får hjelp, andre synes nok det er litt flaut å be om hjelp så de spør en venn i stedet og noen spør bare foreldrene om hjelp hvis de ikke forstår.

For å motiveres til arbeid i skolen er det viktig at undervisningsmetodene varieres, slik at ikke metodene er like i alle fag og alle timer, sier elevene.

”Ja, det har noe å si, en lærer bedre hvis en har det bra, hvis en tenker på noe så klarer en jo ikke konsentrere seg.”

(Jente 5, Fokusgruppe 3)

For at elevene skal kunne konsentrere seg er de avhengig av å ha det bra. De var enige om at for mange tanker rundt forhold som ikke var greie gikk utover konsentrasjonen. Dette kunne være kjærlighetsanliggender eller familiære forhold. Også her ble venner foretrukket som samtalepart fremfor lærer. Og motsatt, hvis en var glad så klarte en å konsentrere seg mer. Hvis lærer ikke vet om elever er glade eller ekstra lei ser jeg at det kan virke vanskelig å motivere elever i undervisning, spesielt hvis elevene ikke forteller dette til lærere eller lærer ikke ser at eleven er ukonsentrert og spør.

De fleste elevene gir inntrykk av at de alltid ønsker å gjøre sitt beste, men viktigst av alt er likevel å ha det gøy med venner. Venner er viktigst, er en felles mening hos alle deltakerne og er kanskje det som motiverer mest av alt. Elvenes perspektiver på læringsmiljø angående læringskultur er også interessant, de viser stor innsikt i seg selv og deres klasse. De har tydelige har meninger om hvem de vil jobbe sammen med og hvorfor. Videre at de ser forskjell på motivasjonsfaktorer fra elev til elev, som interesser for faget og ønsket om å prestere. Det er tydelig at de har innsikt til eget læringsmiljø og de motivasjonsfaktorer og læringskulturelle forholdene som gjelder for seg selv og klassen.

SKOLE – HJEM SAMARBEID

Innenfor skole – hjem samarbeid uttrykker elevene tilfredshet med foreldrenes deltakelse til deres skolehverdag. Foreldrene er både behjelpelig med lekser og oppfølging, men dette

viser seg mest ved elevenes behov og etterspørsel. Alle elevene lo og ville vel egentlig ikke ha mer foreldreinteresse enn høyst nødvendig. Hvem elevene går sammen med av venner og hvilke interesser de har er et åpent forhold i hjemmene. Ingen uttrykker hemmelighet av dette. Enkelte opplever foreldrenes deltakelse som mas og for mye oppfølging og velger og ikke fortelle for mye. Som en elev svarte på spørsmål om de ønsker mer foreldredeltakelse:

”... Nei, jeg bryr meg ikke, hvis noe er normalt for meg, så har de kanskje andre meninger enn meg. De kan ta det feil og tru at noen er fattige istedenfor hvis jeg forteller om at noen tigger penger til for eksempel en pizzabolle...”

(Gutt 4, Fokusgruppe 3)

De uttrykker at foreldrene stoler på deres svar og snakker om skolen, lekser, ukeplaner og vansker med foreldrene ved behov. Elevene mener at foreldrene ikke alltid klarer å sette seg inn i hvordan det er på skolen og, at de derfor ikke forteller hele sannheten.

MEDBESTEMMELSE OG SKOLELEDELSE

Elevene i fokusgruppene er klar over deres medbestemmelsesmuligheter i skolen, de nevner muligheten for å påvirke gjennom elevrådet, og ved å snakke med lærer direkte. En av deltakerne spør under samtalen om skolen faktisk har elevråd, på dette blir de andre to elevene overrasket og gir fort svart at ja, det har de. Den ene gruppen hadde store innvendinger på at det kun var mulig å bli leder i elevrådet når man går i 10. klasse, der en annen av gruppene kommenterte urettferdigheten med at ikke 8. klasseelever fikk gå til butikken i pausene. Grunnen til dette var at tidligere elever hadde vist dårlig oppførsel, slik at skolen hadde satt grensen for bytur til 9. klasse.

Ingen av gruppene kunne bekrefte at de faktisk hadde levert ønsker eller innspill til elevrådet. De vet de har muligheten, men har ikke benyttet seg av denne. De benytter seg av muligheten til å påvirke gjennom lærer, til denne kan de ønske undervisningsmetoder og komme med innspill. Dette gjør de mest kollektivt og muntlig. Å ønske kollektiv er lettere enn individuelt for da er en ikke alene om å ville noe, sier de. En av gruppedeltakerne ønsket å klage på en karakter som var gitt. Til dette mente eleven at det nok var lurt å klage muntlig, ikke skriftlig. Dette var fordi skriftlig kunne han bli misforstått hvis læreren ikke forstod tonefallet han

mente å bruke. Eleven trodde han kunne bli misforstått og oppleves som uhøflig og sur hvis han ikke tok dette muntlig og ville ikke risikere at læreren ikke forstod han.

En elev foreslo mulighet for å komme med innspill til skolen og elevråd slik som han hadde erfaring med på barneskolen. Der hadde de ei postkasse som de kunne legge lapper i. En annen ønsket mulighet for å levere innspill via ”it’s learning”, men det måtte i tilfellet være mulig å anonymisere innspillene. Samtidig som elevene ikke bruker sin medbestemmelsesmulighet vet de at den er der. De tror heller ikke at elever bør være med å bestemme for mye, det ville skapt mye tull hvis de skulle deltatt på alt, forteller de.

Elevene ser ut til å ha svært liten kontakt med ledelsen ved skolen. De har møtt rektor ved skolestart da de ble informert om skolen og ble ønsket velkommen. Nå i ettertid har de ikke annen kontakt enn at de ser han av og til. De tror nok ledelsen får høre om klager fra elever, men kun hvis det er interessant for dem. At elevene opplever lite kontakt med skolens ledelse sees på som om de ikke har behov involvering av dem, både av interessehensyn og da de ikke opplever at ledelsen tar kontakt med dem. Elevene ser det ikke som hensiktsmessig å ha kontakt med ledelsen, men vet heller ikke hva de skal henvende seg om. For læringsmiljøets viktighet ser det ut som om elevperspektivet på ledelse og medbestemmelse ikke er tilstede.

AVSLUTTENDE SPØRSMÅL I FOKUSGRUPPENE

For å avslutte fokusgruppene ble elevene spurt om deres fremtidsplaner og deres drømmer for den nåværende skolen. Her var svarene nokså like, de trodde at mange elever på ungdomsskolen allerede hadde bestemt seg for yrker, mens andre ikke hadde tanker om yrkesretning eller andre ønsker i forbindelse med fremtiden allerede nå. De reflekterte over at yrket de skal ha bør gi dem trivsel, lønn er ikke like viktig. De lo og mente at selvsagt hadde begge deler vært å foretrekke.

At karakterer spiller en rolle for å komme inn på ønsket skole er de klar over, men syntes det var vanskelig å tenke i de baner allerede nå.

På spørsmålet: ”Hva skal du bli?” svarte elevene:

”Nei, jeg vet ikke, tenker ikke på karakterer.” (Gutt 1, Fokusgruppe 1)

”Jeg skal bli ingeniør og tenker å utdanne meg i Grimstad.” (Jente 3, Fokusgruppe 2)

”Jeg er litt usikker, men vet at det blir innen media eller drama, de andre sier jeg er god til det.” (Gutt 4, Fokusgruppe 3)

”Jeg vet ikke, jeg tar det med ro, tenker på det av og til.” (Jente 4, Fokusgruppe 2)

”Bli over 50 år.” (Jente 2, Fokusgruppe 1)

Svarene som elevene gir angående yrkesvalg var svært varierende og spriker mye i forhold til resten av temaene i fokusgruppene der svarene var nokså samlet. Interessant er det å merke seg at elevene ikke trekker venner frem i deres fremtidsplaner, her svarer elevene svært individuelt og snakker for seg selv uten innblanding av andre.

Elevenes drøm for skolen var at den skulle vært mobbefri, de skulle fått varm mat, de ville hatt en fotballbane, alle skulle hatt mange venner og mest av alt ingen lekser heller en time lengre skoledag. At alle skulle hatt mange venner ble hengende i luften, dette var noe som jeg ikke fulgte opp med videre spørsmål, men som likevel gav meg noen tanker rundt trivsel og læring. At dette ble sagt, tolket jeg dit hen at noen ved skolen ikke har like mange venner som den eleven som sa dette. En elev avsluttet: *”Politikere tror de vet alt om jobb og hva som skal være normalt ... det hadde vært noe å lage show om det!”*

(Elev 4, Fokusgruppe 3)

DRØFTING AV RESULTATER

Når forskningens resultater skal drøftes er det et mål å velge en struktur som gir mest mulig forståelse for innholdet. Derfor vil elevenes utsagn - forskningens resultater, bli drøftet opp mot den teori som er benyttet.

Underveis i diskusjonen vil jeg se etter trender og mønstre i elevenes utsagn som kan gi svar på den problemstilling som var satt for denne oppgaven. De ulike kategoriene som ble valgt å bruke i teori og fokusgruppene lettet oversikten underveis, men viktigheten av å se alle kategorier som en helhet er likevel naturlig. Som i en hermenautisk sirkel har jeg her sett etter forståelsen i elevenes utsagn og på deres syn på eget læringsmiljø, sett opp mot den teori som

er brukt. For å gjøre dette har jeg benyttet meg av ulike analytiske kontekster for å se etter mening og fortolkninger til den intervjuetekst som forligger.

Før vi ser på de ulike kontekstene vil jeg repetere de 5 kategorier som Udir ser på som viktige innefor læringsmiljø fordi disse var vårt felles utgangspunkt i intervjuene:

- Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp,
- lærerens evne til å utvikle positive relasjoner med hver enkelt elev,
- positive relasjoner og kultur for læring blant elevene,
- godt samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse og
- organisering og kultur for læring på skolen.

De analytiske kontekstene har vært selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (Kvale og Brinkmann, 2009). Ved å benytte disse kontekster kan man ha mulighet til å belyse elevenes utsagn med egne ord og fortolkning. En kan videre tolke utsagnene med en bredere forståelsesramme enn deres egne, samtidig som en stiller seg kritisk til disse og som nevnt kan en tolke utsagnene opp mot den teori som er brukt (Kvale og Brinkmann, 2009). Før drøftningen av elevperspektivet på læringsmiljø og teori om dette vil oppgavens problemstilling bli repetert:

”Hvilke forskjeller og likheter er det mellom teori om og elevers synspunkter på læringsmiljø?”

I denne delen av oppgaven skal elevperspektivet settes opp mot den presenterte teori på emnet læringsmiljø for å vise likheter og ulikheter i disse kategoriene. Innledningsvis i oppgaven ble læringsmiljø sett på som de faktorer i skolen som er trivsels- og læringsskapende for elevene. Gjennom teori har vi sett hva som har vært påpekt som viktige faktorer og hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn for å skape dette gode læringsmiljøet. Her har elever vært intervjuet for å se på deres syn på læringsmiljø. I denne drøftning skal vi se på de likheter og ulikheter som er kommet frem av fokusgruppens resultater og som skal gi svar på problemstillingen.

LÆREREN OG MOTIVASJONSFAKTORER

Det er tydelig at både elevene og teori ser viktigheten av lærers fagkunnskaper. Fagkunnskap må til for å forstå sitt fag og som en del av undervisningsplanleggingen gir det lærer kunnskaper til å legge opp undervisning på en god og spennende måte for elevene (Krumsvik, 2011). Gjennom resultatene kan vi også se at elevene ser på fagkunnskap som motiverende, i tillegg ser de på kunnskap som en forventning de har til læreren. Elevene ønsker en lærer som de kan spørre om alt, sier de. Uten fagkunnskap ville organisering og utøvelse av undervisning blitt vanskelig påpeker både teori og elevperspektiv. Hvis vi snur opp ned på dette kan vi spørre oss hva som vil skje hvis lærere ikke innehar fagkunnskap. Følgene av dette ville rammet elevene da de ville blitt mindre motiverte for undervisningen. Lærerne på sin side ville mistet muligheten til en god relasjon med elevene da lærer ville fremstått som uengasjert, lite forberedt og useriøs.

Klasser som opplever lærere med god fagkunnskap er mer lydhør sin deltakelse i undervisning enn elever som mottar undervisning preget av manglende fagkunnskap (Krumsvik, 2011). Dette er også bekreftet gjennom den teori på problemadferd som er beskrevet i den teori som er brukt. Lærere som er proaktiv kan forebygge uønsket adferd da de gjør undervisningen forutsigbar og er i forkant med sin planlegging (Krumsvik, 2011). For lærere er fagkunnskap en viktig del av det å føle trygghet til det fag en skal undervise i og dette gir samtidig trygghet til elevene som da ser at lærer kan det den underviser i.

Resultater av intervjuene viste at elevene føler negativitet med hensyn til vikarer som ikke turte å slå seg løs i verken undervisningsform eller metode. De påpekte dette i forbindelse med deres manglende fagsikkerhet som igjen førte til dårligere klasseledelse og mindre arbeidsro i klassen. Teorien støtter elevperspektivet ved å fremholde at en lærer som besitter fagkunnskap vil nok ha større mulighet til å gjøre faget interessant, være proaktiv og klare å vise faglig trygghet som igjen påvirker den sosiale tryggheten, og som elevene faktisk etterspør.

Elever som får lærere med gode fagkunnskaper vil nok oppleve undervisningen mer som læring enn en aktivitet i skolehverdagen. Dette bekreftes i min empiri, der elevene kommenterer vikarer som gjennomfører undervisning som svært ensformig. Teori og elevperspektiv er her enige om fagkunnskapens viktighet, elevene mente også at de ble mer

engasjerte av trygge og faglig gode lærere som av denne grunn turte de å gi mer av seg selv som person og for faget i undervisningssammenheng. Teorien støtter dette elevperspektivet og påpeker også momenter rundt negativ adferd som kan gi utslag av lite fagkunnskap og igjen mindre proaktive lærere.

Arbeidsro som en del av klasseledelse er tydelig etterspurt hos elevene, de ønsker ro som en del av sine læringsmuligheter i klassen. Fra teorien kan dette sees i sammenheng med de muligheter lærer bør benytte seg av for å skape et godt læringsmiljø. I teorikapitlet ble det pekt på en ”verktøykasse” som lærer kunne bruke (Bergkastet m.fl, 2011). Ser man til denne verktøykassen påpeker den etablering av rutiner og organisering av klassen som momenter innenfor klasseledelse. Elevperspektivet mente at lærere som holder ro i klassen, gjennom kjente rutiner vil få elevadferd som gir bedre rom for gode læringsmuligheter både for lærere og elever fordi de mener ro er nødvendig for å kunne jobbe optimalt.

Gode rutiner som gir elevene tydelige rammer og forventninger til deres oppførsel er både et kunnskapskrav i yrket så vel som en erfaringsdel i læreryrket (Hattie, 2009 og Slemmen, 2010). Dette kommer ikke av seg selv, men må trenes på og erfares av lærer. Når dette er nevnt ser vi at det vil være forskjeller fra nyutdannede lærere til de som har lang erfaring med klasseromsarbeid. En nyutdannet lærer vil nok ha behov for å bli kjent med seg selv i rollen som klassens leder. Og etter hvert som lærere får erfaring vil nok vår mennesketype og personlighet gjøre det slik at vi bruker de ulike verktøyene forskjellig. Mens en lærer vil fokusere på gode praktiske rutiner vil en annen lærer kanskje mene at positiv kommunikasjon er det viktigste steget mot et godt og fruktbart læringsmiljø. Det må være rom for at vi som lærere praktiserer vårt yrke ulikt, men likevel innenfor de rammer som er anbefalt og som sin egen skole har satt som fokus. En kan anta at noen skoler har et klarere felles fokus på noen av disse verktøyene enn andre skoler, og som muligens lar den enkelte lærer bestemme mer selv. Elevperspektivet tilfører ikke noe nytt til teorien innenfor ønske om arbeidsro, men deres syn sier noe om at de ønsker og verdsetter ro for å arbeide. At de påpeker dette sier muligens noe om at de ser dette som en mangelvare i klassene sine.

Tilbake til elevene ser vi at de mente det var stor forskjell fra vikarer og faste lærere og det vil derfor være nødvendig med trening i og utøvelse i klasseromsarbeid før en klarer å skape den ro og gi den trygghet som elever forventer og ønsker av en lærer. Før en kommer dit må en praktisere arbeid med de verktøyene som teori anbefaler før en selv føler seg komfortabel i

sitt virke. Samtidig vet elevene at lærere er ulike og bør klare å opptre etter de forventede normer i klassen og til ulike lærer typer uten at dette skal skape uro i læringsmiljøet.

Rettferdighet som en del av klasseledelse er viktig for elevene og de påpeker i intervjuene at dette gjelder ved adferd og ved faglige tilbakemeldinger. Elevene, som her i hovedsak gutter, tok opp dette følte at lærere utøvede stor forskjell i sine tilbakemeldinger. Det ble påpekt forskjeller i konsekvenser fra dag til dag, det manglet konsekvente regler for håndhevelse ved regelbrudd og det ble påpekt ulike regler for ulike elever og ved ulike kjønn. De etterspurte likhet ved korrigeringer da de mente at noen elever blir foretrukket og får mer ros enn andre. Og igjen at noen lærere har ulike forventninger til den enkelte elev. Hvis lærere er tydelig innkonsekvent i sitt arbeid og utydelig i hva man gir uttrykk for av forventninger til elevene kan dette føre til at det er rom for ulik adferd fra elev til elev. Ser vi tilbake på modellen til Berkastet m.fl. på side 10 kan vi knytte dette elevperspektivet opp mot: kommunikasjon, gode beskjeder og motivasjon (Bergkastet m. fl., 2009).

For å opprettholde og skape et godt læringsmiljø er dette verktøy lærere har til benyttelse i arbeidet med elevene. Hvis vi skal motivere elevene er fagkunnskap, ro i klassen og rettferdighet noe som bør gå hånd i hånd. En kan ikke forvente at elever motiveres til undervisning hvis de føler seg forskjellsbehandlet og ikke får den gode beskjeden og den kommunikasjon de ser etter. Hvis en elev eller elevgruppe føler seg tilsidesatt ser man fort at den nevnte negative adferden kan komme til syne. Med min erfaring fra skolen ser jeg absolutt at vi som lærergruppe ikke er oss selv bevisste nok med hensyn til eget ordvalg og tilbakemeldinger til elevene. Noe kunne nok vært unngått om læreren hadde vært tydeligere i sin fremtoning og vært konsekvent med like regler overfor alle.

Gode beskjeder som fokuserer på positiv adferd er mer motiverende enn fokus på negativ adferd og koster lite å gi. Samtidig som dette trekkes frem som en enkel måte å løse klasseledelse på, ser man at det ikke er så enkelt. Det vil alltid være ulike elevtyper i en klasse der interessefelt og faglig nivå er sprikende. Som lærere bør vi påse at vi er så tydelig som mulig og opptre så likt som mulig for å oppnå kontakt, tillit og respekt med alle elevene. Ansvaret vil ligge hos begge parter, elevene må følge de regler som er satt og ta ansvar for egen oppførsel og arbeidsinnsats. Vi som voksne har likevel det største ansvaret og må være oss selv bevisst da vi skal være lederen og den trygge voksne i klassen (Krumsvik, 2011 og

Ogden, 2009). Klarer vi dette er vi langt på vei og kan med vi kanskje tilby elevene innfrielse i det siste punkt som elevene synes er viktig innenfor klasseledelse, nemlig humor.

Humor blir påpekt av alle elevene i fokusgruppene, da de ser på humor som avgjørende innenfor klasseledelse og relasjonsbygging. Elevene mente at de lærere som brakte humor i klassen ofte var de lærerne som høstet mest av elevene motivasjonsmessig, men mest av alt innenfor relasjonsbygging. En lærer som viste denne siden av seg selv var lettere å snakke med enn de lærere som ikke kunne bruke eller vise humor i undervisningen. Humor blir altså sett på som avgjørende for god tillit hos elevene. Humor som begrep er fraværende i den teori som er brukt i denne oppgaven. Her er det fokus på gode beskjeder, positiv kommunikasjon og motivasjon uten at humor spesifikt er dratt inn i termene. Kanskje humor må mer inn på dagsordenen hos oss lærere som et bidrag til relasjonsbygging og tillit mellom lærer og elev? Tydelig var det hos de medvirkende elevene at de etterlyste dette som en del av det gode læringsmiljøet for seg selv og sine medelever. Innenfor klasseledelse ser vi både likheter og ulikheter, men for begge parter er fagkunnskap viktig. Elevene i denne undersøkelsen etterspør arbeidsro, mens teorien ser på lærers verktøykasse for å oppnå dette, uten at elevperspektivet ser at lærerne bruker denne aktivt og konsekvent.

Her ser vi at teori om og elevperspektivet ser viktigheten av god klasseledelse. Der teorien ser på dette som et av de avgjørende punkter etterspør elevene en god klasseleder i form av tydelighet og gode rutiner. Elevene på sin side etterspør også humor fra lærers side da de mener dette avhjelper det sosiale miljøet i klassen og mener dette sier noe om at både lærer og elever kan slappe mer av og være seg selv. Elevene gir også tydelig inntrykk av at det er forskjell på nye lærere og vikarer i motsetning til deres faste lærere, da de faste lærerne opprettholder ro og struktur og driver undervisning i mye større grad enn vikarer, som de mener ikke lærer dem noe nytt. Videre innefor klasseledelse ser vi at teori peker på tydelige mål og metoder i forbindelse med skolens vurderingsforskrifter, samt at forventningene til elevene også skal være tydelige. Her mener jeg å se en tydelig ulikhet mellom teori og elevperspektiv. Elevene kan ikke se at de på en tydelig måte er forklart veien mot målet eller hvilket mål de skal nå eller strekke seg mot. Her kunne en imidlertid se forskjell mellom den skole forskningen er utført ved og den skolen som pilotundersøkelsen ble utført ved. Der pilotskolen ligger i et fylke som har deltatt i opplæring i vurdering for læring, var elevene mer fornøyd med og inneforstått med kriterier og tydelige mål for undervisningen. Dette kan gi seg utslag i deres ulike svar med tanke på struktur i undervisningen og på hvilken måte

læringsmiljøet blir ivaretatt gjennom dette. Ved "Hvitveis" skole har ikke lærerne deltatt på denne statlige opplæringen og derfor elevene her oppleve at tydelige mål ikke fremkommer i den grad det gjør ved skoler som har deltatt i opplæring i vurdering for læring.

RELASJONER ELEV – LÆRER - ELEV

Der teori setter fokus på positiv kommunikasjon som tillitskapende, viser forskning også at lærere oftere opprettholder positivitet overfor skoleflinke enn overfor skolesvake elever (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elevene i denne undersøkelsen ser ikke det samme, de mente at de faglig svakere elevene får mest oppmerksomhet og synes dette er naturlig da de regner med at lærer ønsker å hjelpe disse til det samme nivå som de flinke. Elevene syntes ikke dette var problematisk, jeg fikk mer et inntrykk av at de lot de svake elevene få denne veiledningsmuligheten av lærer. Det ble ikke påpekt at de flinke fikk for lite tid med lærer med denne skjevdelingen. Dette er forskjellig fra teorien som sier at lærere oftere opprettholder bedre relasjoner med flinke elever (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Der teori påpeker at den gode relasjonen er viktig for læringsmiljøet, ser elevene på lærer kun som en de snakker med om faglige forhold, men som de ønsker å snakke med om personlige anliggender også. Elevene ser ikke på lærer som en naturlig voksen å snakke med, de relaterer sin relasjon til lærer til det faglige nivå. Her ser vi altså et stort sprik i forståelsen og ønsket om en god relasjon. Læreren fra sin side er fra teori oppfordret til å skape god tillit og et godt relasjonelt forhold til elevene, som skal føre til god innvirkning på skolens læringsmiljø (Nordahl, 2010). Lærer blir også i teori omtalt som en mulig signifikant voksen, men trenger da å ha et godt forhold sosialt og faglig. Hva menes med god relasjon i skolen, er det den faglige gode relasjonen som er etterspurt av teori? Elevene ønsker en samtalepart om sosiale forhold og en som lytter og hjelper elevene til et bedre samhold mellom elevgruppen, men opplever en voksen vektlegger relasjonsforholdet til fag.

Relasjonsbygging mellom elever og lærere gir uttrykk som sprikende fakta mellom teori og empiri. Når elever og lærere tilbringer så mye tid sammen er det negativt for begge parter om relasjonen ikke er optimal. Læreren er forpliktet til å opprettholde god relasjon til elevene for å bygge opp og opprettholde læringsmiljøet. Elevene på sin side trenger en lærer som er en tydelig leder og veileder. Dette forholdet bør være relatert til både fag og sosiale forhold.

Hvis elevene bruker venner som samtalepart og lærere knytter sin relasjon til elevene mest til det faglige vil ingen av partene komme styrket ut av relasjonsforholdet mellom elev og lærer. Når en tenker på hvor mye tid elever og lærere er sammen er det kanskje merkelig at relasjonen dem i mellom kun relateres til fag. Relasjonsforhold kan kanskje bli et vanskelig anliggende som ikke blir bedre hvis elevene og lærerne ikke nærmer seg hverandre.

Ut i fra fokusgruppeintervjuene kan det stilles spørsmål ved: På hvilken måte samtaler elever med voksne i skolen? Er det tid til samtaler der lærer kan vise seg fra en annen side enn ved fagsamtaler og ønsker elevene virkelig dette eller er ønsker de alltid å samtale med venner fremfor en voksen? Gjennom denne forskning føles dette som et sprik mellom teori og elevperspektiv, eller en forventning som ikke er lik fra begge? Gjennom den teori som er brukt ansees den gode relasjonen som viktig for læringsmiljøet (Krumsvik, 2011). Klarer vi som voksne og fremstå som bedre samtalepartnere for elevene enn hva som oppleves, hvis vi bruker mer tid på samtaleemner som ikke gjelder fag?

Skolen driver opplæring innefor relasjoner og sosiale ferdigheter i tillegg til skolens pensum. Bør skolen bruke mer tid på disse samtalerne for å gjenopprette eller skape den tillit som elevene ønsker? Når vi så kunne lese av forskningens resultater at elevene her opplever samtaler rundt sosiale forhold som kjeft og korrigeringer mer enn samtaler der positivitet var i sentrum har vi kanskje valgt feil vei å gå. Her støtter teori elevene, som setter anerkjennelse og gode tilbakemeldinger til elevene høyt for å opprettholde den gode relasjonen. Kommunikasjon mellom lærere og elever blir dermed et moment som oppleves og utøves ulikt sett fra elevperspektivet og i forhold til den teori som er valgt i denne oppgaven. Hvis ikke dette blir tatt opp nå, kan man oppleve at utgangspunktet for tillitsbygging mellom elev og lærer blir dårligere og at kommunikasjonsspriket mellom elev og lærer vokser. Ingen av partene vil i tilfelle oppleve relasjonen som fruktbar og kanskje heller ikke gi en følelse av at relasjonen er fortjent for noen av partene.

Med hensyn til elevperspektivet på art-satsningen kan det tolkes dit hen at det er uttakt mellom hva elevene anser som dagsaktuelt og hvilke tema som tas opp gjennom art-programmet. I ”Art” følger en temaer som er satt opp av programmet, og disse har en bestemt rekkefølge. Elevene på sin side skulle ønske at disse temaene ikke var så faste, men at det heller var mulighet til å bruke programmet etter hva som var aktuelt akkurat der og da. Slik som det er nå ser ikke elevene nyttigheten og aktualiteten på de temaer som blir belyst.

Teori på læringsmiljø ser på gode relasjoner mellom elever og lærer som en av faktorene som gir utslag på læring og trivsel i skolen. Som nevnt i teorikapitlet er dette også gjensidig, hvis relasjonen er god i klassen trives både lærer og elev bedre (Krumsvik, 2011).

I denne forskning ser vi at relasjoner er sterkest mellom elev og elev når det gjelder sosiale forhold. Elevene setter vennskap utrolig høyt og trekker venner frem som sin viktigste samtalepart. Elevenes relasjoner til lærer går mest i retning faglig innhold og det er her de får tilbakemeldinger og ros i form av skryt, karakterer eller andre tilbakemeldinger. Elevene ser og vet at lærer jobber med sosiale relasjoner, men påpeker at dette skjer mest gjennom *Art-satsningen*. Samtidig som de jobber med dette synes det som om elevene ikke ser at de er delaktig i arbeid med sosiale ferdigheter. Samtaler om sosiale forhold har hovedfokus på relasjonene mellom elevene og blir tatt mest tak i form av kjeft og irettesettelser når noen har oppført seg dårlig. Altså, elevene ser på venner som deres viktigste relasjon i skolen foruten om i fag der lærer og elev samtaler. Arbeid med sosiale relasjoner føles ikke som det positive innslaget elevene ønsker, men mer som et krav om at elevene må kunne oppføre seg. Relasjoner er viktig i skolen, men de forventinger som lærere og elever har til dette arbeidet er svært ulike.

LÆRINGSKULTUR OG MOTIVASJON HOS ELEVENE

Elevenes relasjoner seg i mellom og klassens læringskultur skulle en tro kun gjaldt elevgruppen, men også her ser vi viktigheten av den voksne som leder. I teorien ser en på lærer som den som skal støtte opp om elevenes adferd, gi råd og vink til elevene om hva som er forventet og akseptabel oppførsel. Lærer skal være medhjelper til at alle elevene får trening i disse ferdighetene som igjen skal gi trygghet og følelse av tilhørighet for den enkelte. Om kommunikasjonen mellom lærer og elev er som beskrevet over, at elever foretrekker venner til samtalepart, fordi de opplever læreren som korrigerende og som kjeftende ved sosiale forhold, kan en fort se misforholdet mellom lærer og elev. Vil en ungdom støtte seg til og ønske en lærer til samtalepart eller medhjelper innenfor sosiale spilleregler hvis dette er opplevelsen den sitter med? Gjennom de fokusgruppene som ble gjennomført ser jeg på dette som den største forskjellen på teori og elevperspektiv. Læreren skal fremstå som et godt eksempel, den støttende og veiledende i skolen som skal betrygge elevene i sitt sosiale og faglige felleskap, men den sees kun på som faglig rådgivende og sosialt korrigerende. Elevene

skal opptre etter de sosiale spilleregler som er satt og er kultur ved sin skole, men har ingen tillit til lærer når det gjelder sosiale forhold. Lærer blir her den faglige støtten, og ikke en støtte innenfor begge felt som den burde vært. Sett fra lærers syn kan det se ut som om venner tar den plass som lærer burde hatt, i alle fall noen deler av lærerrollen.

Elevene selv velger venner som samtalepart da de anser dem som den viktigste medspiller i skolen. Venner fremstilles som alfa omega for deltakerne i denne forskningen og da spesielt innenfor læringskultur og motivasjon. Der teori mener læreren skal gi trygghet til elevene med å hjelpe de inn i det sosiale fellesskapet, er det for elevene vennene som sørger for dette. Og dem selv. Elevene motiveres av venner, får støtte hos venner, har venner som samtalepart, venner som hjelp til faglige forhold og venner som trygghetsfaktor. Hvis lærer kun definerer sin rolle som faglig kan det i alle fall bli slik.

Venner er den viktigste faktor for elevene i skolen, også fremfor foreldre. Sett fra elevsyn er venner altså viktig innenfor alle kategorier. Det er kanskje bekymringsfullt når venner er hverandres motivatorer og hjelp i skolen. Hvilken rolle har da lærer? Lærer får en rolle som underviser, som selvsagt er riktig. Jeg stiller spørsmål ved om lærer har mistet noe av sin rolle ovenfor elevene. Innehar vi ikke rollen som samtalepart og motivator, kan det bli lite å spille på i undervisningssammenheng (Krumsvik, 2011). Med dette mener jeg at lærere som har et godt relasjonelt forhold til sine elever mottar større forståelse hos elevene og kan være en større pådriver for sosial og faglig utvikling hos den enkelte elev. Motsatt hvis en lærer har et dårligere relasjonelt forhold til sine elever kan de oppleve en større distanse til elevene da læreren ikke har kjennskap til den enkeltes sosiale og faglige ståsted.

Elevenes relasjoner til hverandre og deres læringskultur sees i teorien på som et fellesansvar for både elever og lærere i skolen (Krumsvik, 2011). Elevene så absolutt det som en del av sin oppgave i skolen og ville bidra. Elevene påpekte her igjen venner som en avgjørende del av skolehverdagen sin. Venner var med på å øke deres trivsel og venner var også en motiverende faktor og det var viktig for elevene å ha et godt forhold til hverandre. Medelever blir brukt både til vennskap og til faglig hjelp, og det var stor åpenhet om karakterer og faglig ståsted mellom elevene. Læringskulturen så ikke ut til å være preget av forskjeller mellom elevene, tvert i mot så det ut som om elevene hadde stor respekt for hverandre om de var flinke eller ikke. Innenfor læringskultur og elevrelasjoner ser det absolutt ut som om elever ser på hverandre som utfyllende parter som hjelper hverandre faglig så vel som sosialt, og at venner

blir foretrukket fremfor noen andre i alle sammenhenger. Teori og elevperspektiv ser ut til å være nokså like på når det gjelder å bidra til fellesskapet, men er ulikt på et punkt og det er at elevene anser venner som de absolutt viktigste innenfor alle de settinger de er i.

SKOLE – HJEM SAMARBEID

Et godt skole – hjem forhold skal styrke elevenes læring og utvikling (Slette (red), 2011). For å få innblikk i elevperspektivet og de familiære samarbeidsformene på dette ble det under fokusgruppene snakket om på hvilken måte foreldrene interesserte seg for skolen på. Elevene som deltok i fokusgruppene fortalte om foreldre som daglig hjalp til med lekser eller spurte om hvordan de hadde det. Elevene følte de fikk nok hjelp hjemmefra og følte seg derfor godt i varetatt av foreldrene med hensyn til faglige spørsmål. Elevene gav også uttrykk for at de selv valgte hvem av foreldrene de ba om hjelp og det var interessant å høre at det virket som om fedre ble foretrukket i realfag, mens mødre ble spurt i andre anliggender. Elevene begrunnet dette med at fedrene var best i realfag, men at mødre kunne brukes i nød. En kan oppleve i dagens skole at foreldre uttrykker usikkerhet overfor enkelte temaer i ungdomsskolen fordi de føler tema er for avansert og at de selv mangler faglige kunnskaper som gir dem mulighet for å hjelpe sine egen.

Hvis informantene hadde sagt at de ikke hadde fått hjelp, hadde man kunne stilt spørsmål om dette var grunnet manglende interesse for skolen eller grunnet manglende interesse for barna. Hadde dette vært tilfellet kunne det gitt seg utslag i konsekvenser for elevenes læring og trygghet i skolen så vel som i hjemmesituasjon da elevene ville manglet den bekreftelse de burde hatt for sin utvikling. Som teori på emnet påpeker, skal skole – hjem samarbeidet om det er optimalt, være med på å styrke elevenes trygghet og læringsmiljø i skolen (Nordahl, 2007). Skolen som den utøvende part i samarbeidet må invitere til samarbeid og legge til rette for at foreldre og skole jobber for de samme interessene, barna. Og elevene må vite at begge parter har de samme forventningene til dem, både faglig og sosialt. Uten denne felles forståelsen ville ikke samarbeidet vært et reelt samarbeid. Vi ser at teori på læringsmiljø kaller oppfølging og leksehjelp for det uformelle og kontaktløse samarbeid med skolen og at dette igjen sees på som et viktig møte mellom foreldre og barn (Nordahl, 2007). Dette møtet kan sees på som en god mulighet til å bygge relasjoner mellom elever og lærere, foreldre og barn og mellom barn og deres venner. Dette forutsetter da at foreldrene bidrar med gode

holdninger slik at elevene og foreldrene sammen opprettholder dette. Hadde foreldre bidratt med det motsatte ville dette ikke bare gått ut over forholdet mellom barn og foreldre, men også læringsmiljøet på skolen.

Vedrørende skole – hjem samarbeid kan en i spørsmål om oppfølging vedrørende lekser i denne forskning si at samarbeid fungerer og at skolen og hjemmet jobber for de samme interesser.

Det mest interessante i skole – hjem samarbeid er at oppfølgingsdimensjonen på sosiale forhold ikke følger det samme mønster som faglig oppfølging. Innenfor læringsmiljøteori på skole – hjem samarbeid er ikke den sosiale relasjonen mellom elever i klassen og foreldre belyst med tanke på åpenhet rundt vennskap, ei heller elev – lærers sosiale relasjon. Med dette er det ønskelig å se på elevers åpenhet når det gjelder venner. I fokusgruppene samtalen vi om åpenhet rundt hvem elevene hadde som venner og her fikk jeg inntrykk av at elevene holdt noe igjen overfor foreldrene. Elevene svarte positivt på at deres foreldre og lærere viste om deres omgangskrets, dette uten at de virket oppriktig ærlig. Det virket som om venner var deres viktigste samtalepart i alle forhold rundt skolen. Hvorfor de ikke snakket helt åpent om dette hjemme eller på skolen er usikkert, men det kunne tolkes dit hen at elevene ønsket noe form for hemmelighet overfor voksne når det gjaldt venner og hva de snakket om. Jeg vil tro at både foreldre og skole har forståelse for denne hemmeligholdelse og at de ser at dette er en naturlig del av det å være ungdom. Likevel ser jeg at den distansen som virker å være mellom ungdom og barn kan virke uheldig på noen hvis de ikke tør snakke med en voksen og av denne grunn ikke opplever å få bekreftelse på sine handlinger av en voksen. Eller hvis det er forhold som de kunne ønske å snakke med en voksen om som eksempelvis den eleven jeg har referert til tidligere som ikke turde å fortelle alt til sine foreldre i fare for å de skulle misforstå med hensyn til den pizzabollen (Gutt 4, Fokusgruppe 3).

Innenfor denne kategorien av læringsmiljø kunne elevene bekrefte godt samarbeid mellom seg selv og foreldre. Spesielt i det uformelle samarbeidet som gikk på hjelp og oppfølging av skolearbeid. Elevene følte absolutt at foreldrene bidro i deres skolearbeid, men at dette i hovedsak var når elevene selv etterspurte det. Også her ble venner nevnt fra elevenes side. De foretrakk venner som hjelp i skolearbeidet i tillegg til sine foreldre. I det formelle arbeidet mellom skole og hjem hadde elevene ingen synspunkter til dette. Vi kan altså se at skole – hjem samarbeid i noen grad følger den teori som er presentert, men at elevene i tillegg iverksetter

sine venner en stor posisjon når det gjelder hjelp til skolearbeid. Venner betyr uendelig mye og vi kan da stille spørsmål ved hvilken påvirkning foreldrene har overfor elevenes læringsmiljø når venner som oftest er foretrukket.

MEDBESTEMMELSE OG SKOLELEDELSE

Skolens ledelse i forhold til læringsmiljø ble drøftet med elevene i det perspektiv at en ønsket å finne ut om de kjente til ledelsen ved skolen og deres medbestemmelsesmuligheter og bevissthet rundt dette. Elevene kunne fortelle om liten kontakt med skolens ledelse og hentydet at dette hadde de lite innflytelse på og de regnet med at deres lærer videreførte det som ledelsens mente de hadde behov for å vite, som regler og bestemmelser for elever. Elevene mente videre at det ikke var alt de trengte å være med på å bestemme da de trodde dette ville ført til mange rare bestemmelser som ikke omhandlet læring.

Dette kan en se på som god bevissthet fra elevene om at de selv mente de var for unge til å delta i all bestemmelse på skolen. Her ser elevene årsaken til dette, og sier seg selv fornøyd med sin medbestemmelse på dette området. Selv om de hadde mulighet til å komme med forslag til endringer for seg selv eller som gruppe benyttet de seg ikke ofte av den muligheten foruten om i klassesituasjon og når det gjaldt fag. Som nevnt i teori er det lettere å si i fra om ømtålige forhold på en kollektiv måte enn individuelt og dette bekrefter elevene, men de savnet likevel en mulighet for å være anonym i de tilfeller der de kunne tenkt seg å si i fra (Frøyland, 2011) Som ofte brukt i barneskolen ønsket de seg en postkasse der positive og negative innspill kunne legges i. Samtidig sa de at de muligens ikke hadde benyttet seg av muligheten selv om de hadde hatt den. De valgte heller å dele sine tanker med venner og bruke dem som samtalepart hvis de hadde uenigheter med skolen. I fokusgruppene ser altså elevene mulighet for medbestemmelse, men de benytter seg ikke av den utover å snakke med lærer i aktuelle tilfeller.

Når det gjelder skolens målstruktur ser ikke elevene arbeid med dette og det er vel i og for seg naturlig da dette foregår på lærernivå. Ei heller ble de spurt direkte om det under fokusgruppene, men elevene hadde mange innspill når vi samtale om motiveringsfaktorer. Det var mange ulike svar, mens noen ble motivert av indre forhold ble andre motivert av ytre forhold. De var likevel enige om at ikke alle kunne være flink i alt. Samtidig mente de fleste

at læring og meningsforståelse var mer nyttig enn en prestasjonsorienterende skole. Om dette var fordi elevene og skolen jobbet spesielt etter denne målstruktur eller om det var elevers motivasjonsfaktorer er usikkert. Da elevene debatterte med meg i fokusgruppene opplevde jeg at venner kom igjen i alle kategorier. Også når det gjaldt skolearbeid, enten det var lett eller vanskelig var venner noen de skrøt til eller ba om hjelp fra. Dette før lærer eller foreldre ble snakket med, altså elevene velger venner først. For å knytte dette til målstyring tenker jeg at elever bruker hverandre for å forstå fagstoff i så måte jobber de etter meningsgivende og læringsgivende norm. De hjelper hverandre og støtter hverandre, de motiverer hverandre og samarbeider, noe som ligger tett opp mot de læringsorienterende målstyringsfaktorer. På denne måten kan man tenke seg at elevene jobber opp mot den målstyring som ledelsen har lagt opp til. Tydelig var det at elevene ble motiverte av å forstå og lære i et felleskap, mer enn bare å få gode karakterer. Det var selvfølgelig også de elevene som ble motiverte av resultater, men disse ble fort presentert som de skoleflinke elevene som forstod alt uansett.

Skoleledelse innenfor læringsmiljø opplevdes som noe fjernt for elevene. I den grad de møtte ledelsen var det i form av beskjeder som klassestyrer videreformidlet. Gjennom min tolkning av forskningens resultater kunne en se at elevene i større grad ønsket forståelse for et fag enn karakterer. I så måte kan en trekke slutninger om at skolens målstruktur går i retning av hva forskning anbefaler, nemlig forståelse (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Elevene var med hensyn til skoleledelsen klar over deres medbestemmelsesmuligheter, både gjennom elevråd og gjennom muligheter for å snakke med lærer. Mulighetene ble derimot ikke mye brukt, og kan forstås som et tegn på stor avstand mellom elever og ledelse. Dette ser vi gjennom elevenes, der de kun tror at ledelsens får vite om deres innspill hvis de blir ansett som viktige.

KONKLUSJON

Oppgavens formål var å undersøke elevperspektivet på læringsmiljø i håp om å kunne tilføre nåværende teori på læringsmiljø nye momenter.

Her vil jeg peke på likheter og ulikheter mellom teori om og elevperspektivet på læringsmiljø for å svare på min problemstilling. Som Udir sier er hvert enkelt barns opplevelse av skolen viktig og bør tas på alvor. Da jeg benyttet meg av fokusgrupper kan man si at hvert enkelt barn ikke fikk en individuell mulighet til å komme med sitt elevperspektiv. Men gjennom intervju med flere elever sammen kunne jeg få frem elevperspektiv der elever i fellesskap, kunne diskutere og argumentere frem sine synspunkter på eget læringsmiljø. Hver enkeltstemme er hensyntatt i denne forskning og hver elev er tatt på alvor for å belyse elevperspektivet. I tillegg må det nevnes at elevene selv hadde stor respekt for hverandre under disse intervjuene.

Gjennom felles utgangspunkt i Udir sine fem punkter har elevene pekt på forhold knyttet til sitt læringsmiljø. Gjennom denne forskning synes det klart at venner er en vesentlig del av elevperspektivet på læringsmiljø. Venner har vist seg tydelig i nesten alle kategorier vi har samtalt om.

Innenfor klasseledelse viste det seg likheter med det som i teorien blir omtalt som lærers evne til å lede klasser og undervisningsforløp. Her kunne en se at elevperspektivet støttet teori både med hensyn til tydelig klasseledelse og fagkunnskap. Elevene ønsker tydelig klasseledelse da dette gir dem arbeidsro som fører til bedre mulighet for en god læringssituasjon. Presentert teori ser på fagkunnskap som nødvendig for god fagplanlegging og undervisning, og elevene påpeker i tillegg til god fagkunnskap at det er nødvendig med humor da dette er tillitskapende og gir en elevene følelse av at lærerne er trygge på fag og egen femtoning. Innenfor klasseledelse synes likhetene å være førende. Gjennom denne forskning kan en heller peke på at elevperspektiv og teori nyanserer hverandre ved at elevperspektivet og teori bruker forskjellige begreper på klasseledelse.

Det forhold som elevene påpeker stor ulikhet fra teori om, er relasjonsforholdet mellom elever og lærere. Elevperspektivet tilfører her dimensjonen venner. Venner innenfor relasjonen mellom elev - lærer kan virke rar, men elevene trekker inn venner som sin viktigste

samtalepart da det kan se ut som om de ikke bruker læreren til annet enn ved fagrelaterte spørsmål. Elevene ser at de har en relasjon til sin lærer, men at dette forhold baserer seg mest til det faglige.

I tillegg til at de foretrekker venner som samtalepart trekker de frem at lærer fokuserer på negative hendelser fremfor å bekrefte det gode. Dette med tanke på sosiale ferdigheter i klassen, ikke med hensyn til fag. I teori er god relasjon ansett som viktig innenfor læringsmiljø og lærer er ansvarlig for å skape og opprettholde dette. Elevene på sin side påpeker at venner er viktig for elevene ikke bare i sosiale sammenhenger, men også til fag og derfor foretrekker de venner. Altså er det et misforhold i relasjonen mellom elever og lærere og dette forholdet er ikke av den art som er anbefalt av teori.

Når det så kommer til relasjoner og læringskultur blant elevene, er det fra teori sett på som lærers og elevers fellesansvar å motivere hverandre og være bidragsytere til å skape gode relasjoner elevene i mellom. Her ser vi også et sprik mellom elevperspektivet og teori. Elevene ser på lærer relatert til faglige forhold, ikke som en samtalepart. Lærer bruker mer tid på korrigerende samtaler med fokus på det negative, mer enn å være en løsningsorienterende samtalepart og veileder. Lærer blir dermed ikke den støttende og lærende part når det gjelder sosiale forhold, og elevene bruker ikke lærer til samarbeid her. Elevene trekker frem vennskap som en motivasjon til skolearbeid. Her opplever de det sosiale felleskap innenfor skolens arbeid som motivasjon og de konkurrerer og bruker hverandre som sparringspartnere. Vi ser igjen at elevperspektivet tilfører presentert teori venner som en viktig del av sin læringskultur og venner som en viktig del av sitt læringsmiljø.

Skole – hjem samarbeid skal også være lærings og trivselsfremmende for elevene og vi ser av resultatene at elevene er fornøyd med foreldrenes medvirkning i forhold til lekser og fag, men vi ser samtidig og tydelig at elevene holder noe igjen overfor foreldrene. Eller er det foreldrene som ikke forstår elevenes hverdag og av den grunn ikke er mer involvert? Vi kan i alle fall se at elevene også her ser på venner som viktige. Elever beskytter hverandre og forteller ikke hele sannheten hjemme, de har en enorm lojalitet overfor venner. Skole – hjem samarbeidet mangler i følge denne forskningen en åpenhet mellom de involverte parter. Skolen, hjemmet og elevene synes å være litt fremmede for hverandre der eleven blir litt borte og arbeider for seg selv.

Elevenes perspektiv på skolens ledelse var liten, men en kunne tolke elevene dit hen at de hadde et større ønske om å forstå et fag enn nødvendigvis være best. Kontakten mellom ledelsen og skolen var minimal, ifølge denne forskningen. Her kan en si at elevperspektivet tilfører teori på læringsmiljø en tanke om at dette bør endres. Elevene mente at ledelsen fikk vite om deres ønsker hvis det var viktig for ledelsen og elevene opplevde kontakten med ledelsen via sin lærer. Dette var hvis ledelsen hadde noe å melde elevene om. Det er altså et gap mellom elevene og ledelsen som ikke gir elevene følelse av å kjenne sin skole, og denne manglende kontakten fremmedgjør forholdet til skoleledelsen.

Gjennom denne forskningen har elevperspektivet tilført teori om læringsmiljø flere momenter. Vi ser at venner er svært viktige for elevene, de motiverer, er samtalepart, faglige hjelpere for hverandre og en viktig del av det å tilhøre et sosialt felleskap. I tillegg bekrefter elevene at klasseledelse er noe de setter høyt og de knytter dette til sine læringsmuligheter.

Elevperspektivet forteller oss også at det er et sprik mellom dem og lærerne. Læreren som i følge teori skal være en viktig voksen for elevene er blitt mer en faglig veileder for elevene enn både og. Sosiale ferdigheter er viktig i skolen og også her tilfører elevperspektivet oss klare meninger om at dette synes de blir jobbet med på feil måte. De etterspør et mer positivt fokus i dette arbeid og et fokus som er mer dagsaktuelt. Ser vi relasjonen mellom elevene og læreren i sammenheng med sosiale ferdigheter ser vi at forholdet her er preget av en avstand som ikke jobber for at elevene og lærerne er på samme samtalenivå.

Elevene er bevisst mye med hensyn til sin skolehverdag og som tittelen på denne oppgaven sier så føler de seg ikke hørt. I alle fall ikke disse elevene. Det har vært spennende å få innsyn i deres synspunkter gjennom denne forskningen og de har gitt meg nye spørsmål som frister til å besvares. Disse tanker vil bli presentert avslutningsvis der jeg ønsker å peke fremover.

HVA NÅ?

Gjennom tolkning av mine resultater ser jeg at elevperspektivet har gitt meg mange tanker om hvilke tiltak en kan sette inn for å arbeide med å bedre læringsmiljøet ved en skole. Først og fremst hadde det vært spennende og undersøkt om elever ved andre skoler hadde gitt meg de samme funn som her. Denne forskningen har som nevnt kun funnet sted en skole der ni elever har vært deltakere i forskningen. Metoden fokusgrupper viste seg som en spennende og god metode å bruke blant elever i denne aldersgruppen. Med små gruppestørrelser fikk alle elevene komme til ordet og jeg kunne sørge for å styre samtalene i den retning som var gunstig for min forskning.

Vennskap betyr mye for elever i ungdomsskolen, ikke bare som venner, men også som motivasjon for hverandre. Bør vi som lærere kanskje bruke dette innspillet mer aktivt i vår skolehverdag? Kan man utnytte dette bedre med hensyn til å motivere hverandre på en annen måte for å legge til rette for trivsel og læring? Samtidig må en også med dette i tankene se på de elever som ikke har sosiale ferdigheter til å knytte til seg mange venner. De elever som ikke har venner, eller få venner. Hvordan opplever disse elevene skolehverdagen hvis venner er så betydningsfulle for læringsmiljøet? Vil disse elevene tape både faglig og sosialt når de ikke har venner som støtter de i tykt og tynt slik som elevene i denne undersøkelsen påpekte?

Sosiale ferdigheter er etterspurt av lærere, elever og teori, og dette er et fellesansvar ved skolene. Her påpekte jeg et stort sprik i mellom elevenes syn på dette arbeidet til den måten dette blir praktisert på ved den aktuelle skolen i denne forskningen. Hvordan kan man i tilfelle satse på trening av sosiale ferdigheter slik at elevperspektivet blir hensyntatt? Elevene ønsket mer fokus på positive opplevelser enn fokus på negative hendelser som hadde vært. Kan man løsrive seg fra de faste programmer som brukes og heller satse på trening i sosiale ferdigheter og forståelse for medelever gjennom bruk av drama eller mer tid ute fra klasserommet? Kanskje skoler må velge sin vei å jobbe med disse ferdighetene på og velge programmer med omhu som passer dem. Er det skolens ledelse som velger ut aktuelle programmer eller er lærere med på råd.

Som avslutning på oppgaven tenker jeg at disse resultatene peker tilbake på det utvalg som har deltatt og kan i så måte som nevnt ikke generaliseres til andre. Derfor hadde det vært spennende å se om et større utvalg hadde belyst det samme som denne gruppen av deltakere. Elevperspektivet har her gitt mange svar, likheter og ulikheter har vært belyst gjennom forskningsresultatene og presentert teori. Gjennom å belyse elevperspektivet innenfor læringsmiljø har jeg sett at elevene besitter mange tanker og de har på en god måte kommet med flere innspill til mulige tiltak og forandringer i skolen.

Litteraturliste

- Arnesen, A-L. (2004) *"Det pedagogiske nærvær"* Oslo: Abstrakt forlag.
- Bergkastet, I., Dahl, L. Og Hansen, L. H. (2009) *"Elevens læringsmiljø – lærerens muligheter"* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I og Helle, L.(2008) *"Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi"* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlø, A. (1994) *"Slik skriver du en hovedfagsavhandling"* Oslo: Universitetsforlaget
- Dæhlen, M., Smette, I. og Strandbu, Å. (2011) *"Ungdomsskoleelevers meninger og skolemotivasjon"* Oslo: Nova – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Frøyland, L. R. (2011) *"Unges syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet"* Oslo: Nova – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Helle, L.(2011) *"5.-10. trinn pedagogikk og elevkunnskap"* Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B.(2010) *"Fokusgrupper"* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Klette, K (red.) (1998) *"Klasseromsforskning – på norsk"* Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Krumsvik, R. J. (red) Postholm, M. B., Haug, P. og Munthe, E. (2011) *"Lærerarbeid – for elevens læring"* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *"Det kvalitative forskningsintervju"* Oslo: Gyldendal
- Midtsundstad, J.(2010) *"Elevens muligheter for kultivering og kvalifisering"*(side 133-146) i Midtsundstad, J. og Willberg, I. (red) (2010) *"Didaktikk, nyere teoretiske perspektiver på undervisning"*. Cappelen Akademiske.
- Nordahl, T. (2010) *"Eleven som aktør – Fokus på elevens læring og handlinger i skolen"* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T.(2007) *"Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?"* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A-K. og Tveit, A. (2009) *"Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet"* lastet ned fra Utdanningsdirektoratet mandag 12.mars 2012: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Materiell-for-helhetlig-arbeid-med-laringsmiljoet/>
- Nordenbo, S.E, red. (2008) *"Lærers kompetanser og elevens læring i barnehage og skole"* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ogden, T. (2001) *"Sosial kompetanse og problematferd i skolen"* Oslo, Gyldendal.

- Ogden, T. (2009) *"Sosial kompetanse og problematferd i skolen"* Oslo, Gyldendal.
- Postholm, M. B. (2010) *"Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier"* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005) *"Skolen som læringsarena"* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2011) *"Motivasjon for skolearbeid"* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, S. og Skaalvik, E. M. (2009) *"Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolestruktur og skoleledelse"* (side 35-45). I Andreassen, R. A., Irgens, E. J., Skaalvik, E. M.(red) (2009) *"Skoleledelse, Betingelser for læring og ledelse i skolen"* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (1988) *"Barns selvoppfatning – skolens ansvar"* Otta: Tano AS
- Slette (red) (2011) *"Opplæringslova og forskrifter"* Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Utdanningsdirektoratet (2007) *"Generell del av læreplanen"* Hentet 10. april 2012, fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/>
- Wibeck, V. (2011) *"Fokusgrupper – Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod"* Lund: Studentlitteratur.