



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2018

Åpen

Forfatter: Dorthea Aase Martinsen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Stein Erik Ohna

Tittel på masteroppgaven: Klasserommets makt – elevenes muligheter
Engelsk tittel: The Power of the Classroom – the Students' Opportunities

Emneord:
Deltakelse
Elevmedvirkning
Læring
Dybdelæring
Læringsmiljø
Undervisning
Kommunikasjon
Inkludering

Antall ord: 36 844
+ vedlegg/annet: 39 952

Stavanger, 12.juni 2018
dato/år

Universitetet i Stavanger

4036 Stavanger

Norge

www.uis.no

© 2018 Dorthea Aase Martinsen

Forord

To år på master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger er ved veis ende. En reise som har utviklet og endret meg. Jeg er glad for at jeg har fått muligheten til å ta denne utdannelsen. Nå gleder jeg meg til å ta fatt på læreryrket.

Mange mennesker har vært involvert i studien på en eller annen måte, og samtlige fortjener en stor takk. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til de elevene, lærerne og foreldrene jeg fikk gleden av å intervju. Dere har lært meg så mye! I tillegg ønsker jeg å takke skoleveilederen min og FOU-gruppen. Det har vært nyttig, lærerikt og trygt å være del av et større fellesskap i denne perioden. Takk for at dere har hatt troen på prosjektet og kommet med nyttige tilbakemeldinger.

Arbeidet med studien har vært både utfordrende og interessant. Min universitetsveileder, Stein Erik Ohna, fortjener en ekstra stor takk. Du har inspirert og støttet meg gjennom hele prosessen. Tusen takk for at du alltid har hjulpet meg videre med all din kunnskap og erfaring.

Familien min fortjener også en stor takk. Takk Anders, for all støtte og oppmuntring gjennom hele perioden. Takk for gode lunsjpauser og for at du alltid har tid til å lytte. Mine tre fantastiske barn fortjener også takk. Hver dag har dere vist meg hva som er viktig i livet. Takk for utallige buketter med markblomster på pulten og gode klemmer. Takk moster Olaug, for alle telefonsamtalene i løpet av denne prosessen. Du har vært en inspirasjonskilde. Ellers vil jeg takke mine gode venninner for å være interesserte i det jeg har skrevet om, takk for gode turer, gjennomlesing og interessante samtaler om medvirkning og deltakelse.

Søyland, juni 2018

Dorthea Aase Martinsen

Innhold

1 Innledning.....	7
1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet	7
1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.3 Avhandlingens struktur	11
2 Teoretisk forankring.....	12
2.1 Perspektiver fra tidligere forskning.....	12
2.1.1 Historisk utvikling av barns deltakelse	12
2.1.2 Medvirkning	13
2.1.3 Deltakelse	14
2.1.4 Relevante empiriske studier om temaet	15
2.2 Sosiokulturelle perspektiver på læring.....	17
2.2.1 Språket som medierende ressurs	17
2.2.2 Læring gjennom deltakelse	18
2.3 I klasserommet	19
2.3.1 Det fysiske miljøet	20
2.3.2 Relasjoner i klasserommet	20
2.3.3 Læring og metaforer.....	21
2.3.4 Dybdelæring og vurdering for læring.....	24
2.3.5 Tilpasset opplæring	27
2.4 Kommunikasjon	28
3 Elevundersøkelsen.....	32
3.1 Bakgrunn for undersøkelsen.....	32
3.2 Beskrivelser, sammenhenger og variasjon i Elevundersøkelsen.....	33
3.2.1 Motivasjon.....	34
3.2.2 Støtte fra lærerne	35
3.2.3 Arbeidsforhold og læring	35
3.2.4 Vurdering, læring og medvirkning.....	36
3.2.5 Trygt miljø.....	36
4 Metode.....	38
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	38
4.2 Forskningsdesign.....	39
4.3 Fokusgruppeintervju.....	40
4.4 Utvalg, kontaktetablering og datakonstruksjon.....	41
4.5 Analyse av data	42

4.5.1	Prosess og utvikling av kategorier	43
4.6	Studiens vitenskapelige kvalitet	46
4.6.1	Pålitelighet og gyldighet.....	46
4.6.2	Generalisering og overførbarhet.....	48
4.7	Etiske overveielser	48
5	Presentasjon av analyse	49
5.1	Aktørene	49
5.1.1	Elevene	49
5.1.2	Lærerne.....	51
5.1.3	Foreldrene.....	51
5.2	«Det er viktig at det er orden i klasserommet»	52
5.3	«Det er veldig mye av det samme i nesten alle timene»	58
Perspektiver på læring og lærerarbeidet.....	58	
Faktorer i undervisningen som hemmer eller fremmer deltakelse	61	
5.4	«(...) for mye elevmedvirkning det fungerer ikke»	66
Formelle arenaer for medvirkning.....	66	
Uformelle arenaer for medvirkning.....	69	
5.5	«Jeg tror vår klasse er redd for hverandre»	72
Relasjoner.....	73	
Trygghet	75	
Mestring	76	
5.6	«En dårlig kommunikasjon, så lærer du også mye mindre»	77
Verbal kommunikasjon	77	
Non-verbal kommunikasjon.....	80	
6	Diskusjon.....	83
6.1	Formål med og variasjon i undervisningen	83
6.2	Læringsmiljøets affordanser.....	86
6.3	Kommunikasjon i klasserom – tilrettelegging for elevers medvirkning	89
7	Avslutning	92
Vedlegg 1:	Tilbakemelding fra Personvernombudet, NSD, for forskning	99
Vedlegg 2:	Samtykkeskjema.....	102
Vedlegg 3:	Intervjuguide fokusgruppeintervju	103
Vedlegg 4:	Rekruttering av deltakere til fokusgruppeintervju.....	105

Sammendrag

Masteravhandlingens overordnede hensikt var å bli bevisst på hvilke faktorer i klasserommet som påvirker elevers muligheter til deltakelse og medvirkning. Klasserommet blir i denne studien forstått svært vidt. Alt fra det fysiske- og psykososiale miljøet, til undervisning og kommunikasjon blir sett på som innhold i klasserommet. Studien har en fellesskapsorientert tilnærming til spesialpedagogikk og fokus på inkluderende undervisning.

Verden blir stadig mer global. Kunnskapspresset øker og yrkeslivet endrer seg. Dette fører til at skolen også må endre seg. Hvor skjer læring? Hva er viktig å kunne? Studien forankres i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Læring skjer gjennom deltakelse og interaksjon. Språket blir sett på som et av de viktigste redskapene for kunnskapsdanning. Studien er en kvalitativ studie med et eksplorerende forskningsdesign.

Funn i studien viser at innholdet i klasserommet har mye å si for elevers deltakelse og medvirkning. Relasjoner og trygghet må ligge til grunn for at elever skal velge å delta. Det fysiske miljøet betyr også noe for deltakelsen, det styrer blant annet hvor fokuset til eleven er. Lærerens syn på læring påvirker hvordan det kommuniseres og undervises i klasserommet. Dersom elevene inviteres til å bli medforfattere i diskusjonene, øker elevenes opplevelse av deltakelse og medvirkning. Samtidig må lærestoffet oppleves som relevant og meningsfullt for elevene. Klasserommet med alt dets innhold, kan ses på som et strukturerende verktøy som medierer for deltakelse, medvirkning og læring.

1 Innledning

I opplæringsloven § 1-1 står det at formålet med opplæringen er at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998). For å få til det er deltakelse en forutsetning for elevene. Masteravhandlingens overordnede hensikt er å undersøke hva i klasserommet som hemmer eller fremmer deltakelse og medvirkning. Begrepet klasserom viser i denne studien til alt et klasserom inneholder. Med det mener jeg både det fysiske- og det psykososiale læringsmiljøet. Dette inkluderer også lærere, elever, undervisning, kommunikasjon og samspill som skjer i klasserommet. Med andre ord forstås klasserommet i denne sammenheng svært vidt.

Studien er skrevet innenfor feltet spesialpedagogikk. Det kan i den forbindelse være nødvendig med en forklaring på hvorfor denne oppgaven er interessant spesialpedagogisk. Spesialpedagogisk kunnskap kan benyttes i klasserommet på ulike måter. Spesialpedagogikk kan ha en individrettet tilnærming og en fellesskapsorientert tilnærming (Håstein & Werner, 2014). Tradisjonelt sett har den individuelle tilnærmingen vært utgangspunkt for spesialpedagogikken (Haug, 2011). Nordahl (2018) skriver at dagens spesialpedagogiske tilbud til elever alt for ofte er ekskluderende. Elever som har behov for ekstra tilrettelegging, mister ofte tilhørighet til fellesskapet på grunn av hvordan innholdet og organiseringen av spesialundervisningen ofte er. Denne studien har en fellesskapsorientert tilnærming og fokus på inkluderende undervisning. Dette vil si at alle elever, uansett evner og bakgrunn, skal finne sin plass og delta i mangfoldet i klasserommet. I stedet for å kategorisere elever, lete etter «problemer» og vansker hos elever, er ønsket å se på fellesskapet og mulighetene (Hjørne & Säljö, 2008). Ønsket er å bygge ned grensene mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk. Avhandlingen vektlegger derfor det ordinære klasserommet og målet om inkluderende praksiser i klasserommet.

1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

Samfunnet er stadig i utvikling. Dette fører til at skolens oppgave også må endres. Verden blir stadig mer global. Kunnskapspresset øker og yrkeslivet endrer seg. Læring og utvikling står i fokus på skolen. I Stortingsmelding 30, *kultur for læring*, står det: «Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for

kontinuerlig læring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 26).

Kontinuerlig læring – hva vil det si? Og hvordan er det mulig å legge til rette for dette?

Læring er et kjent, men mangfoldig begrep. Alexander, Schallert og Reynolds (2009) har beskrevet ni prinsipper om læring: *læring er forandring, læring er uunnvikelig, essensielt og allestedsnærværende, læring kan bli motstått, læring kan være ufordelaktig, læring kan være underforstått og tilfeldig, så godt som bevisst og beregnet, læring er rammet inn av vår menneskelighet, læring refererer til både en prosess og et produkt, læring er forskjellig på forskjellige tider og læring er interaksjon*. Forskerne viser til at begrepet læring er mangfoldig og det er mange ulike perspektiver på læring. Et perspektiv overskygger ikke et annet, det er heller ikke et perspektiv som er mer korrekt enn et annet.

Ved å gå på skolen skal elevene bli rustet til arbeids- og samfunnslivet. Dette må kanskje gjøres på en annen måte enn tidligere. Den generelle delen av læreplanverket er videreført fra R-94 og L-97. Nå skal den oppdateres. I september 2017 ble en ny overordnet del fastsatt ved kongelig resolusjon, *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fra nå av blir den kalt *Overordnet del*. Denne delen har ikke trådd i kraft enda, men den viser hvilke kompetanser skolen skal jobbe mot sammen med elevene. Det fokuseres på fem prinsipper for læring, utvikling og danning: *sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter, å lære å lære og tverrfaglige temaer*. Disse kompetansene skal være med å styrke elevene til å mestre livet som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere.

Dybdelæring er et begrep som blir brukt i Overordnet del. Selve begrepet kan diskuteres. Det handler ikke om å grave seg dypt ned i hvert fag, men om å forstå formålet med faget.

«Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 11). Fullan, Quinn og McEachen (2018) skriver at det er på tide å endre kulturen for læring. Dette kan ikke skje gjennom politikk og lover. Det viktigste er å bli enige om læringsutbyttet til elevene og hvilke kompetanser som er sentrale. «Deep learning then is about finding our place in a complex, indeed scary world. It is about transforming our reality through learning, both individually and with others» (ibid, s. XV).

Læreren har en svært sentral rolle i klasserommet. Alt fra innhold, organisering og undervisning til innredning av klasserommet er opp til hver enkelt lærer. Alle klasserom er forskjellige, det samme er lærere og elever. De har ulike ferdigheter, evner og personligheter. Grupper og klasser er unike i hvert klasserom. Det er lærerens ansvar å få dette mangfoldet av

elever til å fungere sammen. Alle elevene skal ha de samme mulighetene, uansett hvilken bakgrunn de har, hvor de kommer fra, hvilke evner de har og hva de tror på (Gewirtz, 2006). I *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* står det:

Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn. Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9).

Dette sitatet er fullspekket med begrep som mangfold, inkludering, demokrati i praksis, deltakelse og medvirkning og er en del av opplæringens verdigrunnlag. For å ha mulighet for å tilrettelegge for dette i klasserom må lærere være bevisst på hvor mye det har å si for elevers læring og utvikling. På samme tid har lærerens perspektiv på læring noe å si for hvordan elevene opplever sine muligheter. Dette viser hvor viktig det er at læreren er bevisst på at klasserommet i vid betydning både kan hemme og fremme elevenes muligheter til læring og utvikling.

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

I løpet av lærerutdanningen og gjennom undervisning i ulike emner innenfor spesialpedagogikk har det gått opp for meg hvor sentralt det er for elever å være deltakere. Perspektiver på læring og metaforer for læring er drivende elementer for hvordan en lærer planlegger og gjennomfører undervisningen. På den ene siden kan dette oppleves som abstrakt og uhåndterbart for en lærer midt oppi havet av alt det konkrete og praktiske lærerarbeidet krever. På den annen side er dette fundamentet til læreren. Det er disse perspektivene, verdiene og holdningene som er grunnlaget for hvilke muligheter elevene får i klasserommet. Dermed vil det si at dette tilsynelatende abstrakte er svært betydelig og viktig for elevers læring og deltakelse.

I tillegg til lærerutdannelse har jeg bachelor i radio og TV-journalistikk, og har tidligere jobbet i en TV-kanal med nyhetsendinger og diverse magasinsendinger. Erfaringer herfra har preget min forståelse, og hvordan jeg ser på verdien av samspill og relasjoner mellom mennesker. For å få de ærlige, gode svarene og lage de autentiske og ekte reportasjene vi

ønsker, må en journalist bygge opp relasjoner med intervjupersoner som er basert på trygghet og tillit. Det som skjer i møte mellom mennesker er svært viktig for hvordan vi utvikler oss og hvordan vi ser på resten av verden. Måten vi kommuniserer på spiller en stor rolle i relasjonsbygging. Andre erfaringer jeg tar med meg inn i denne studien er at jeg er mamma til tre små barn og at jeg har jobbet som assistent i barnehage i ett år. Det er blitt tydelig for meg hvor utrolig viktige vi voksne er for barna. Barna søker trøst, forklaring, støtte og hjelp hos de voksne hele dagen. Vi voksne speiler barna og veileder dem i utviklingsprosessen. Fra å møte og interagere med svært mange forskjellige folk i journalistbransjen, til å få være den aller viktigste i noens liv har satt dype spor i meg. Dette blir også en del av min forforståelse for temaet.

Ønsket mitt er å se på faktorer i klasserommet, i svært vid forstand, som kan hemme eller fremme elevenes deltakelse og medvirkning. En bevisstgjøring rundt dette tror og håper jeg kan bidra til å fremme elevers deltakelse og muligheter til medvirkning i klasserommet. Med dette som bakgrunn har jeg utarbeidet en overordnet problemstilling:

Hvordan kan faktorer i klasserommet påvirke elevers muligheter til deltakelse og medvirkning?

Studien er en kvalitativ studie, hvor jeg har samarbeidet med en lokal ungdomsskole. Skolen gjennomfører Elevundersøkelsen til Utdanningsdirektoratet hvert år. Resultatene på undersøkelsen har vært ganske stabile, men lave når det kommer til elevmedvirkning. Fra skolens side er det et ønske å forbedre resultatene på Elevundersøkelsen, derfor er den en del av studien. Hva kan være grunnen til disse resultatene? Hva kan gjøres for å bedre de? Hva kan være med å påvirke opplevelsen av medvirkning?

Jeg har følgende forskningsspørsmål som jeg ønsker å finne svar på:

- 1. Hvordan kan undervisningens organisering hemme eller fremme elevers aktive deltakelse?*
- 2. Hvilken betydning har det fysiske- og psykososiale miljøet for elevers aktive deltakelse?*
- 3. Hvordan kan lærer bidra til å styrke elevers muligheter til medvirkning?*

Disse tre forskningsspørsmålene fokuserer alle på deltakelse og medvirkning på litt ulikt vis. De to første spørsmålene har som mål å gi innsikt og forståelse for ulike faktorer som kan hemme eller fremme aktiv deltakelse. Fokuset er rettet mot elevene og faktorer som påvirker

deres muligheter til aktiv deltakelse. Det tredje forskningsspørsmålet har som mål å bidra til å endre og å bedre elevers muligheter til medvirkning. Her er fokuset på lærer og lærerarbeidet.

Deltakelse og medvirkning henger så tett sammen at det er vanskelig å skille mellom dem.

Slik jeg ser på det kan elever være deltakere selv om de ikke opplever å ha muligheter til å medvirke. Men, da er ikke eleven en aktiv deltaker. En aktiv deltaker har også muligheter til å medvirke. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittelet om teoretisk forankring.

1.3 Avhandlingens struktur

Denne studien har i alt sju hovedkapitler. I kapittel 1, *Innledning*, presenteres studiens bakgrunn, aktualitet, problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2, *Teoretisk forankring*, blir det teoretiske rammeverket redegjort for. I kapittel 3, *Elevundersøkelsen*, er det selve undersøkelsen som er i fokus. Bakgrunn for undersøkelsen og hvordan jeg tolker resultatene fra utvalgte deler av undersøkelsen blir gjort rede for i denne delen. Kapittel 4, *Metode*, handler om hvordan studien er planlagt og gjennomført. Metodisk forankring, design og avveielser gjennom hele prosessen skal være med å gjøre studien mest mulig transparent for leser. I kapittel 5, *Presentasjon av analyse*, presenterer jeg mine funn og analyser. Kapittel 6, *Diskusjon*, løfter frem de viktigste funnene og drøfter dem opp mot tidligere forskning og teori. I dette kapittelet vil jeg besvare forskningsspørsmålene. Kapittel 7, *Avslutning*, er det siste kapittelet hvor jeg runder av oppgaven og trekker sammen trådene i en oppsummering og en avslutning. Nå er det oppgavens teoretiske rammeverk jeg skal gjøre rede for.

2 Teoretisk forankring

Det teoretiske rammeverket er nå i fokus. Først vil jeg presentere perspektiver fra tidligere forskning på deltakelse og medvirkning. Deretter vil jeg komme inn på noen sosiokulturelle perspektiver på læring. Siste del tar for seg faktorer i klasserommet som jeg mener kan ha betydning for deltakelse og medvirkning.

2.1 Perspektiver fra tidligere forskning

Uttrykket «å stå på kjempers skuldre» er en beskrivelse som passer godt til forskningsarbeid. Det er på grunn av tidligere forskning vi kan fortsette å utvikle oss.

2.1.1 Historisk utvikling av barns deltakelse

Ellen Key er forfatter av boken «Barnets århundre» som kom ut i 1909. Hun redegjør for en visjon om forbedring av barndommen og at alle barn skal ha rett til å ha det trygt og godt hjemme, samtidig som muligheten for utdanning. Balansen står mellom å beskytte barna og gi dem muligheten til å delta (Woodhead, 2010). Oppgjennom årene har mennesker engasjert seg aktivt i barns rettigheter og velvære. Allerede etter 1.verdenskrig ble de første organisasjonene som skulle ta seg av barn i nød opprettet. I 1959 kom FN med en erklæring om barns rettigheter. Denne erklæringen er grunnlaget for FNs barnekonvensjon som ble vedtatt i 1989 og ratifisert av Norge 8.januar 1991 (FN-sambandet, 2018). Etter hvert endret fokuset på barns rettigheter seg fra å handle om foreldrenes ansvar om å gi barn best mulig omsorg og utdanning, til å handle mer om at barn har rett til å være en aktiv deltaker i samfunnet. Ytringsfrihet, tankefrihet og at barnet har rett til å ha egne synspunkter er noe av det som står i FNs konvensjon om barnets rettigheter av 1989 (Barnekonvensjonen, 1989). Dette viser en radikal endring.

Woodhead (2010) hevder at det har vært stor fremgang rundt barns rettigheter til deltakelse og medvirkning. Men, han problematiserer at det er noe annet å sette disse verdiene ut i praksis. Det er forskjell på å høre på ønskene til en baby, en seksåring og en 16-åring. Samtidig betyr ikke barns deltakelse og medvirkning at de voksnes rolle og ansvar avtar. Tvert imot betyr det at de voksne får en utfordring med å bygge stillas og veilede barnas deltakelse på en hensiktsmessig måte i den situasjonen de er i. Det som kan være potensielt villedende er dersom barns rettigheter til deltakelse og medvirkning blir hevet over for eksempel

beskyttelsesrettighetene. I Barnekonvensjonen er et viktig prinsipp at alle rettighetene til barn er gjensidig avhengige av hverandre.

(...) participation isn't just about adults 'allowing' children to offer their perspectives, according to adults' view of their 'evolving capacities', their 'age and maturity' or their 'best interests'. It can also involve young people confronting adult authority, challenging adult assumptions about their competence to speak and make decisions about issues that concern them (ibid, s. xxii).

Woodhead foreslår at vi nå må bevege oss fra å høre på barn og la dem komme med sin mening, til å fokusere mer på at barn direkte deltar i hverdagslivet, at unge kan være aktive medborgere. Det er viktig å være opmerksom på at fokuset på barn og deres medvirkning ikke ender opp med å gjøre barn til objekter og plassere de utenfor samfunnet.

2.1.2 Medvirkning

Elevmedvirkning er ikke bare aktiviteter som blir gjort i tillegg til undervisningen, det er en del av selve lærings- og vurderingsarbeidet. Scaffolding (Bruner) og læring i den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij) kan være en annen tilnærming til dette. Det er snakk om å nå et mål, en ellers ikke ville ha nådd (Mikalsen, Nes & Dobson, 2013, s. 61-62).

Elevmedvirkning blir ofte delt opp i formell- og uformellmedvirkning i skolen. Den formelle er elevråd og elevdemokrati. Her skal elevene få kunnskap om demokratiet som samfunnsform. Den uformelle medvirkningen handler om at elevene skal få erfaring med å medvirke i egen skolehverdag. Flere avhandlinger konkluderer med at begrepet elevmedvirkning ikke er entydig (Simonsen, 2015; Sølvsberg & Brennholm, 2014). I denne studien velger jeg å benytte begrepet elevmedvirkning som allmenn betegnelse for medansvar, medbestemmelse og elevinnflytelse.

Allerede i § 1-1 i Opplæringsloven står det at elevene skal ha medansvar for opplæringen og rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998). I læreplanen, Kunnskapsløftet, står det under Læringsplakaten at skolen skal «leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lærekandidatane kan gjere medvitne verdival og val av utdanning og framtidig arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I 2015 ga helsedirektoratet ut en rapport om trivsel i skolen. Autonomistøtte er en av miljøfaktorene som støtter og bidrar til trivsel på skolen.

Et autonomistøttende miljø kan skapes ved å inkludere elever i bestemmelser om hvordan man ønsker at klassemiljøet skal være og hvilke regler som skal gjelde. Videre kan autonomistøtte stimuleres gjennom å oppmuntre og bekrefte elevenes kompetanse i akademiske og sosiale oppgaver og ved å sikre emosjonell støtte for alle elever (Årdal, Larsen, Holsen & Samdal, 2015, s. 26).

Medvirkning i klasserommet kan ha paralleller til dialogen i klasserommet. IRE (initiering, respons, evaluering) er en samtaleform som har vært lenge i skolen. Læreren tar initiativ til et samspill, gjerne med å holde et innlegg og deretter formulere et spørsmål til elevene. Elevene responderer på spørsmålet, som læreren deretter evaluerer. Noe av kritikken denne samtaleformen har fått er at det ofte bare er én elev som er aktiv om gangen. Kritikken har også vært rettet mot at utdanning handler om å ta imot ferdig tolket kunnskap fra en lærer og deretter vise at man husker det.

Etter at elevene er blitt utsatt for undervisningspraksis som er basert på forelesningsmodellen over mange år, er det vanskelig for elevene å skifte til en annen modell. Forelesningsmetoden utviklet seg som svar på problemstillinger, som masseutdanning, overfylte klasserom og behovet for å undervise ut fra en ferdig utformet læreplan (Hattie & Yates, 2013, s. 87).

Læreren beholder kontrollen over samspillet og kan undervise i det tempoet hun ønsker ved bruk av IRE. Det er fare for at læreren får en falsk forestilling om at undervisningen er vellykket. Elevene kan se ut som de følger med og er interesserte, men dette kan også være en illusjon. Elevene er klar over hvordan undervisningen pleier å foregå, og vet hvilke metoder de kan bruke for å slippe å delta i timen. «Et av hovedprinsippene for læring er at den som skal lære, må gjøre en *aktiv respons* til læringskilden» (ibid, s. 88).

Elevmedvirkning er noe av det som har størst påvirkningskraft i forhold til elevers læring. Det skal også være en motivasjonsfaktor. Linda Skaar (2016) har egentlig forsket på hvordan læreren kan bidra til å fremme motivasjon hos elever som strever faglig. Det er interessant å se at med en gang det er snakk om motivasjon, kommer begrepet medbestemmelse eller medvirkning på banen.

2.1.3 Deltakelse

Mennesker lever side om side og deltar i ulike kontekster. Å delta kan bety å involvere seg i livssituasjoner, men da må man bli inkludert og velge å engasjere seg (Marinossion, Ohna & Tetler, 2007, s. 238). Stein Bråten (2006) har et eksempel med at voksne ubevisst kan åpne munnen når de mater spedbarn. Eller at barn som er tilskuere på sportsarenaer kan komme til å bevege kroppen som om de var medutøvere i det som skjer på banen. Dette kan tyde på at mennesker har en medfødt evne til å være delaktige i det andre gjør, og dermed også å lære gjennom den delaktigheten. Bråten kaller dette for *altercentrisk* deltakelse. Mennesker deltar i andre menneskers (alter) «sentrum», samtidig som de gjennomfører en handling med egen kropp. Helt ubevisst tar altså mennesker del i andres opplevelser. Det skjer et samspill

intersubjektivt. Deltakelse handler om mer enn å bare være fysisk tilstede. Det handler om å være en «genuin deltaker» (Helgevold, 2016). En genuin deltaker er involvert relasjonelt, kognitivt og følelsesmessig. Det er da rom for å både snakke og handle. Deltakeren må også være anerkjent av fellesskapet som en deltaker. En anerkjent deltaker har tilgang på de ressursene som trengs i aktiviteten (Hillesøy & Ohna, 2014).

Marinossion et al. (2007) deler deltakelse inn i tre aspekter. For det første er deltakelse en subjektiv opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet. For det andre er deltakelse en samhandling og for det tredje handler deltakelse om demokrati og rettigheter (s. 238).

Martinsen (2016) har forsket på begrepet deltakelse i det inkluderende klasserommet. Han deler tidligere forskning inn i to kategorier: *deltakelse med fokus på elever som kategoriseres* og *deltakelse med fokus på alle elever*. Dette kan sammenlignes med Håstein og Werner (2014) sin inndeling i individrettet og fellesskapsorientert tilnærming til spesialpedagogikk som jeg skrev om innledningsvis. Kategoriene viser at synet på deltakelse har beveget seg fra å se på en persons mangler til å se på mangler i miljøet. «Bakgrunnen er at deltakelse betraktes som et uttrykk for inkludering når barn som betegnes som å ha spesielle behov er i stand til å være engasjert på like vilkår med andre barn» (ibid, s. 11). Det er ikke nok å være tilskuer. En deltaker skal yte til fellesskapet, bidra til utvikling og bli båret frem av fellesskapet. Verdens helseorganisasjon, *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) har møtt kritikk for at definisjonen på deltakelse går mest ut fra hva et menneske gjør, uten å ta hensyn til den subjektive dimensjonen. Medbestemmelse og autonomi faller utenfor. Den andre kategorien ser på alle elevers rett til å delta på egne vilkår. Barn med særlige behov skal ikke bare inkluderes med tanke på et sosialt behov, men ut fra en kunnskapsorientert dimensjon. Hva deltakelsen betyr for de involverte. Identitetsdannelse, mestring og autonomi er sentrale elementer i deltakelsens subjektive dimensjon (Marinossion et al., 2007). I klasserom hvor dette er mulig står dialogen og det intersubjektive sentralt. Det handler om språk og kommunikasjon (Helgevold, 2016). Deltakelse for *alle* elever uavhengig av kategorier og merkelapper. Dette synet ønsker jeg skal ligge til grunn for denne studien.

2.1.4 Relevante empiriske studier om temaet

Det finnes mye forskning omkring medvirkning, men ikke fullt så mye forskning på det fysiske rommet i skolen. I det følgende vil jeg nevne noen masteravhandlinger som har relevans for det temaet jeg er interessert i.

Digernes (2016) har forsket på hvordan barnehagerommet skaper vilkår for deltakelse og meningsskaping. Studien viser at både rommet og den voksne rammer inn barnas muligheter til å *skape, å utfolde, å delta og å velge*. Selv om hennes studie har fokus på barnehagebarn, tenker jeg at sjansen er stor for at dette gjelder også i skolen. Det viser seg at en reflektert bevissthet rundt material, plassering og organisering vil være avgjørende for hva som blir presentert for barnehagebarna og dermed hvilke muligheter- og hvilket handlingsrom barna blir gitt.

Medvirkning er et område det trengs kunnskap på blant lærere. Dette viser blant annet elevundersøkelsene når resultatene år etter år viser at elevene ikke opplever medvirkning i skolehverdagen i så stor grad skolen og lærerne skulle ønske. I masteravhandlingen til Gjerdsset (2014) viser resultatene at lærerne ofte tenker på elevmedvirkning gjennom hvordan de gjør det i praksis, ikke så mye hva elevmedvirkning betyr i vid forstand, eller hvordan elevmedvirkning er bakt inn i lærernes pedagogikk. Dette kan stemme overens med resultatene i studien til Bøggwald (2008), som viser at lærere har ulik forståelse av begrepet elevmedvirkning og forskjellig praksis. Lærere mener at elevmedvirkning er viktig både sosialt og faglig. På noen områder hadde elevene store medvirknings muligheter, på andre områder var medvirkning fraværende. Bøggwald konkluderer med at dersom elevmedvirkning blir en felles agenda på skolene og hos lærerne, og alle parter samarbeider, vil elevene også få en bedre forståelse for begrepet. Dette kan igjen føre til at elevene blir mer selvstendige og klarer å ta bevisste valg. Hun hevder også at lærerne bør få opplæring i demokratiske arbeidsformer.

Lærerne i studien til Gjerdsset svarer tvetydig. Samtlige mener at medvirkning er viktig, men de opplever at det ikke er fruktbart å ha elevene med i planleggingen av året eller timene. De opplever at elevene ikke er modne nok, heller ikke interesserte. Elevene opplever å ha mulighet for medvirkning i noen fag, men ikke alle. Lærerne justerer planer etter elevenes ønsker, men elevene er ikke med i avgjørelser. Elevenes muligheter for medvirkning er opp til hver enkelt lærer. Det viser seg at flere lærere ikke ser nytten eller tar seg ikke tid til det i planleggingen. Gjerdsset finner stor kompetanse hos lærerne om vurdering for læring. Dette har vært et nasjonalt satsningsområde for ungdomsskoler, og hun stiller derfor spørsmål om Kunnskapsdepartementet burde gjøre det samme med elevmedvirkning.

Sølvberg og Brennholm (2014) konkluderer med at mye elevmedvirkning foregår uten at pedagogene tenker over det, ubevisst elevmedvirkning. De avslutter sin studie med å si at de

opplever at elevmedvirkning gir positive ringvirkninger. Relasjonen mellom lærer og elev styrkes og motivasjonen for læring øker.

2.2 Sosiokulturelle perspektiver på læring

Lev S.Vygotskij blir av mange regnet som en av de mest betydningsfulle utviklingspsykologene i historien. Han blir ofte sett på som grunnleggeren til den sosiokulturelle tradisjonen. Vygotskij levde og hadde sitt virke i Russland fra 1896 til 1934. Dette var midt i overgangen fra et autoritært- til et kommunistisk samfunnssystem hvor sosialismens prinsipper stod sentralt. Vygotskij interesserte seg for utdanning og læring (Säljö, 2016, s. 107). Utgangspunktet hans var at mennesket er en sosial, biologisk, kulturell og historisk skapning. Læring handler om hvordan disse ulike aspektene virker sammen.

Et viktig utgangspunkt som avgjør hvordan man ser på læring, er at menneskets evner – fysiske, intellektuelle og sosiale – ikke avgjøres av biologiske forutsetninger, men av at individet kan utvikle og bruke *redskaper*, som er et nøkkelbegrep og en nøkkelmetafor innenfor det sosiokulturelle perspektivet (ibid, s. 108).

Her bidrar Vygotskij til det spesialpedagogiske feltet. Evnene til menneskene står ikke i sentrum. Han ønsker et økt læringsrom for barns læring. Det er ikke kompetansene til barnet det handler om, men mulighetene barnet har for å samarbeide med ulike redskaper. Disse redskapene eller verktøyene (artefakter) medierer handlingene våre. Mediering blir et slags kognitivt redskap hos mennesker. Slike redskaper som medierer handlingene våre kan være både fysiske og mentale, som bøker, kikkert, høreapparat, begreper og regnemetoder. Ofte er de redskapene vi bruker en sammensmeltning mellom fysiske og mentale ressurser. Vi er helt avhengige av disse instrumentene. Et instrument eller redskap kan fungere bra for noen, og ikke fullt så bra for andre. Uten disse redskapene er det mange ting vi aldri ville klart å utføre med bare de evnene vi har fått fra naturens side, derfor blir menneskene sett på som en hybridskapning. Menneskene tenker, lever, arbeider og leker med støtte i artefakter. Artefaktene eller redskapene blir utviklet og brukt av individet i læreprosessen. Språket blir ofte sett på som et av de viktigste redskapene vi har (Säljö, 2016, s. 111).

2.2.1 Språket som medierende ressurs

Språket er et fleksibelt, semiotisk system. Det er bygget opp av tegn. Språket gjør at vi kan beskrive verden, analysere, dele erfaringer og lære av andre (Säljö, 2016, s. 111). Språket er noe av det som skiller oss fra dyrene. Vygotskij (2001) er opptatt av språket både når det gjelder tenkning og tale. Tenkning er ikke tale minus lyd, tenkning er en egen språkfunksjon.

Indre tale virker usammenhengende og ufullstendig dersom det blir sammenlignet med ytre tale. Ytre tale har alltid en kontekst og en mottaker.

Tenkning og ord er ikke skåret over samme lest. På en måte er det flere forskjeller enn likheter mellom dem. Talens struktur gjenspeiler ikke rett og slett tankens struktur; derfor kan ikke tanken kle seg i ord som et ferdigsydd plagg. Tenkningen gjennomgår mange forandringer når den forvandles til tale. Tanken finner ikke bare sitt uttrykk i talen; den finner sin virkelighet og sin form (ibid, s. 191).

Tenkning og tale er forskjellig, men samtidig går de hånd i hånd. Tanken utvikler seg gjennom talen, og talen utvikler seg gjennom tanken. Gjennom språket skjer mye kunnskapsdanning. Det er sentralt at mediering skjer i samhandling mellom mennesker og ved hjelp av ulike former for kommunikasjon. Med hjelp av språket får mennesker muligheten til å se på verden i perspektiv og mediere verden for hverandre. Mennesker fødes inn i en verden, og ved hjelp av kommunikasjon blir barnet en del av et sosialt fellesskap. Disse fellesskapene kan være svært forskjellige, noe som fører til ulik utvikling, alt etter hvilke redskaper vi har tilgjengelig (Säljö, 2016, s. 110).

2.2.2 Læring gjennom deltakelse

I det sosiokulturelle perspektivet tenkes det at læring skjer gjennom deltakelse. *Appropriasjon* eller *å ta over og gjøre til sitt eget*, er grunnleggende i denne tradisjonen. I tidligere «tolkninger» av Vygotskij ble *internalisering* brukt, der nyere tekster bruker *appropriering*. Gjennom samhandling med en voksen møter barnet språklige uttrykk, og kan etter hvert gjenkjenne hva de betyr. Etter hvert lærer barnet å bruke uttrykkene selv. Læringen skjer her gjennom å delta i et samspill. Situasjonene er ikke spesielt designet for at barnet skal lære, men barnet får tilgang til kunnskapen gjennom kommunikasjon mellom mennesker, og gjennom å være en deltaker. Ved hjelp av *appropriasjon* blir erfaringene til deler av et individs tenkning.

Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen. Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne (Vygotskij, 2001, s. 167).

Barn er stort sett aktive og utforsker verden. Egenskaper blir utviklet, noe som fører til at måten mennesker kommuniserer på blir bedre og bedre. Gjennom å omgås andre mennesker i ulike sammenhenger, utvikles tankesettet litt etter litt. Vygotskij (2001) mente ikke at mennesker bare blir påvirket av kulturen og omgivelsene rundt. I fellesskapet kommuniseres

det med andre, noe som gir innblikk i språket og hvordan andre tenker. Mennesker bruker redskaper som allerede finnes i samfunnet og utvikler dem.

Vi er derfor ikke påvirket av kulturen vår, men blir formet som sosiokulturelle skapninger ved å benytte oss av sosiokulturelle redskaper i hverdagen. Med andre ord er vi hybridskapninger som fungerer på forskjellige måter, avhengig av hvilke medierende redskaper vi har tilgang til (Säljö, 2016, s. 113).

Et hybridmenneske lærer altså i samhandling med teknologi, og ferdighetene er ikke begrenset til egen kropp og sinn (body and mind). Til tross for ulik tilgang på redskaper, spiller barnet en aktiv rolle når det kommer til sosialisering. Det er gjennom egen aktivitet barnet kan ta til seg erfaringer. I denne tradisjonen tenkes det ikke at barnet er passivt og at omgivelsene bare overfører kunnskap og oppfatninger til barnet. Samarbeid og aktiv deltakelse står dermed sentralt i den sosiokulturelle teori. Vygotskij skriver at vi låner begreper og innsikter fra «den mer kompetente», noe som fører til læring. «Den kompetente» kan være en medelev, lærer eller foreldre. Dette fenomenet kaller Vygotskij for læring i den nærmeste utviklingszone (ibid).

Teorien jeg nå har gått igjennom, ønsker jeg skal være fundamentet i den teoretiske innrammingen av studien. Videre vil jeg gå nærmere inn på ulike faktorer i klasserommet som kan ha noe å si for deltakelse og medvirkning og deretter vil jeg si noe om kommunikasjon.

2.3 I klasserommet

Et klasserom inneholder mye, dersom vi ser vidt på det. Et rom har ulike stemninger. Ofte følger det en egen kultur med i rom. Mange ganger kan stemning og kultur kjennes med en gang vi går inn i et rom, andre ganger er det mer skjult. På skoler og i klasserom er det et sett med verdier og tradisjoner som er med på å påvirke hvordan elever og lærere fungerer og har det sammen (Drugli, 2012). I klasserommet kan vi se for oss at både lærernes og elevenes kunnskaper og erfaringer kommer til syne. Det er også et sted hvor elevene lærer en spesiell form for kommunikasjon (Sahlström, 1999), hvor målet er å lære seg problemløsning og å samarbeide med andre (Säljö, 2016). På denne måten kan klasserommet ses på som en medierende ressurs, som kan skape både muligheter og begrensninger for interaksjon, samhandling, deltakelse og læring. Først vil jeg si litt om det fysiske miljøet i klasserommet, deretter om lærer-elev-relasjonen. Etterpå vil jeg se på abstrakte faktorer i klasserommet som ulike perspektiv på læring, dybdeløring, vurdering for læring og tilpasset opplæring. Alt dette er faktorer som kan være med å hemme og fremme deltakelse og medvirkning.

2.3.1 Det fysiske miljøet

Klasserommets innredning, møblering og klima er kanskje ikke det lærere tenker først på når det gjelder elevenes deltakelse og medvirkning. Samtidig hevder Norges Astma- og Allergiforbund at inneklimate er viktig for helse, trivsel og læring (Norges Astma- og Allergiforbund, 2017). De lister opp ulike faktorer ved inneklimate som kan påvirke elevene i deres læringsprosess, blant annet fukt og mugg, ventilasjon, temperatur, lys, renhold, lukter og støy. Disse faktorene kan føre til at elevene blir ukonsentrerte, trøtte, får hodepine og luftveisinfeksjoner. Dermed påvirker mest sannsynlig det fysiske miljøet også elevens deltakelse.

Klette (2003) rapporterer fra et prosjekt som studerer klasserommets praksisformer. Hun hevder at det fysiske læringsmiljøet på ungdomsskoler inneholder få skiller mellom læringssoner. Alle klasseromsaktiviteter, individuelt arbeid med oppgaver, felles gjennomgang og diskusjon, skjer innenfor samme fysiske lokalisering. Læreren i front og elevene i grupper eller rekker av pulten. Hvordan elevene fysisk plasseres har kanskje noe å si for hvilke muligheter elevene har?

2.3.2 Relasjoner i klasserommet

Et klasserom består også av fellesskapet mellom elever og lærere. Slike fellesskap er helt unike, ingen klasser eller grupper er like. Jeg ønsker å fokusere på lærer-elev-relasjonen, siden dette er den relasjonen lærere har best muligheter til å gjøre noe med.

Det er flere faktorer som spiller inn på lærer-elev-relasjonen: skolekulturen, klassen og klasseledelse, læreren, eleven og elevens familieforhold (Drugli, 2012). Disse faktorene kommer jeg ikke til å gå nærmere inn på, men det er viktig å være klar over at det er mye som kan spille en rolle i relasjonen mellom lærer og elev. Relasjonskompetanse handler mye om det å være en profesjonell lærer. Hvor god relasjonskompetanse lærer har er med å påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. For at lærer skal samhandle med elevene på en god og hensiktsmessig måte handler det om å forstå det som skjer i samhandlingen. Det er viktig at læreren ivaretar elevenes interesser og tilpasser seg atferden.

Fordi lærer-elev-relasjonen er en asymmetrisk relasjon, der læreren er den som har mest makt både på grunn av sin yrkesrolle og som voksenperson, er det læreren som har et særlig ansvar for også å ivareta elevens interesser i samhandlingen mellom partene (ibid, s. 46).

Læreren har et særlig ansvar for at relasjonen mellom elever og lærer er god, og det er viktig at læreren er bevisst på hvilken makt hun sitter på. Det kan sies at læreren har tre former for

makt. Den *formelle* makten kommer først og fremst til syne gjennom utforming og styring av aktiviteter i klasserommet. Læreren forteller elevene hva som er rett og galt. Den *faglige* makten læreren innehar er gjennom kunnskap. Den *karismatiske* makten er knyttet til lærerens personlighet. Læreren vil ofte være en elevene identifiserer seg med i en eller annen form. Læreren bestemmer dagsorden. Læreren styrer, er en oppdrager, modell og identifikasjonsfigur (Bergem, 2011).

Forskning viser at personlighet ikke spiller noen stor rolle i læreryrket. Hattie og Yates (2013) forklarer at forskning helt tilbake til 1920-årene har prøvd å beskrive den ideelle læreren når det kommer til personlighet, dette har gitt lite utbytte. Det er hvordan læreren leder klassen, egenskaper som bidrar til positiv og mellommenneskelig kommunikasjon som har noe å si. Samtidig er det viktig for elevene å bli behandlet rettferdig. Verdighet og individuell respekt er forventninger elevene har til læreren. Det har altså mye å si hvordan læreren handler. Læreren er en rollemodell og en synlig representant for det voksne verdenssynet. Studier viser at barn mister respekten for voksne som ikke kjenner til og respekterer grunnleggende sosiale regler. Elever har stort sett god grunnleggende kunnskap om hva som er rett eller galt. Dersom elever opplever at lærere bryter løfter de har gitt, reduseres lærerens autoritet (ibid, s. 64-65). En utfordring for lærer er å klare å tilføre relasjonen det den trenger av respekt, likeverd og åpenhet når det mangler. En lærer må jobbe med seg selv og bli bevisst på å møte eleven med de kvalitetene læreren savner fra elevens side, slik kan negative relasjoner endres. Men, det vil ta tid og læreren kan ha behov for hjelp fra andre (Drugli, 2012). «Det utfordrer også i den forstand at man som profesjonell må forholde seg til seg selv på måter som krever større åpenhet, mer nærvær og kanskje noe lavere tempo» (Moen, 2011b, s. 144). Videre skal jeg nå si noe om begrepet læring og ulike perspektiver det går an å ha på det.

2.3.3 Læring og metaforer

Mennesket lærer og utvikler seg hele livet. I innledningen viste jeg til styringsdokument som har fokus på elevens utvikling, kunnskap og læring. Resultater og effektivisering blir støtt og stadig tatt opp i media. Noen ganger kan det virke som om den offentlige debatten fokuserer mest på innhold og undervisningsmetoder, og glemmer litt hvem som underviser og blir undervist?

Kershner (2009) ser på læring i klasserommet på fire alternative måter: *Situert kunnskap*, *distribuert intelligens*, *dialogisk undervisning* og *multimodal kommunikasjon*. Den kollektive opplevelsen er i fokus. Læring har både kognitive og kommunikative elementer. Situert

kunnskap viser at kunnskap ofte henger tett sammen med kontekst. Hun viser til et eksempel med gatebarn i Brasil som er svært gode i matematisk utregning når det gjelder kjøp og salg situasjoner på gaten, men i den formelle skolekonteksten blir samme type oppgaver vanskeligere å løse. Distribuert intelligens handler om at fellesskapet har stor betydning for læring. Tenking og læring skjer ved hjelp av kulturelle verktøy og andre mennesker. Dialogisk undervisning viser til viktigheten av språket når det kommer til læring. Dette gjelder både elever med spesifikke lærevansker og elever generelt. Språket er sentrum både for tenking og læring. Læreren skal derfor støtte eleven slik at de kan formulere og utvikle ideene deres. Gjennom dialogisk undervisning utvikler elevene ferdigheter som å lytte, respondere, artikulere spørsmål, presentere og diskutere. Alt dette er sentrale egenskaper hos en ansvarlig samfunnsborger. Dette viser at dialogisk undervisning ikke bare er en måte å undervise på, men det muliggjør en måte å tenke på undervisning som kan kreve og fremme inkluderende læring. Den multimodale kommunikasjonen inkluderer andre måter, utenom dialog, for å lære. Det er for eksempel mulig å lære gjennom handlinger, det visuelle og gjennom bevegelse.

Menneskeheten er avhengig av læring for å overleve. Viktig kunnskap må videreføres til kommende generasjoner. Mange oppfatter læring som noe positivt. Læring kan ikke planlegges, og kan dermed ikke sidestilles med undervisning. «Læring er en konsekvens av menneskers aktiviteter og erfaringer og krever en eller annen form for personlig engasjement i situasjonen» (Säljö, 2016, s. 33). Det er vanskelig å fange fenomenet læring i én definisjon. Læring er noe abstrakt, noe vi ikke kan se og ta på, akkurat som kjærlighet. Nettopp fordi læring er noe abstrakt er metaforer om læring viktige hjelpemidler. Metaforene kan ses på som språklige bilder og visualisering. Ofte kan metaforer hjelpe oss å forstå det abstrakte og flertydige. Metaforer om læring er med å styre hvordan læreren planlegger undervisning (Säljö, 2016). Sfard (1998) har delt inn metaforer i to kategorier: *acquisition metaphors* og *participation metaphors*. Disse velger jeg å kalle for *læring som overtakelse* og *læring som deltakelse*. Selv om det virker som om metaforene er gjensidig utelukkende handler det om at i noen tilfeller passer en type metafor best, i andre tilfeller en annen. Ofte kan begge typer metaforer være tilstede samtidig. Imidlertid er oftest overtakelses metaforer fremtredende i eldre tekster, mens nyere studier domineres av deltakelses metaforer. Sfard skriver også at dersom målet er å se på hvilke faktorer som muliggjør og fremmer læring er deltakelsesmetaforer mer hjelpsomme. Disse metaforene fører det sosiale i forgrunnen, noe som fører til et bredere spekter av relevante aspekter (ibid, s. 11).

Wenger (1999) har utviklet en teori om læring som praksisfellesskap. Dette er ikke en erstatning av andre læringsteorier, men en begrepsramme og en forståelse av hvordan læring aktiveres. Han hevder at det er noe ulogisk ved at læring blir sett på som en individuell prosess, hvor det er best å skille læringen fra andre aktiviteter vi gjør. Klasserom blir innredet slik at elevene ikke skal bli distraheret av deres deltakelse i verden utenfor, og oppmerksomheten deres er rettet mot en lærer eller en oppgave.

En stor del af vores institutionaliserede undervisning og uddannelse opfattes derfor som irrelevant af dem, som prøver at lære, og de fleste af os kommer ud af denne behandling med en følelse af, at det er kedeligt og besværligt at lære, og at vi ikke rigtig er skabt til det (ibid, s. 2).

Med denne bakgrunn ønsker Wenger å se på læring som sosial deltakelse. Mennesker hører til i ulike praksisfellesskap. På skolen, på jobb, hjemme og i ulike lag og foreninger vi er del av på fritiden. Slike fellesskap er en integrert del av hverdagen vår. Wenger diskuterer begrepet læring og hevder at «Vores forsøg på at organisere læringen har den viktige implikasjon, at vi er nødt til at forholde os refleksivt til vores egne diskurser om læring og deres virkning på, hvordan vi planlegger læring» (ibid, s. 137). Wengers sosiale teori om læring inneholder noen komponenter han har plukket ut som er nødvendige for å vise at læring er en prosess som innebærer sosial deltakelse.



Figur 1: Sosial teori om læring, inspirert av (Wenger, 1999, s. 131)

De ulike elementene, praksis, fellesskap, identitet, mening og læring, er alle tett forbundet med hverandre. Wenger er opptatt av at elevene må få ta del i meningsfulle praksiser. «(...) åpne deres horisont, så de kan påbegynne læringsbaner, de kan identifisere sig med, og involvere dem i handlinger, diskussjoner og refleksjoner, som har betydning for de fællesskaper, de setter pris på» (ibid, s. 138). Som menneske er det viktig å oppleve at vårt liv og verden er meningsfull. Ved å delta i praksisfellesskap utvikles identiteten og våre handlinger kan gjenkjennes som kompetanse. I gamle dager, når mine besteforeldre var små, lærte barn i praksisfellesskap. På gårder lekte barna rundt sine foreldre som jobbet, og gjennom å delta i aktiviteter lærte og utviklet de seg. Kunnskapen og ferdighetene barna utviklet ble etterhvert så god at barna ble sett på som likeverdige arbeidere. Barna fikk oppdrag som å kjøre melken til meieriet, og opplevde at de gjorde en viktig og meningsfull jobb.

2.3.4 Dybdelæring og vurdering for læring

Dybdelæring er et begrep som er i vinden for tiden. Innledningsvis skrev jeg om hvordan samfunnet er i endring og at dette krever nye kompetanser av elevene.

Deep learning is different in nature and scope than any other education innovation ever tried. It changes outcomes, in our case the 6Cs of global competencies: character, citizenship, collaboration, communication, creativity, and critical thinking; and it changes learning by focusing on personally and collectively meaningful matters, and by delving into them in a way that alters forever the roles of students, teachers, families, and others (Fullan et al., 2018, s. xiii).

Fokuset på læring endres. Fullan et al. (2018) hevder at dybdelæring er bra for alle, men det er særlig godt for de elevene som ikke passer inn i det tradisjonelle skolesystemet. Dybdelæring kan spille en sentral rolle i å løse spenningen mellom rettferdighet (equity) og individuell utvikling (excellence). Den verden vi lever i er på mange måter turbulent og kompleks. Dersom vi ønsker en skole som gjør at elever kan tenke nytt, utvikle og endre verden, må vi tenke nytt om læring. «This means creating environments that challenge, provoke, stimulate, and celebrate learning» (ibid, s. 13). Dybdelæring eller «deep learning» bygger på de seks egenskapene nevnt i sitatet over, *character, citizenship, collaboration, communication, creativity, critical thinking*. Disse egenskapene skal hjelpe elevene å blomstre i læreprosessen, samtidig som det er egenskaper som er viktige å ha som samfunnsborger. Character (karakter) handler om at elevene skal lære å lære. Egenskaper som tålmodighet, utholdenhet og motstandskraft er skal utvikles. Det samme gjelder selvregulering, ansvar og integritet. Citizenship (medborgerskap) betyr at elevene skal utvikle egenskaper som gjør at de kan

tenke som globale borgere. Elevene skal kunne vurdere globale problemer med utgangspunkt i verdier, livssyn, medfølelse, empati og omtanke for andre. Collaboration (samarbeid) handler om at elevene skal utvikle sosiale, emosjonelle og tverrkulturelle ferdigheter. Elevene skal oppdage og erfare at de er gjensidig avhengige av hverandre. Communication (kommunikasjon) viser til at elevene skal kunne kommunisere effektivt med ulike redskaper, inkludert det digitale. De skal utvikle mottakerbevissthet. Creativity (kreativitet) viser til at elevene skal skape og følge egne planer og drømmer og gjennomføre de. De skal utvikle gründeren og oppfinneren i seg, og se økonomiske og sosiale muligheter. Critical Thinking (kritisk tenkning) er en kompetanse som handler om å kunne evaluere og vurdere informasjon og argumenter. Det handler om problemløsning og å identifisere ulike mønster. Elevene skal konstruere meningsfull kunnskap. De skal eksperimentere, reflektere og delta i den virkelige verden (ibid, s. 17). For at elevene skal utvikle disse seks kompetansene kreves det at elevene er aktive deltakere i læreprosessen. Mye av dette kommer også frem i den Overordnede delen av Kunnskapsløftet:

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7).

Slik jeg ser det, er det flere paralleller mellom dybdelæring og vurdering for læring.

Vurdering for læring var en nasjonal satsing i Norge i 2010, hvor målet var at læringen til elevene skulle være i fokus hos skoleeiere, skoler og lærebedrifter. Vurderingsmetoder stod sentralt i satsingen.

Vurdering for læring kan vi forstå som en måte å tenke og handle på, som hele tiden har elevenes læring som mål. Vurdering for læring handler altså ikke om spesielle teknikker eller et sett prosedyrer, og heller ikke om skjemaer eller skriftliggjøring, men om skolens lærings- og vurderingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 2).

Denne satsningen kan på en måte bli sett på som en metodikk. Et fundament for pedagogikken og didaktikken. Elevene skal være aktive og involvert i egen læringsprosess. I 2013 vedtok Kunnskapsdepartementet å videreføre satsingen for å øke lærernes og instruktørens vurderingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Internasjonalt, særlig USA og England, har vurderingstendensen hatt fokus på kartlegging i mange år. Den går i hvert fall tilbake til 80-tallet. Elevers resultater har stått sentralt.

Kartleggingen har blitt brukt til å ansvarliggjøre lærere og skoleledere og resultatene har blitt brukt til å vurdere lærere og skoler (Wille, 2010, s. 31). Det har ofte endt med at lærere kun underviser i det elevene skal bli testet i, for å få best mulig resultat, også kallet for «teach to

the test». Grunnen til at det har vært stort fokus på resultater er at politikerne har vært av den oppfatning at dette førte til bedre prestasjoner hos både lærere og elever. Wille skriver at vi nå vet at dette ikke er tilfellet. Det er prosessene i klasserommet som fører til økt læringsutbytte. På slutten av 90-tallet startet det opp et forskningsprosjekt i England kallet «Inside the Black Box». Bakgrunnen var at forskere var bekymret for konsekvensene resultatvurderingen hadde ført til. Forskningsgruppen hevdet at det utdanningspolitiske systemet hadde behandlet klasserommet som en «svart boks». Forskerne ønsket å finne ut hva som fremmer læring i klasserommet (ibid, s. 32-33).

I Norge har vurderingstendensen vært ganske annerledes. Ikke før 2004 ble de nasjonale prøvene implementert her til lands. Vurderingspraksisen har variert, den har vært overlatt til den enkelte lærer og skole. På 1960-tallet kom tanken om at skolen skulle være for alle, og minstekrav ble forlatt. Wille (2010) hevder at sammenhengen mellom faglige mål, vurdering og prestasjoner ble svekket. Vurdering kan ses på som et redskap for læreren. Dette redskapet har to formål: læring og kontroll. Begrepet «coach», som opprinnelig kommer fra idretten, kan brukes om vurdering FOR læring. Coaching blir i denne sammenheng sett på som kommunikasjon som har som formål å få de som blir coachet til å utvikle seg, altså lære. Dette kan gjøres med hjelp av tilbakemeldinger, motiverende teknikker og å fremme refleksjon. Begrepet formativ vurdering blir ofte brukt om underveisvurdering. Altså vurdering som skjer underveis i en prosess og har som formål å utvikle og forbedre. Denne typen vurdering kan skje flere enn én gang og kalles av Trude Slemmen Wille for vurdering FOR læring.

I tillegg til å være «coach», har lærer jobben som «dommer». Ved en eksamen gir lærer en vurdering på bakgrunn av det eleven har prestert. Disse resultatene kan ikke endres. Formålet er da kontroll, og Wille kaller dette for vurdering AV læring. Et annet begrep er summativ vurdering. Her er fokuset mer på produkt enn prosess. Denne typen vurdering brukes for å vurdere læringseffekten i etterkant av et læreprogram, og brukes ofte til å forklare vurderingens dokumenterende funksjon. Den største og viktigste forskjellen mellom vurdering FOR læring og vurdering AV læring er elevenes aktive rolle i undervisningen, altså elevmedvirkning.

Vurderingen skal relateres til læringsmål. Læreren må derfor ha god kjennskap til Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Eleven skal vite hva målet med læringsaktiviteten er. Wille (2010) bruker kartet som eksempel her. Eleven og læreren skal ha et kart de navigerer etter. Begge vet hva som er målet og hvor «turen» startet. Læreren veileder eleven mot målet.

Før turen starter må forutsetningene for turen vurderes. Hvor mye tid skal brukes? Hvilket utstyr er tilgjengelig? Hvilke erfaringer og hvilken form er eleven i? I løpet av turen er det mulig å velge en annen rute enn planlagt. Den ruta som ble valgt først kan ha vært for tidkrevende, for vanskelig eller for lett. Selve kartet skal også brukes av eleven til å få oversikt over egen læring (ibid, s. 28).

2.3.5 Tilpasset opplæring

Haug og Bachmann (2007) har skrevet en artikkel som heter «Kvalitet og tilpassing». Kjernen i begrepet tilpasset opplæring er at god undervisning skal fungere bra for hver enkelt elev. Elever er ulike, de lærer forskjellig og mestrer fag forskjellig, derfor kan god undervisning for hver enkelt elev være utfordrende. Begrepet mangfold blir med ett aktuelt å si noe om. Mangfold kan sies å være «hovedsakelig estetiske, politisk og moralsk nøytrale uttrykk for kulturell variasjon» (Eriksen, 2007, s. 114). Samtidig hevdes det at mangfold ofte blir sett på som positivt blant politikere, mens forskjellighet har en negativ klang.

Den norske utdanningshistorien er grunnlaget for at begrepet tilpasset opplæring har endt opp med å være et av de mest brukte i skolen, og et mantra i Kunnskapsløftet (Haug & Bachmann, 2007, s. 272). Politikere snakker om kvalitet i skolen og hvordan skolen og elevene skal lykkes. Tilpasset opplæring er et begrep som i faglitteraturen ofte har en vid og en smal forståelse. Den smale forståelsen fokuserer ofte på konkrete tiltak og organisering av opplæringen. Den vide forståelsen oppfatter tilpasset opplæring som en pedagogisk og ideologisk plattform, hvor målet er at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006, s. 7).

I paragraf 1-3 i opplæringsloven står det om tilpasset opplæring og tidlig innsats:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). På mange måter kan det virke som denne paragrafen tar for gitt at elever har evner og kompetanser som er bestemt for deres kropp. Spørsmålet er om vi er født til å bli den vi er? Hernes (2018) skrev et essay til konfirmanter i Morgenbladet. Her forteller han at våre kroppar kan leve ulike liv. En jente som ble adoptert fra Korea til Norge oppdaget når hun var på besøk hos sin biologiske familie som voksen at kroppen hennes kunne hatt to liv. Dersom hun hadde blitt boende i Korea ville livet vært helt annerledes enn det livet hun hadde levd i Norge. Det handler om hvilke ressurser og verktøy vi har rundt oss og tilgang på (Vygotskij, 2001). Utviklingspotensialet til en elev vet vi lite om. En elevs læringsløp kan ikke planlegges, da er det stor sjans for at vi

begrenser eleven. Hart, Dixon, Drummond og McIntyre (2004) diskuterer begrepet 'ability', evner på norsk, og hvordan skolen og lærere ofte har satt «merkelapper» på elever ut fra de evnene de har. Problemet med slik merking er: «(...) someone who is judged less able today cannot become more able tomorrow unless the original judgement turns out to have been mistaken» (ibid, s. 6). Elever som blir kategorisert, har vansker med å komme ut av den «boksen» de er plassert i. Læringsmiljøet kan endres. Lærere skal ikke måtte dele inn klassen i ulike elevgrupper som har svært ulike behov. «Teachers make their challenging task manageable by continually working to develop young people's ability to sustain and support their own and one another's learning» (ibid, s. 192).

2.4 Kommunikasjon

Kommunikasjon kan ses på i sammenheng med fellesskap, det handler om kontakt.

Kommunikasjon er å danne et fellesskap av to eller flere personer slik at meningsinnhold eller budskap kan utveksles mellom dem. Fellesskapet kan være mer eller mindre løst, det kan være en flyktig øre- eller øyekontakt. Men jo bedre fellesskap, desto bedre kommunikasjon (Kvalbein, 1999, s. 14).

Rommetveit (1972) skriver om ulike deler av kommunikasjonsprosessen. Særlig interessant er det å tenke på at holdninger, bevegelser, ulike stemmeleier er en stor del av kommunikasjonen som skjer mellom mennesker. Mye av dette er ikke-viljestyrte komponenter i en kommunikasjonsprosess. «Ytringa er såleis ikkje berre innfelt i situasjonen i den forstand at ho fyller sin misjon først i ei ramme av usagde føresetnader. Ho er i tillegg ofte innvevd i eit komplisert mønster av handlingar, kjensleuttrykk og ikkje-språkleg kontakt menneske i mellom» (Rommetveit, 1972, s. 39). Dette kan dermed ses i sammenheng med det intersubjektive og relasjoner mellom mennesker. Hvor mye vet mottakeren «jeg» om senderen «du»? Har mottakeren en relasjon til senderen som gjør at budskapet kan tolkes i en større kontekst? Vet for eksempel mottakeren at senderen nettopp har hatt en stor diskusjon med noen, og dermed er sint på grunn av det.

I et klasserom står dialogen svært sentralt. På folkemunn tenker vi konversasjon når vi hører begrepet dialog, en verbal samtale mellom to eller flere personer. For å forstå begrepet litt bedre kan Linell (2009) vise til tre ulike former for dialog. I den *konkrete*, empiriske formen er dialogen et direkte interaktivt møte mellom to eller flere personer. Personene er gjensidig presentert og samhandler med noen semiotiske ressurser som språk og kroppsspråk. Dialog gjennom telefon, TV, radio eller data kan også legges til, og dermed minner denne formen for

dialog om hvordan språket blir brukt i hverdagen. Her varierer maktforholdet, sosial rettferdighet og grad av samhandling.

I den *normative* formen for dialog er det høy grad av gjensidig empati. Enkelt sagt er dialog velvillig kommunikasjon mellom likeverdige. Denne «ideelle» dialogen har særlig blitt teoretisert av Jürgen Habermas (Linell, 2009, s. 5). Den tredje formen for dialog er mer *abstrakt*. Her refereres dialog til alle forsøk på å skape fornuft, semiotisk praksis, samhandling, tenking og kommunikasjon. Denne brede og abstrakte måten gjør det mulig å snakke om det å ha en «innvendig dialog» i selvet, dialog mellom ideer og paradigmer og dialog med artefakter. Ofte brukes begrepet dialogisme om slikt generelt teoretisk rammeverk, hvor en tenker på dialog på en abstrakt måte. Samtidig kommer begrepet dialog også opp i den abstrakte formen. Gjennom en intersubjektiv dialog skapes et felles språk i læringssituasjoner. Lærer og elev skaper en dialog, eller et felles språk gjennom fagspråket og deres eget språk i deres samhandling (Helgevold, 2011). Et definisjonspunkt innenfor dialogisme er at mennesker er avhengige av «den andre». Linell (2009) kaller det for at mennesker har et sosialt eller forlenget sinn. Mennesker er sterkt gjensidig avhengige av hverandre. Andre mennesker og artefakter er nødvendige for å skape mening. Forventning og responsivitet ligger innebygget i oss. «Den andre» må jobbe aktivt med å tolke en ytring. Interaksjon eller samhandling med andre kan dermed sies å komme automatisk når det er snakk om kommunikasjon og kognisjon. Samtidig spiller «den andre» en rolle i utvikling av identitet. Det er gjennom samhandling med andre, mennesker lærer språk og gjør det til sitt eget. «The word in language is half someone else's. It becomes 'one's own' only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention» (Bakhtin, 1981, s. 293). «Den andre» kan dermed ses på som en medforfatter i kommunikasjonen. De som kommuniserer er forutsetninger for hverandre. De utfyller hverandre og kan bare i lag få til en fullstendig kommunikasjonsakt» (Rommetveit, 1972, s. 33). Relasjoner spiller dermed også en sentral rolle i dialogisme. Verdier og meninger står sentralt når mennesker prøver å forstå eller skape mening. En *ytring* er for eksempel alltid en ytring i en kontekst. En *sender* er alltid en sender som samhandler i en bestemt situasjon. Et objekt det blir *referert* til, er ikke bare et abstrakt objekt, det blir referert til objektet i en spesifikk situasjon, som del av et kommunikativt prosjekt (Linell, 2009, s. 24). Da er det naturlig å komme inn på kontekst. Konteksten spiller en sentral rolle når det er snakk om å skape mening. «One cannot make sense of a piece of discourse outside of its relevant contexts, and, at the same time, these contexts would not be

what they are in the absense of the (particular) discourse (s) that take (s) place within them» (ibid, s. 16). For å sette dette inn i en sosiokulturell tradisjon må de ulike partene ha tilgang på ulike redskaper for å forstå og skape mening. De må ha tilgang til for eksempel språk, normer, kunnskaper om verden og identitet. Situasjoner består av scener. Innenfor ulike typer scener er det normer og regler for hvordan kommunikasjon foregår, hvem som er tilstede og hvilken tid på døgnet det er. Eksempel på scener kan være klasserom, strender, teater, restauranter og hjemme. Disse ulike scenene har spesifikasjoner med plass, tid og sosiale regler, i tillegg må scenene bli forstått i den sosiohistoriske konteksten de er i.

Morality means, at least in this context, that we assign *values* to people and their behavior and actions, but also to things and processes in the world; we tend to evaluate what we perceive and understand in terms of what is good or bad, or what is the right or wrong thing to do. There is abundant evidence that these are truly fundamental dimensions of human sense-making (Linell, 2009, s. 22).

Uten det intersubjektive vil det ikke være mulig å kommunisere. Det må finnes noe felles kunnskap, felles antakelser eller felles normer blant partene som samhandler. På et eller annet vis må de som kommuniserer stole på at de har en eller annen form for felles plattform (ibid, s. 81).

Dersom vi tar kommunikasjonen inn i klasserommet, belyser Helgevold (2016) tre undervisningsstrategier som har med dette å gjøre: «the act of holding back», «the act of passing on» og «the act of non-valuing». Disse tre undervisningsstrategiene kan være med å gjøre elevene til «medforfattere» i klasserommet. Det handler om hvordan læreren responderer på det som måtte komme opp i løpet av en time. Elevene blir invitert til å ta del i hvilken retning undervisningen skal ta – med andre ord medvirkning. Hvordan kommuniseres det i klasserommet? Hvordan responderer læreren på tilbakemeldinger, ytringer, dilemmaer og undringer som elevene opplever i en læringssituasjon? I strategien «The act of holding back» gir ikke læreren riktig svar ved første anledning. Målet til læreren er at elevene skal få være i undringen. Læreren skal holde seg i «bakgrunnen» av samtalen, dette kan føre til at hun gir rom for flere elever å delta i dialogen. Den andre strategien, «The act of passing on», viser til at læreren skal videreformidle en utfordring som har kommet opp til resten av klassen, slik at den kan løses kollektivt. Målet er at alle skal få ta del i undringen og gjøre seg opp en egen mening. Den siste undervisningsstrategien er «The act of non-valuing». Denne strategien handler om at læreren ikke skal evaluere svarene elevene kommer med. Læreren kan i stedet repetere spørsmålet eller påstanden og invitere til dialog i klassen. Målet med disse tre strategiene er å gjøre elevene til medforfattere. Dialogen er sentral og ønsket er at alle skal ha

mulighet til å delta ut fra egne evner og kunnskaper. Dersom en lærer skal ta i bruk slike undervisningsstrategier står perspektivet på læring sentralt. Læreren må ønske at elevene skal være medforfattere i timen. Det vil si at en del av kontrollen over hvilken retning diskusjoner og tematikker ender opp, ligger like mye i elevenes hender, som i lærerens.

Sahlström (1999) konkluderer med at deltakelsesmulighetene i klasserommet, særlig i plenum, ikke er lik for alle elever. Et av eksemplene hans er at bare en elev kan snakke i forsamlingen om gangen. «As argued in the analysis, a requirement for talking is listening, and a requirement for listening is the occasional opportunity of talking» (s. 176-177). Klette (2003) rapporterer at individuelt arbeid forekommer mye i norske skoler og diskusjon og klasseromssamtale sjelden. Det samme bekrefter Sahlström (2012), han hevder at omlag halvparten av undervisningstiden går med til lærerstyrt klasseromsundervisning. Det viser seg også at i lærerstyrte plenum er handsopprekkingen til elevene en mulighetsbetingelse. Det handler om å forstå og lese det sosiale samspillet i klassen, for når det passer å ta opp handen, og når det ikke passer. «One can thus argue that the organization for the distribution of turns in classroom interaction seems to affect the distribution in ways that are geared not toward equity but toward differences» (Sahlström, 1999, s. 178).

Alt i alt viser redegjørelsene i dette kapittelet hvor mye et klasserom inneholder. Gjennom det vi har gått igjennom nå kan det sies at klasserommet kan fungere som et strukturerende verktøy som medierer for deltakelse og læring. Disse teoriene og tankene ønsker jeg skal fungere som et teoretisk rammeverk i denne studien. I neste kapittel skal jeg se nærmere på Elevundersøkelsen.

3 Elevundersøkelsen

Resultatene på Elevundersøkelsen vil i denne studien fungere som bakgrunnsinformasjon for fokusgruppeintervjuene. Dataene fra Elevundersøkelsen er allerede bearbeidet og kommer fra etablerte registre i Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, n.d.). Det er bare data fra 10.klasse som er publisert på skoleporten.udir.no, dataene fra 8., 9. og 10.klasse ligger samlet i et excel-dokument jeg har fått fra skolen. Slik deskriptiv statistikk kan brukes til å se om datasettet har en slags form sammen. Jeg ønsker å lese tallene som «tekst» og se etter samvariasjon mellom variabler, eller som Kleven, Tveit og Hjordemaal (2014, s. 63) sier: «Man studerer hvordan ting henger sammen». Før jeg går nærmere inn på dataene vil jeg si litt om selve Elevundersøkelsen.

3.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse som er ment å være et redskap for skolene, kommunene og staten til å gjøre skolen bedre. Elevene svarer på spørsmål om læring og trivsel. Det skal være frivillig å delta og undersøkelsen er for elever på 5.trinn og opp til Vg3. Høstsemesteret i 7.trinn, 10.trinn og Vg1 er undersøkelsen obligatorisk å svare på. Elevundersøkelsen er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet og sist revidert høsten 2013. Den nye utgaven av undersøkelsen er så ulik fra den tidligere at det ikke er ønskelig å sammenligne dagens resultat med resultat som er eldre enn 2013. Utdanningsdirektoratet hevder at innholdet i undersøkelsen baserer seg på forskning, det som står i Opplæringsloven og i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2017a). Elevmedvirkning er nedfelt i Opplæringslova (1998) og i Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Styringsdokumentene viser at medvirkning er en viktig og sentral del av elevenes læring. De temaene jeg har valgt å fokusere på i Elevundersøkelsen er *motivasjon, støtte fra lærerne, arbeidsforhold og læring, vurdering og læring, medvirkning og trygt miljø*. For noen av temaene vil jeg bare se på enkelte spørsmål/utsagn som er mest aktuelle for denne studien. Spørsmålene/utsagnene har fem svaralternativer på hvert spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Elevundersøkelsen får både ris og ros av elever, lærere og skoleledelse.

Kunnskapsdepartementet og KS (kommunesektorens organisasjon) ønsket i 2014 å fjerne tidstyver i skolen. De ønsket å jobbe for at lærerne fikk mer tid til elevene og at det ble færre krav til dokumentasjon og rapportering. Ideas2evidence og Vista Analyse gjennomførte en

utredning i perioden november 2013 til desember 2014. På spørsmål om hva de synes om Elevundersøkelsen har lærere og skoleledere svart at de opplever at undersøkelsen er for komplisert og omfattende for elevene. Lærerne opplever at elever svarer «negativt» hvor det var ment å svare «positivt». Samtidig er lærerne kritiske til at det er mye tekst i undersøkelsen, noe som skaper vansker for elever med mindre gode norskerferdigheter. Annen kritikk mot undersøkelsen er at elevene ikke er motiverte for å svare på spørsmålene og ender opp med å bare svare noe for å bli ferdig (Grindheim, Skutlaberg, Høgestøl, Rasmussen & Hanssen, 2014, s. 84). Alt dette må tas i betraktning når det kommer til om resultatene er reliable og valide. I rapporten konkluderes det med at Elevundersøkelsen bør gjøres frivillig eller at bare enkelte spørsmål i undersøkelsen er obligatoriske. I en pressemelding fra Regjeringen skriver de at KS og Kunnskapsdepartementet ønsker å beholde elevundersøkelsen, men er åpne for å forenkle den (Kunnskapsdepartementet, 2014).

3.2 Beskrivelser, sammenhenger og variasjon i Elevundersøkelsen

Det er viktig å se på dataene om eventuelle forskjeller kan skyldes tilfeldig variasjon fra utvalg til utvalg, eller om dataene indikerer at det faktisk er en forskjell og om denne forskjellen er viktig (Bjørndal & Hofoss, 2004).

Gjennomføring av Elevundersøkelsen på den aktuelle skolen følger Utdanningsdirektoratets krav til gjennomføring. Skolen har valgt at en fra ledelsen gjennomfører undersøkelsen i en klasse om gangen. Grunnen til denne fremgangsmåten er at undersøkelsen skal være likt gjennomført i alle klasser for at svarene skal kunne sammenlignes. Dersom elevene er syke, får de mulighet til å svare uken etterpå.

Rektor opplever at det er interessant å sammenligne ulike kull som går ut. Noen kull har elever med mange utfordringer og andre har få.

De første dataene som blir sammenlignet er fra 10.trinn, fra 2013 til 2017, og er publisert på skoleporten.udir.no. Svarprosenten på den aktuelle ungdomsskolen er fra 93,3 % til 98,1%, og gjelder elever fra 8.-10.trinn.

Tabell 1: Utvalgte resultater fra Elevundersøkelsen

Elevdemokrati og medvirkning	Motivasjon	Mestring	Støtte fra lærerne
<u>Aktuell ungdomsskole</u> 2013-2014: 2,8 2014-2015: 3 2015-2016: 3,4 2016-2017: 3	<u>Aktuell ungdomsskole</u> 2013-2014: 3,3 2014-2015: 3,2 2015-2016: 3,5 2016-2017: 3,4	<u>Aktuell ungdomsskole</u> 2013-2014: 3,9 2014-2015: 3,8 2015-2016: 4,0 2016-2017: 3,7	<u>Aktuell ungdomsskole</u> 2013-2014: 3,8 2014-2015: 3,9 2015-2016: 4,0 2016-2017: 3,9
<u>Fylket</u> 2013-2014: 3,1 2014-2015: 3,2 2015-2016: 3,2 2016-2017: 3,3	<u>Fylket</u> 2013-2014: 3,4 2014-2015: 3,5 2015-2016: 3,4 2016-2017: 3,5	<u>Fylket</u> 2013-2014: 4,0 2014-2015: 4,0 2015-2016: 4,0 2016-2017: 4,0	<u>Fylket</u> 2013-2014: 3,9 2014-2015: 4,0 2015-2016: 4,0 2016-2017: 4,0
<u>Nasjonalt</u> 2013-2014: 3,2 2014-2015: 3,2 2015-2016: 3,2 2016-2017: 3,3	<u>Nasjonalt:</u> 2013-2014: 3,5 2014-2015: 3,5 2015-2016: 3,5 2016-2017: 3,5	<u>Nasjonalt</u> 2013-2014: 3,9 2014-2015: 4,0 2015-2016: 4,0 2016-2017: 4,0	<u>Nasjonalt</u> 2013-2014: 3,9 2014-2015: 4,0 2015-2016: 4,0 2016-2017: 4,0

2015-2016 virker det som at kategoriene elevmedvirkning, motivasjon, mestring og støtte fra lærerne har stigende resultat på den aktuelle ungdomsskolen. Nasjonalt og i fylket viser resultatene en jevn stigning fra 2013-2017.

På den aktuelle ungdomsskolen har det vært en liten nedgang i samtlige av de utvalgte kategoriene i 2016-2017. Hva kan grunnen til dette være? Elevmedvirkning og mestring har størst nedgang i resultatene. Dette er ikke tendenser som viser igjen i tallene fra fylket eller nasjonalt. Her viser resultatene på Elevundersøkelsen stabile tall. Dette er ganske naturlig. Under fanen *hjelp til tolkning* står det at det er vanlig med større variasjon i mindre utvalg (Utdanningsdirektoratet, n.d.). Samtidig er det en god grunn for den aktuelle ungdomsskolen å se nærmere på hvorfor resultatene deres har sunket. Dataene fra 8., 9. og 10.klasse som jeg har fått fra skolen kan kanskje fortelle oss noe mer om disse resultatene. Jeg vil nå se nærmere på en kategori om gangen.

3.2.1 Motivasjon

Snittet for enkeltpørsmål om motivasjon viser lavere resultater for de på 10.trinn enn de på 8. og 9. Elevene opplever mindre motivasjon for å lære på skolen, gå på skolen og jobbe med

skolearbeid, på slutten av ungdomsskolen. Resultatene viser også at det er forskjell på elevkull. For eksempel viser dataene at de elevene som startet i 8.klasse i 2013 rapporterer gjennom hele ungdomsskoleløpet at de er litt mer motiverte enn de som startet i 8.klasse i 2015. Om dette skyldes hvilke lærere de har hatt, hjemmeforhold eller oppfølging på barneskolen er vanskelig å si. På spørsmål om elevene gleder seg til å gå på skolen svarer 6,5% av 10.klassingene i 2017 at de er *helt enige*, og 18,5% er *helt uenige*. De andre elevene har fordelt seg ganske jevnt på *litt enige*, *verken enig eller uenig* og *litt uenig*. Da det samme kullet gikk i 8.klasse svarte 21,5% at de var *helt enige* i at de gledet seg til å gå på skolen. I 9.klasse var det bare 10,6% som var *helt enige*. Noe skjedde med gleden av å gå på skolen fra 8.-9.klasse. Kanskje det kan forstås bedre ved å se nærmere på andre kategorier.

3.2.2 Støtte fra lærerne

Tendensen er at elevene rapporterer om mindre støtte fra lærerne jo eldre de blir. Som eksempel kan vi se på elevene som går i 10.trinn 2017/2018. På spørsmål om elevene opplever at læreren bryr seg om dem, tror på dem og behandler dem med respekt svarer ca 65% av elevene *alle* eller *de fleste* på 10.trinn. Når de samme elevene gikk på 8.trinn, svarte ca. 85% *alle* eller *de fleste*. Det er interessant å se på de samme elevenes svar om de ber læreren om hjelp dersom det er noe de ikke får til. I 8.klasse var ingen *litt uenige* eller *helt uenige* i dette. I 9.klasse var 6,7% av elevene *litt uenige* eller *helt uenige*. I 10.klasse var 16,1% *litt uenige* eller *helt uenige*. Resultatene har vært ganske stabile for de elevene som svarer *verken uenig eller enig*: 9,1%, 9,8% og 7,3%. Hva kan være grunnen til at noen elever på 8.trinn opplever at de kan spørre lærer om hjelp, mens når de kommer på 10.trinn ikke gjør det?

3.2.3 Arbeidsforhold og læring

Denne kategorien er ganske stor. Det er ikke plass til å trekke frem alle spørsmålene og utsagnene. Jeg har valgt ut fire som jeg opplever som relevante. Det første er «Det meste jeg lærer på skolen, vil jeg få nytte av senere i livet». Elevene som går i 10.klasse 2017/2018 svarer i snitt lavere enn tidligere 10.klassinger. Høsten 2017 var snittet 2,8. I 2016 var det 3,1 og i 2015 3,5. Resultatene har de siste tre årene gått nedover. Flere av elevene opplever ikke det de lærer som relevant kunnskap senere i livet. Dersom vi ser nærmere på svarene fra det kullet som går i 10.klasse i år (2017/2018), ser vi at i 8.klasse svarte 81% av dem at de var *helt enige* eller *litt enige* i at det de lærer vil de få nytte av senere i livet. 9,1% var *litt uenig* eller *helt uenig*. Når de samme elevene begynte i 10.klasse var det bare 36,2% som var *helt*

enige eller *litt enige*, og 45,2% er *litt uenig* eller *helt uenig* i dette. Resultatene viser at elevene opplever mindre og mindre relevans med læringen. Kan dette ha sammenheng med svarene til utsagnet: «Lærerne forklarer tema og oppgaver slik at jeg forstår hvorfor vi jobber med dem»? I 8.klasse 2015 svarte 72,9% at lærerne alltid eller ofte klargjorde formålet med tema og oppgaver. I 10.klasse 2018 rapporterer 37,2% at lærerne forklarer formålet. Det er nesten en halvering fra 8.-10.trinn. Svarene fra Elevundersøkelsen viser at elevene opplever mindre variasjon jo eldre de blir. I 8.klasse 2015 svarer 86,3% at de er *helt enige* eller *litt enige* i utsagnet: «Jeg synes at vi jobber med det vi skal lære på forskjellige måter», mot 50,4% av de samme elevene i 10.klasse 2017. Elevene opplever mindre relevans og mindre variasjon jo eldre de blir. Gjør lærerne noe annerledes med de eldste elevene? Krever elevene mer klargjøring av formål og mer variasjon jo eldre de blir?

3.2.4 Vurdering, læring og medvirkning

«Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?». Det er litt ulikheter blant kullene hva de har svart. 19,5% av elevene i 8.klasse 2014 svarte *i alle eller de fleste fag*. I 2015 svarte 9,4% det samme. En ganske stor nedgang fra ett år til ett annet. I 2017 svarer 3,3% av 10.klassingene det samme. Elevene har da blitt to år eldre og opplever liten sjanse til å foreslå hva det skal legges vekt på i vurderingssituasjoner. På spørsmålet «hører skolen på elevenes forslag?» svarer mellom 40-50% av 10.klassingene *av og til*. Tendensen er også her at jo eldre elevene blir, jo mindre opplever de at skolen hører på forslagene deres. Elevenes svar på «Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?» danner omtrent en normalfordelingskurve. Altså ytterpunktene *i alle eller de fleste fag* og *ikke i noen fag* har lavest svarprosent. Den midterste kategorien *i noen fag* har stort sett størst svarprosent. Dette viser at det mest sannsynlig er forskjell på fagene. Noen fag får de medvirke mer i enn andre.

3.2.5 Trygt miljø

Det trygge miljøet elevene har krav på er svært viktig av flere grunner. Her viser resultatene at majoriteten av elevene er *helt enig* eller *litt enig* i at klassen ikke gjør narr av hverandre hvis noen gjør feil. Resultatene synker litt jo eldre de blir. Dersom vi ser på det kullet som gikk i 8.klasse høsten 2015 svarte 84,3% *helt enig* eller *litt enig*. I 2017 svarte 65% av 10.klassingene det samme. Det virker som om *litt uenig* og *helt uenig* er ganske stabilt lave. Men, at 9 elever eller 7,5% er *helt uenige* i påstanden om at elevene ikke gjør narr av hverandre, er ikke bra nok. Målet må være at ingen elever opplever å bli gjort narr av på

grunn av at de svarer eller gjør feil. Høsten 2013 svarte 19,4% av elevene i 9.klasse at de var *litt uenige* i denne påstanden. Alle de andre årene har resultatene vært mellom 4-10%.

Kanskje dette kan skyldes vansker innad på ett trinn?

Vi har nå sett på noen tendenser i elevgruppen på skolen. Dette vil bli brukt videre i studien som bakgrunnsinformasjon og senere i drøftedelen.

4 Metode

Dette kapittelet har til hensikt å beskrive og begrunne metodevalg knyttet til forskningsprosessen og det empiriske materiale.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

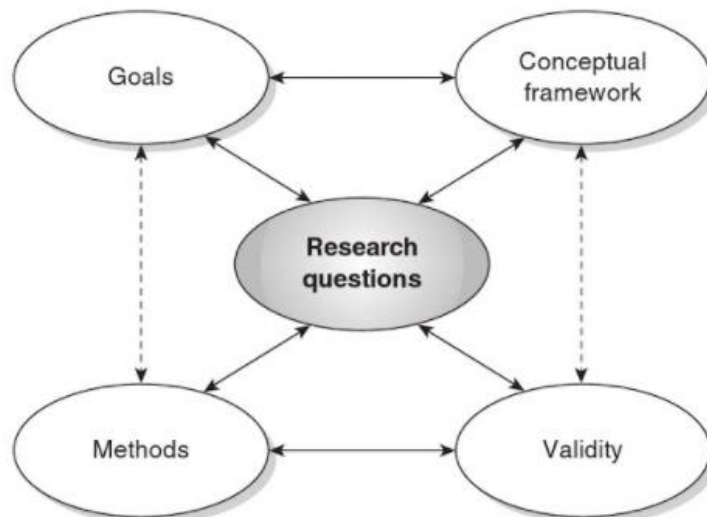
Kvalitative metoder er et felt som hatt en enorm utvikling internasjonalt de siste årene. Metodene blir mer og mer akseptert innenfor samfunnsvitenskapene (Thagaard, 2013). Det finnes mange ulike typer data og fremgangsmåter innenfor de kvalitative metodene. Noen eksempler er intervju, deltakende observasjon og analyse av visuelle uttrykksformer. «En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener» (ibid, s. 11). Man har en unik mulighet til å få kunnskap og forståelse på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Forskeren kommer tett på deltakerne. «The main strenght of qualitative research is its ability to study phenomena which are simply unavailable elsewhere» (Silverman, 2011, s. 17). For å oppnå forståelse av noe står tolkningen sentralt. Forskerens ståsted kan ha innvirkning på hvordan fortolkningen blir gjort, dette er det viktig å være klar over. Samtidig utvikles forståelsen i løpet av forskningsprosessen. Forskerens teoretiske utgangspunkt og datamaterialet er i et gjensidig påvirkningsforhold (ibid, s. 37).

Hermeneutikk vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men gjennom fortolkninger av handlinger og utsagn kan man komme til en dypere forståelse. Fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Forskeren kan fortolke handlingene til deltakerne, i tillegg kan forskeren fortolke deltakernes fortolkninger av en situasjon. Dette kan også kalles for dobbelt hermeneutikk. Forskeren kan også fortolke handlinger ut fra teorier. Her ønsker forsker å avdekke handlingens «egentlige» betydning (Silverman, 2011, s. 41-43). Kritisk teori kan også bli kalt for trippel hermeneutikk. Her ser man hvordan samfunnsforholdene påvirker deltakerne og forskeren, gjerne med et kritisk blick. I denne sammenheng kan man tenke hvordan internasjonale og nasjonale føringer i politikken er med på å legge føringer for skolen, lærerne og elevene.

Målet med studien min er å få frem virkelighetsoppfatningen til deltakerne når det kommer til muligheter og begrensninger til å være aktiv deltaker og om medvirkning. Den forståelsen jeg vil oppnå i løpet av prosjektet kan kanskje bidra til noen endringer som gjør skolehverdagen bedre for elever og lærere. Resultater fra Elevundersøkelsen lå til grunn for intervjuene. Det var interessant å få elever, foreldre og lærere til å diskutere dette emnet.

4.2 Forskningsdesign

Studien er preget av å ha et eksplorerende design. Jeg hadde et utgangspunkt, men var åpen for at problemstillingen kunne utvikles og endres i løpet av prosjektet. Forskningsopplegg innen eksplorerende studier preges av fleksibilitet (Thagaard, 2013). Maxwell (2009) hevder at det finnes det mange ulike forskningsdesign. De er enten lineære eller sirkulære. Noen tar ikke hensyn til at de ulike delene av studien påvirker hverandre og andre preges av at prosessen går gjennom ulike stadier, med en tydelig begynnelse og slutt. Maxwells interaktive modell er nyskapende på grunn av fokuset på forholdet mellom de ulike delene. «In this model, the different parts of a design form an integrated and interacting whole, with each component closely tied to several others, rather than being linked in a linear or cyclic sequence» (Maxwell, 2009, s. 216).



Figur 2: Interaktiv modell på forskningsdesign (Maxwell, 2009, s. 217)

Denne modellen på et forskningsdesign har fem komponenter, mål, konseptuelle rammeverk, forskningsspørsmål, metoder og validitet. Det er mange andre faktorer som også påvirker designet, som forskerens forskningsegenskaper, tilgjengelige ressurser, etiske standarder, problemer som har oppstått og forskningssettingen. Disse er elementer som hører til miljøet rundt forskningen eller har blitt produkter av selve forskningen (ibid, s. 218). Det finnes ikke en riktig modell for kvalitativ forskning, men modeller som denne kan bidra med å vise hvilke komponenter det er nødvendig å ta hensyn til i selve forskningsprosessen. Det er viktig at forskningsdesignet skal være transparent eller gjennomsiktig. Forskeren skal være bevisst på styrker og svakheter ved forskningsprosessen. «(...) your research design not only needs to

have all the required parts, it has to work – to function smoothly and accomplish its tasks» (ibid, s. 246). Det viktigste er altså å oppnå koherens.

4.3 Fokusgruppeintervju

Målet med et fokusgruppeintervju er å få frem ulike synspunkter om et tema. Hvorfor og hvordan opplever elevene at de får mulighet til å medvirke i egen læringsprosess? Hva tenker lærerne? Hvordan har det blitt jobbet med elevmedvirkning og hva kan endres på? I følge Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2015) kan slike intervjuer få frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn ved individuelle intervjuer. Det er ikke et mål at gruppen skal komme til enighet eller komme med løsninger på de spørsmålene som diskuteres. I selve intervjusituasjonen var det min jobb som moderator å presentere emnene som skulle diskuteres og tilrettelegge for en god og åpen atmosfære. Målet var å lage rom for å uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene. Intervjuene bar preg av å ikke være styrende.

Intervjuguiden er et «verktøy» for å få samtalen til å flyte best mulig. Den skulle hjelpe til med å holde det fokuset som var ønsket. Intervjuene var semistrukturerte. Oppbyggingen av intervjuguiden var på tre nivåer: tema, formulert spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 3). Intervjuguiden til elever, lærere og foreldre hadde samme oppbygging og samme temaer, men spørsmålene var tilpasset hver gruppe. Spørsmålene skulle være deskriptive, men også utfordrende, for å få spontane beskrivelser av skolehverdagen. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål kunne deltakerne av og til gå dypere inn i temaet. Ved å vise interesse, være kritisk eller lyttende, kunne deltakerne i noen tilfeller fortsette sin tankerekke. Det er en kunst å være interessert og aktivt lyttende, og i tillegg passe på at samtalen holder det fokuset som er ønsket (Kvale et al., 2015, s. 162-164). Målet var at samtalen skulle flyte bra av seg selv. Deltakerne var klar over formålet med intervjuet før intervjuet startet. Fokusgruppeintervju karakteriseres ved å være livlige, noe som resulterte i at intervjuutskriftene var litt kaotiske.

I studien var den ene gruppen som ble intervjuet barn. I den forbindelse var det viktig at barna ikke assosierte meg med en lærer, eller tenkte at det fantes et riktig svar på det som ble spurt om. Maktforholdet var jeg derfor bevisst på og jobbet for at det skulle være symmetri i intervjurelasjonen. Dette også i intervjuene med foreldre og lærere. Deltakerne skulle ikke oppleve å bli forlegne av begreper og tematikker de ikke behersket. Spørsmålene var åpne og

jeg var bevisst på at barn lett kan la seg lede av spørsmålene. «Det er muligens banalt å påpeke at barn og voksne lever i forskjellige sosiale verdener, men de mange forskjellene kan være lette å overse når man intervjuer barn» (Kvale et al., 2015, s. 175).

Metaforer kan fungere som et språk for å forstå det som er abstrakt og flertydig. «Indeed, metaphors are the most primitive, most elusive, and yet amazingly informative objects of analysis. Their special power stems from the fact that they often cross the borders between the spontaneous and the scientific, between the intuitive and the formal» (Sfard, 1998, s. 4). Säljö (2016) understreker at det er viktig å være klar over at metaforene er nettopp språklige bilder og at det derfor bør være rom for tolkning. Kvale et al. (2015) viser til intervjueren som gruvearbeider eller reisende. Gruvearbeideren viser til at intervjueren forsøker å avdekke kunnskap som ligger «skjult» i informanten. Metaforen om den reisende viser til at intervjueren og informanten er på en reise sammen. De utforsker ukjent landskap sammen. Kunnskapen blir i dette tilfellet til i løpet av intervjuet. I studien var jeg en reisende.

4.4 Utvalg, kontaktetablering og datakonstruksjon

Før jul ble jeg og to andre masterstudenter med i en FOU-gruppe på den aktuelle ungdomsskolen. Gjennom hele vårsemesteret har jeg deltatt på jevnlig møter hvor vi har diskutert aktuelle tematikker og sentrale spørsmål for de tre studiene. Universitetsveiledere og skoleveiledere har vært med på møtene. En skoleveileder ble særlig knyttet opp til min studie. I tillegg til å delta på møtene presenterte skoleveileder prosjektet i miljøet hvor forskningen ble utført.

Utvalget besto av tre ulike grupper: elever, lærere og foreldre. Det var ønskelig med 4-6 personer i hvert fokusgruppeintervju og blanding i kjønn og alder hos deltakerne. I elevgruppen var det ca. 125 10.klassinger som fikk invitasjon til å delta i studien, alle som var på skolen den dagen. Grunnen til jeg valgte 10.klassingene var at Elevundersøkelsen er obligatorisk på dette trinnet. En annen grunn var at de fleste av disse elevene har gått på skolen i tre år, og har dermed kanskje mer erfaringer og tanker om deres muligheter til å delta og medvirke i skolehverdagen. Åtte elever meldte sin interesse om å delta, to gutter og fem jenter. Elevene kom fra tre forskjellige klasser. I lærergruppen fikk alle lærerne invitasjon til å delta i studien i posthyllen sin, ca. 40 stykker. På grunn av svak respons ble det sendt ut invitasjoner i flere omganger (se vedlegg 4). Alle foreldrene som var tilstede på et FAU-møte på våren fikk invitasjon til å delta i studien. Til sammen 14 stykker. Rektor delte ut

invitasjonene til denne gruppen. Tre foreldre ønsket å delta. Praktiske grunner gjorde at bare to av foreldrene kunne stille på intervjuet. Alle utvalgene var i utgangspunktet tilgjengelighetsutvalg.

Tabell 2: Oversikt over utvalg til intervjustudie fordelt på tre utvalgsgrupper

	<i>Utvalgsgruppe</i>	<i>Antall som har fått invitasjon</i>	<i>Antall deltakere i intervju</i>
1	Elever	125	8 deltakere: 2 gutter 6 jenter
2	Lærere	40	4 deltakere: 1 mann 3 kvinner
3	Foreldre	14	2 deltakere: 2 kvinner
	Totalt	179	14 deltakere

4.5 Analyse av data

Når vi analyserer kommer fort begrepet tolkning opp. Hermeneutikk handler opprinnelig om søken etter den riktige forståelsen av tekster, altså fortolkning. *Del* og *helhet* i tekst vil ha gjensidig innvirkning på hverandre. «Dette innebærer at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene» (Kleven et al., 2014, s. 191). Denne vekselvirkningen mellom helhet og del kalles også for den hermeneutiske sirkel eller spiral. Den viser til at jo flere runder vi går mellom helhet og del i teksten, jo bedre og dypere forstår vi teksten. Etter hvert har hermeneutikken utviklet seg til å også gjelde studier av mennesker og handlinger. Det endelige målet kan da være å få en dypere forståelse av hva det egentlig vil si å være menneske. Tolkningen hviler mye på forforståelsen. Hans-Georg Gadamer hevdet at forforståelsen er det grunnlaget vi har for å forstå en tekst. «Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min fortolkning av teksten. Den er en nødvendig brobygger mellom meg selv og omgivelsene rundt meg, inkludert andre mennesker» (ibid, s. 193). Jürgen Habermas mener at behovet vi mennesker har for kunnskapen også er sentral når vi tolker noe. Mennesket søker ikke kunnskap på en nøytral og interesseløs måte. Dette gjelder også forforståelsen vår. Vi må være bevisste på våre grunnleggende verdier og oppfatninger, de kan styre tolkningen i ulike retninger.

4.5.1 *Prosess og utvikling av kategorier*

Intervjuene ble transkribert fortløpende ved hjelp av NVivo 11. Dette er et dataprogram designet for å hjelpe til med organisering og analysering av ustrukturerte eller kvalitative data (Alfasoft, 2018). Det opplevdes viktig å reflektere over talespråk versus skriftspråk før jeg tok til med transkripsjonene. I denne studien var i hovedsak en menings- eller innholdsanalyse av intervjuene mest hensiktsmessig. Alle pauser, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk ikke er registrert. Ord som «liksom» og «sant» har noen ganger blitt utelatt. Særlig i intervjuet med elevene ble disse uttrykkene ikke alltid registrert. Grunnen til at jeg ikke kuttet dem helt ut er fordi jeg ønsket å beholde setningsoppbyggingen deres og det muntlige preget. Utsagn av typen «ja» og «mhm» hvor disse ble brukt for å vise at man fulgte med i samtalen mens andre snakket har jeg utelatt. Intervjuene er skrevet ned på normert bokmål, men den muntlige syntaksen er beholdt. Noen steder har jeg endret litt på setningsoppbyggingen uten å forandre på meningen, for å øke leservennligheten. Transkripsjonen ble på 53 sider tekst.

«En utskrift [transkripsjon] er en oversettelse fra én narrativ form – muntlig diskurs – til en annen narrativ form – skriftlig diskurs» (Kvale et al., 2015, s. 204-205). I et intervju er kroppsspråk, stemmeleie og ironi en del av samspillet mellom deltakerne. Alt dette forsvinner i en transkripsjon. Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen. I forsøket på å skrive ned et intervju ordrett skaper vi hybrider, kunstige konstruksjoner. Disse hybridene er kanskje ikke dekkende verken for den muntlige samtalen eller den skriftlige teksten (ibid, s. 205). Lydopptaket er en første abstraksjon, her mister vi all nonverbal kommunikasjon, som gester, blick og lignende. Transkripsjonen er enda en abstraksjon, da forsvinner intensitet, tempo, tonefall og troper som ironi. En transkripsjon gjør at intervjusamtalene blir strukturert, mer oversiktlige og bedre egnet for analyse. «(...) man behandler tekstblokkene som trinn på vei mot en kontinuerlig utfoldelse av meningen med det som ble sagt» (ibid, s. 219). De transkriberte intervjuene fungerer som en slags fortsettelse av intervjusamtalen.

«Formålet med kvalitativ analyse er å utvikle en forståelse av dataene som går utover de beskrivelser deltakerne gir av sin situasjon og sine synspunkter» (Thagaard, 2013, s. 167). Analyseprosessen startet med at jeg gjorde meg godt kjent med de tre intervjuene. Dette var viktig for å danne et helhetsbilde av det som var blitt sagt. Hvert intervju ble ordnet og systematisert i NVivo ut fra de seks kategoriene fra intervjuguiden: *elevundersøkelsen, beskrivelser av klasserom, deltakelse i klasserommet, makt og kommunikasjon i klasserommet, medvirkning i klasserommet og drømmer og dilemma.*

Gjennom å dele teksten opp i mindre deler, se på innholdet og sortere dem i kategorier, dukket nye mønster opp. Det ble naturlig å lage nye kategorier som fanget opp andre tematikker deltakerne kom inn på. De nye hovedkategoriene som ble synlige gjennom koding var: *elevundersøkelsen*, *klasseledelse*, *klassemiljø*, *pedagogikk*, *medvirkning*, *kommunikasjon* og *makt*. To kategorier var fortsatt de samme, *elevundersøkelsen* og *medvirkning*. *Makt* og *kommunikasjon* delte jeg opp i to egne kategorier. De tre ulike gruppene snakket mye om selve miljøet i klasserommet og om hvordan læreren er og hvilken rolle hun har. I tillegg handlet samtalene mye om innhold og gjennomføring av undervisning, derfor ble *klassemiljø*, *klasseledelse* og *pedagogikk* naturlige kategorier. Etter en ny gjennomlesing, opplevde jeg at *klasseledelse* passet inn under *pedagogikk*.

For å få en mer nyansert forståelse laget jeg underkategorier i flere av hovedkategoriene. NVivo fungerte godt i denne sammenheng. Det var enkelt å flytte kategoriene med alt innholdet dit jeg ønsket. På denne måten prøvde jeg meg litt frem og så hvordan en kategori kunne passe som underkategori et annet sted. *Elevundersøkelsen* og *makt* fikk ingen underkategorier. Grunnen til dette var at jeg ikke så noe tydelig mønster her foreløpig. Kategorien *klassemiljø* ble delt opp i *fysisk miljø* og *psykososialt miljø*. Det fysiske miljøet inneholdt deltakernes tanker og erfaringer om *rommene* og hvordan de satt sammen når de jobbet i *grupper* eller *alene*. Det psykososiale miljøet fikk underkategoriene *mestring*, *relasjoner*, *trivsel* og *stemning* og *trygghet*. *Pedagogikk* fikk underkategoriene: *arbeidsmetoder*, *vurdering for læring*, *ulike fag*, *teknologi* og *klasseledelse*. *Klasseledelse* hadde underkategorien *lærer støtte*. *Medvirkning* fikk tre underkategorier: *elevråd* – det kollektive, *elevsamtaler* – det individuelle, *undervisningsplanlegging* og *tid*. Kategorien *kommunikasjon* hadde to underkategorier: *nonverbal kommunikasjon* og *verbal kommunikasjon*.

Gjennom analyseprosessen ble jeg oppmerksom på at det mest sannsynlig var summen av flere av kategoriene som påvirker deltakelse og medvirkning i klasserommet. Etter en ny gjennomlesing med fokus på helhet, viste et nytt mønster seg. Kategorien *elevundersøkelsen* opplevde jeg hadde en litt annen funksjon enn de andre kategoriene. Innholdet i denne kategorien var viktige skildringer, tanker og erfaringer som fungerte godt som bakgrunnsinformasjon for kapittel 3, *Elevundersøkelsen*. Kategorien *makt* inneholdt mye, men svært lite av innholdet var unikt for bare denne kategorien. Jeg valgte derfor å fjerne kategorien *makt*. Noen av underkategoriene fikk nye navn. Disse opplevdes mer presise i forhold til innholdet. *Fysisk miljø* fikk underkategoriene: *artefaktene i rommet*, *møblering* og

klima. Innholdet i kategorien *Artefaktene i rommet* var nå pynt og utseendemessige ting deltakerne snakket om. *Møblering* inneholdt alt som fysisk var tilstede rommet. *Klima* besto av skildringer om temperatur og luftkvalitet. *Kommunikasjon* fikk også en ny underkategori: *affordanser*. Denne kategorien ble til i forlengelse av diskusjoner i FOU-gruppen. I gruppen ble det stilt spørsmål ved tolkningene mine, noe som gjorde det vanskelig å gå videre i skriveprosessen, jeg ble usikker på meg selv og egne tolkninger. Da jeg nevnte dette til min veileder, påpekte han at dette er et eksempel på prosesser som skjer i klasserommene. En veileder kan både fremme og hemme kreativitet og læring (skriveprosess i mitt tilfelle), akkurat som en lærer kan fremme eller hemme deltakelse og læring hos elevene på ulike vis. Dette var en interessant bevisstgjøring. Kategorien *affordanser* inneholdt de delene hvor deltakerne snakket om faktorer i dialogen som var med på å gjøre det lettere eller vanskeligere å delta. I kategorien *pedagogikk* fikk *arbeidsmetoder* navnet *arbeidsmetoder og undervisning*. *Ulike fag* ble kallet for *deltakelse i praktiske og teoretiske fag*. *Teknologi* fikk navnet *IKT*, og *Klasseledelse* fikk navnet *klasseledelse og læringsledelse*. Underkategorien *lærer støtte* ble fjernet.

Etter at første utkastet av kapittel 5, *presentasjon av analyse*, var skrevet ble jeg nødt til å gjennomgå kategoriene igjen. Det var nødvendig med en enda tydeligere struktur, en narrativ oppbygging. Først presenterte jeg *aktørene* i studien, *elevene, lærerne og foreldrene*. Dette var en within-case analyse, altså en analyse av hver enkelt gruppe. Deretter utførte jeg en between-case analyse på resten. Jeg så på utvalgte tematikker på tvers av gruppene. Empiriske hovedoverskrifter ble plukket bevisst ut fra hva funnene handlet om. «*Det er viktig at det er orden i klasserommet*», ble den første tematikken. Det fysiske læringsmiljøet er i fokus her. «*Det er veldig mye det samme i nesten alle timene*», er neste tematikk og handler om perspektiver på læring og undervisning. Underkategoriene her er *perspektiver på læring og lærerarbeid* og *faktorer i undervisningen som hemmer eller fremmer deltakelse*. Medvirkning ble neste tematikk med overskriften «*(...) for mye elevmedvirkning det fungerer ikke*». Underkategoriene er *formelle arenaer for medvirkning* og *uformelle arenaer for medvirkning*. «*Jeg tror vår klasse er redd for hverandre*» ble neste hovedoverskrift. Denne tematikken handler om det psykososiale miljøet. Underkategoriene *relasjoner, trygghet og mestring* ble valgt ut fra hva deltakerne la mest vekt på. Den siste hovedoverskriften er «*En dårlig kommunikasjon, så lærer du også mye mindre*». Denne tematikken handler om kommunikasjon og har underkategoriene *verbal kommunikasjon* og *non-verbal kommunikasjon*.

Tabellen nedenfor viser hvordan kategoriene ble seende ut tilslutt. De danner også strukturen for kapittel 5, *presentasjon av analysen*. De er ikke ordnet slik at den første kategorien er viktigere enn den siste, men tanken er at det fysiske miljøet, lærer og undervisningen er rammeverk for deltakelse. Medvirkning er en faktor som kan spille inn på deltakelsen. Dersom det psykososiale miljøet ikke er tilstede er det liten sjanse for at elevene deltar og opplever å ha muligheter til medvirkning. Kommunikasjonen er noe som skjer overalt, hele tiden. Og mye av kommunikasjonen skjer ubevisst. Muligens kan kommunikasjonen fungere hemmende eller fremmende for elevene.

Tabell 3: Endelige kategorier og struktur for kapittel 5

1. Aktørene <ul style="list-style-type: none"> a. Elevene b. Lærerne c. Foreldrene
2. «Det er viktig at det er orden i klasserommet»
3. «Det er veldig mye av det samme i nesten alle timene» <ul style="list-style-type: none"> a. Perspektiver på læring og lærerarbeidet b. Faktorer i undervisningen som hemmer eller fremmer deltakelse
4. «(...) for mye elevmedvirkning det fungerer ikke» <ul style="list-style-type: none"> a. Formelle arenaer for medvirkning b. Uformelle arenaer for medvirkning
5. «Jeg tror vår klasse er redd for hverandre» <ul style="list-style-type: none"> a. Relasjoner b. Trygghet c. Mestring
6. «En dårlig kommunikasjon, så lærer du også mye mindre» <ul style="list-style-type: none"> a. Verbal kommunikasjon b. Non-verbal kommunikasjon

4.6 Studiens vitenskapelige kvalitet

For å vurdere kvaliteten på et vitenskapelig arbeid må det tas stilling til troverdighet og gyldighet, samt om studien er utført på en etisk forsvarlig måte.

4.6.1 Pålitelighet og gyldighet

I en kvalitativ studie kan ikke resultatene kvantifiseres og måles. Men, det er fortsatt mulig å vurdere gyldigheten og troverdigheten av en studie. Intern validitet knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor denne studien, mens ekstern validitet knyttes til om den forståelsen som utvikles i denne studien kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 205). «I en bredere fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode

undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale et al., 2015, s. 276). Validitet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen. Reliabilitet har med resultatenes konsistens og pålitelighet å gjøre. «Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette har å gjøre med om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker» (ibid, s. 276). Reliabilitet og validitet er avhengig av transparens i forskningsprosessen.

Jeg er utdannet radio- og TV-journalist og har i flere år jobbet som dette. Det vil si at jeg har en god del erfaring når det kommer til å intervju mennesker. Et forskningsintervju i form av fokusgruppeintervju er ikke helt det samme, men settingen er ganske lik. Jeg prøvde å legge til rette for at deltakerne var trygge på sin egen rolle i samtalen, og at de hadde tillit til meg. Stemningen i rommet var avslappet og god i alle intervjuene. I intervjuet med elevene tror jeg alderen min spilte positivt inn. De fikk ikke inntrykk av at jeg var en autoritetsperson. Jeg var bevisst på at min bekledning skulle være hverdagslig. Rollen min ble at jeg var en som ønsket å høre deres tanker og erfaringer, som snakket deres språk. Dermed var maktbalansen jevn. I foreldreintervjuet kunne jeg relatere meg til deres perspektiv siden jeg også er mor, samtidig prøvde jeg å være bevisst på å bruke få teoretiske begrep for å sikre at deltakerne ikke ble forlegne og misforsto. I lærerintervjuet stod nok maktbalansen i fare for å være litt skjev. Jeg kom som ung og uerfaren lærer, og de stilte med mange års erfaring i læreryrket. Stemningen opplevde jeg som god, og temaene som ble tatt opp ble ikke oppfattet som sårbare eller vanskelige å snakke om.

Utvalg og intervjuguide er avgjørende for validiteten i en kvalitativ studie. Utvalgene ble ikke så tilfeldige og representative som jeg hadde ønsket. Det er overvekt av kvinner i alle gruppene. Gruppestørrelsen er svært ulik, fra åtte i den største til to i den minste. Ved å beskrive og synliggjøre prosessen og valgene jeg har gjort er med på å heve prosjektets validitet til tross for at utvalget ikke ble helt optimalt. I presentasjonen av analysen i kapittel 5 var jeg særlig oppmerksom på kryssklipping. Det er lett å klippe sitater fra ulike kontekster sammen slik at de får en ny og annen betydning enn det som kanskje var intensjonen til deltakerne i utgangspunktet. Dette har jeg prøvd å være bevisst på gjennom hele skriveprosessen. Jeg har valgt å ta med flere samtaler mellom deltakerne i sin helhet, i stedet for å bare klippe ut akkurat den ene setningen jeg ønsket å få frem. Sitatene kan hjelpe leser å forestille seg hva som har blitt sagt og det skapes et innsyn for grunnlaget til drøftingen. Bildene jeg har tatt av tre ulike undervisningsrom gir leseren muligheten til å knytte resultater, funn og diskusjonen til noe konkret.

4.6.2 Generalisering og overførbarhet

Generalisering handler i utgangspunktet om det er mulig å overføre resultatene til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Det er vanlig i intervjustudier at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. «Hvis vi er interessert i generalisering, må vi imidlertid spørre, ikke om intervjuresultater kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner» (Kvale et al., 2015, s. 290). Denne studien kan bidra til mer allmenn elevkunnskap, samt en bevisstgjøring av egenskaper og perspektiver på læring hos lærere som fremmer deltakelse og medvirkning. Det samme gjelder det fysiske miljøet i klasserommet.

4.7 Etske overveielser

Alle som ble intervjuet fikk på forhånd informasjon om studiens mål og ga et fritt og informert samtykke (se vedlegg 2). Ingen av deltakerne var under 15 år, derfor var det ikke nødvendig å innhente samtykke fra foresatte (NESH, 2016). Prosjektet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS - NSD. Kvittering fra NSD er vedlagt (se vedlegg 1). Deltakerne fikk informasjon om at alt som kom frem ville bli behandlet konfidensielt og at datamaterialet ble anonymisert. Det ble brukt pseudonymer når intervjuene ble transkribert. For å være helt sikker på at ingen kunne bli gjenkjent har jeg valgt å omtale alle lærerne og foreldrene som hun og alle elevene som han. De sitatene jeg har brukt i studien er ordnet slik: E (elev), F (foreldre) og L (lærer). Den første som snakker i sitatet er alltid for eksempel E1, men E1 er ikke alltid samme elev. Dette gjør at deltakernes meninger ikke kan spores tilbake til en person. Leser kan enkelt finne ut hvor mange som deltar i den utvalgte dialogen og får en bedre oversikt over hvordan samtalen har gått for seg. Intervjuene ble tatt opp på en mobiltelefon uten nettverk. Lydfilene ble lagt over på PC like etter intervjuene var ferdige. PC'en er passordbeskyttet. Etter sensur vil filene bli slettet. Jeg har tatt bilder av rom hvor elevene og lærerne har sitt daglige virke. Ett klasserom, en sløydsal og en tegnesal. Bildene ble tatt fra elevenes arbeidsområde, altså i elevperspektiv. Bildene vil fungere som en konkretisering av resultat og diskusjon. Det er ikke elever med på bildene.

5 Presentasjon av analyse

Klasserommet er arbeidsplassen til både lærerne og elevene. Det er her elevene skal utforske, bli inspirert og utvikle seg sammen med andre medelever. I den generelle delen av Kunnskapsløftet står det at:

Opplæringa skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinare i livet å kunne gå inn i yrke som enno ikkje er skapte. Ho må utvikle dei evner som trengst for spesialiserte oppgåver, og gi ein generell kompetanse som er brei nok for omspesialisering seinare i livet. (...) Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og vaksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Elevene skal i løpet av utdanningen rystes til voksenlivet. Mye av utviklingen skal skje på skolen, i de rommene som er tilgjengelige der. Det er flere faktorer i læringsmiljøet som spiller inn på deltakelse og medvirkning.

I denne delen vil jeg skrive frem de funnene som er gjort. Først vil jeg presentere de tre gruppene jeg har intervjuet. I hovedsak er denne introduksjonen basert på mine umiddelbare refleksjoner etter gruppesamtalene. Deretter vil jeg se på fem utvalgte tematikker på tvers av gruppene. Innholdet er basert på analyser av transkripsjonene. Alle fem tematikkene har empiriske overskrifter som er med på å plassere nerven i temaet. Den første tematikken handler om det fysiske miljøet, dette er på mange måter rammeverket for det som skjer i et klasserom. Deretter vil læreren og undervisning presenteres. Perspektiver på læring og læringsaktivitet er sentralt når det kommer til deltakelse. Kapitlene etter handler om elevenes muligheter til medvirkning og viktigheten av det psykososiale miljøet. Den siste tematikken handler om kommunikasjon og hvilken rolle det spiller i klasserommet.

5.1 Aktørene

I dette kapitlet er målet å introdusere de ulike gruppene jeg har intervjuet. Dette vil være en innledende presentasjon, som er basert på de første refleksjonene av hva de ulike gruppene samtalte om.

5.1.1 Elevene

Når de åtte elevene snakker om læreren i denne studien, er det ikke bare den læreren de selv har, men læreren generelt, yrket og profesjonen. Samtidig er det naturlig at elevenes oppfatninger på læreryrket, stammer fra erfaringer de har gjort seg gjennom 10 år i skolen. Fokuset ligger stort sett på hvordan de har det i timene og i klasserommene, selv om de er

enige om at det også er viktig med trivsel og trygghet i friminuttene. Elevene går i 10.klasse og har eksamen i vente før de er ferdige på ungdomsskolen.

Elevene har behov for å bli hørt av læreren. De opplever at læreren bryr seg om dem og at de ofte kan si ifra om noe ikke er som det skal eller burde være. Samtidig etterlyser de endringer. Elevene opplever sjelden at det blir gjort noe med det som har blitt tatt opp. Dette gjelder saker i elevrådet og det de har snakket om på elevsamtalene. Saker, ønsker og tanker blir skrevet ned, men ikke gjort noe med. Selve begrepet medvirkning har de ikke hørt mye om, men de har klare tanker om hva dette betyr, nemlig å være med å bestemme og velge. Dette opplever de som viktig. Elevene ønsker å glede seg til å gå på skolen. Og det tror de at de hadde gjort dersom de følte at det var interessant det de gjorde på skolen.

Elevene er opptatt av relasjonen med andre elever og relasjonen med lærer. Dette er fundamentalt viktig for at de skal føle seg trygge i klasserommet. Denne tryggheten spiller inn på hvordan de klarer å delta i læringsaktivitetene. Gruppen reflekterer over at det er personlige forskjeller blant elevene. Noen har lett for å delta i det som skjer, andre synes det er vanskelig av ulike grunner. Men, alle elevene har et ønske om å være aktive og delta. I tillegg ser elevene at det er stor forskjell på klassene. Det kan være enkelt å diskutere et tema eller lignende i noen klasser, mens i andre klasser er det nesten umulig. I hovedsak tenker elevene at det er læringsmiljøet og lærerens undervisning som har noe å si om de er aktive eller ikke. Lærerens måte å lede klassen på er altså svært sentral. Elevene opplever at noen lærere ønsker å kommunisere, få tilbakemeldinger og høre hva elevene tenker og mener. Andre lærere opplever elevene ikke er interesserte i det. Dersom lærerne har intensjonen om å få et riktig svar, opplever elevene det som vanskeligere å delta. Da føler elevene at de må kunne det lærerne spør om.

Strukturen i de teoretiske fagene er ofte lik. Først har læreren felles gjennomgang, deretter jobber de med oppgaver. Dette peker elevene på som kjedelige timer. De etterlyser mer variasjon. Men, i samfunnsfag opplever de at de jobber på en annen måte. I disse timene er arbeidsmetodene mer varierte. Elevene forteller om konkurranser, spill og diskusjoner. Dette gjør at det er enklere å delta, de lærer bedre og faget blir mer interessant.

Når intervjuet var slutt sa elevene at det hadde vært gøy å delta i samtalen her. De opplevde at det var godt å få sagt hvordan de hadde det og hva de tenkte og drømte om. Dette viser hvor mye det har å si for mennesker å oppleve at «min» stemme er viktig og «de andre» er interesserte i å høre hva jeg mener og tenker.

5.1.2 Lærerne

Konteksten lærerne står i er at de i løpet av skolehverdagen møter utfordringer og situasjoner som krever at de handler og/eller responderer på det som skjer umiddelbart. De har læreplaner og andre styringsdokumenter de må forholde seg til, i tillegg til ulike kartleggingsprøver. Sist, men ikke minst, kommer eksamen om noen måneder. Ut fra alt dette vurderer de sin egen rolle og sitt eget virke.

Lærerne kan godt beskrive det som er negativt og positivt med rommenes utforming og møblering. Dette kan være elementer som kan gjøre hverdagen enklere og mer praktisk, i tillegg til å skape ulike stemninger. Samtidig mener de at menneskene i rommet og pedagogikken som råder er det som har mest å si for stemningen og atmosfæren. I samtalen kommer det frem at noe av det viktigste for lærerne er at klasserommet oppleves som en trygg og god plass å være for alle parter. Gode relasjoner står sentralt og dette er noe lærerne er bevisste på og jobber for å få til. Det er stor forskjell på klassene og på lærerne. Lærerrollen er viktig og har mye å si for miljøet i klasserommet. Lærerne ser at gruppedynamikken utgjør en stor forskjell fra klasse til klasse. De ønsker å lede klassen, og opplever at ledertyper i elevgruppen kan ha stor påvirkningskraft, både i positiv og negativ forstand.

Det er et ønske at elevene skal delta aktivt i det som skjer i timene. Lærerne opplever at elevenes deltakelse er ulik fra fag til fag, fra klasse til klasse og fra rom til rom. Noen elevgrupper er svært rolige og vanskelige å få «med» i samtaler og diskusjoner, da er det tyngre å være lærer. De synes ofte det er enklere å få elevene til å delta i praktiske fag enn i teoretiske fag. Grunnen til at noen klasser er vanskeligere enn andre å få «med» tenker de skyldes ulik personlighet og trygghet, samt elevenes selvfølelse og mestringsfølelse. Lærerne tenker at dersom elevene tror de ikke kan få det til, orker de ikke eller vil de ikke delta.

Hva medvirkning vil si i teorien er lærerne ganske trygge på. Dette tenker de er viktig og sentralt for elevene. I praksis oppleves det som et vanskeligere tema å få skikkelig tak på. Lærerne er usikre på hvor mye, hvor ofte og på hvilke måter elevene skal medvirke på. Det følger derfor med en del utfordringer og dilemmaer.

5.1.3 Foreldrene

Foreldrene ønsker at barna deres skal lære, trives og utvikle seg på skolen. De håper at lærerne klarer å møte elevene der de er og gi dem passende utfordringer. Hjemmene forventer at alle elevene blir behandlet med respekt og har like muligheter for å få det til på skolen.

Det er viktig at lærerne er ydmyke i møte med barna og møter familiene på en god måte. Skole/hjem-samarbeidet er noe de opplever fungerer godt på denne skolen. Et tett og åpent samarbeid tenker de vil gjøre utslag for elevene. Foreldrene er klare på at hver enkelt lærer er forskjellig. Det er mange ulike personligheter og det må det være rom for både hos lærerne og elevene. Men, det er læreren sin oppgave å ta tak i situasjoner og hendelser som gjør at læringsmiljøet ikke er trygt og godt. Stemningen er viktig. Noen rom er det godt å være i, andre ikke. I samtalen kom det frem at det psykososiale var mest sentralt for å oppnå god stemning. De tenker at personene i rommet har mest å si for om det er god atmosfære eller ikke, det handler om å skape en god atmosfære i lag. De er overbevist om at læringsmiljøet er med på å prege elevene resten av livet. Miljøet har mye å si både for trivsel i skolehverdagen, men også for hvordan elevene utvikler seg mener foreldrene.

Foreldrene ser på læreryrket som utfordrende. Gjennom samtalen tok de ofte lærernes perspektiv og var forsiktige med å legge alt ansvaret over på dem. Foreldrene håper at sosiallærere kan bidra i klasserommet med fokus på trivsel, for å avløse lærerne. Samtidig ønsker de at elevene opplever å ha samme mulighet til å delta i alle fag. Foreldrene tenker at de fagene elevene er interesserte i og føler at de mestrer, muligens enklere å delta i.

Begrepet makt likte ikke foreldrene så godt i en klasseromsetting. De fikk negative assosiasjoner til begrepet, samtidig forklarte de om sterke, dominerende grupper som kunne få for mye makt i et klasserom. Foreldrene mener at det er lærer som skal lede klassen, men det er viktig at det er rom for elevene å si det de mener og at læreren responderer på en måte som gjør at elevene ønsker å delta videre.

Etter samtalen sa foreldrene at de opplevde det som lærerikt og nyttig å delta i samtalen. De fikk lyst til å gå hjem og snakke med barna sine.

5.2 «Det er viktig at det er orden i klasserommet»

I dette kapitlet er tematikken det fysiske klasserommet. Det første elevene nevner når de skal beskrive klasserommene deres er temperatur og luft. Inneklimaet spiller en grunnleggende rolle i klasserommet ifølge Norges Astma- og Allergiforbund. Elevene er ikke fornøyd med inneklimaet. De kjenner fysisk på kroppen at inneklimaet ikke er optimalt. Elevene forteller at om sommeren er klasserommet for varmt og om vinteren er det for kaldt. Den ujevne temperaturen fører ofte til dårlig luft i klasserommene. Elevene tenker at det kan skyldes at klimaanlegget er gammelt. Inneklimaet påvirker deres deltakelse i klasserommet.

«Det kan gå litt på konsentrasjonen, at du for eksempel blir vond i hodet» (elever). Norges astma- og allergiforbund bekrefter at temperatur som enten er for høy eller for lav kan føre til helseplager som trøtthet, hodepine og nedsatt konsentrasjon. Det samme gjelder ved dårlig luft og ventilasjon, i tillegg kan det føre til økt irritasjon i slimhinner og økt hyppighet av luftveisinfeksjoner (Norges Astma- og Allergiforbund, 2017). Inneklimate er med andre ord grunnleggende for et godt læringsmiljø. Det at lærerne og foreldrene ikke nevner inneklimate i deres beskrivelser av klasserom kan skyldes at de tar et godt inneklimate for gitt, og som en selvfølge. En annen årsak kan være at de anser dette som faktorer de ikke har mulighet til å endre på. Lærerne kan tenke at det er skoleledelse og vaktmester sitt ansvar, og velger dermed å ikke nevne det. En tredje årsak kan være at lærerne og foreldrene ikke er bevisste på betydningen av inneklimate. Lys og lyd i klasserommet blir ikke nevnt av noen av gruppene. Det fysiske miljøet blir nevnt av de tre gruppene. Har dette noe å si for elevenes muligheter til deltakelse og medvirkning? Lærerne forteller hvor viktig det er for dem i arbeidshverdagen at rommet inneholder det utstyret de trenger, og at det er ordentlig og ryddig. «Det er viktig at det er orden i klasserommet» (lærere). Dette er med på å gjøre hverdagen til lærerne litt enklere og mer forutsigbar.

Vi har jo laget og holder jo på med klasseromstandard. Og det synes jo jeg er kjempe greit. At det er en plan på veggen om hva som skjer og sånt. Når du kommer inn og er vikar og sånt, så vet du hvor du skal se etter ordenslister (lærere).

Dynamikken i gruppen er interessant når det kommer til dette temaet. En lærer starter med å fortelle at det er viktig med orden i rommet, og at hun synes klasserommene er litt små og trange. En annen lærer utvider temaet og forteller om ordenslister og klasseromsstandard. Da en tredje lærer blir med i samtalen sier hun: «Utgangspunktet, spørsmålet er hvor viktig er klasserommet» (lærere). Ved å si dette stopper hun samtalen. Hun påpeker hva spørsmålet var, som om de andre lærerne ikke svarte på spørsmålet. Imidlertid avslutter hun med hvor viktig det er med orden «(...) arbeidsdagen er jo i klasserommet, så det er min arbeidsplass. Og det betyr veldig viktig. Og da skal det inneholde visse både orden og utstyr» (lærere).

Orden og struktur i klasserommet kan være til hjelp for elevene, på den måten at det påvirker synsinntrykket deres, det estetiske miljøet, og skaper en form for ro. Elevene har lett tilgang til det utstyret de trenger i læringsprosessen. Utstyret kan forstås som artefakter. Artefakter er redskaper som brukes i en læringsprosess (se kap.2). Redskapene er menneskeskapt og plassert i rommet med tanke på et formål. All vår tenkning skjer ved hjelp av både fysiske og mentale redskaper eller artefakter. Derfor er de tilgjengelige artefaktene i et klasserom av stor

betydning for elevenes muligheter. Elevene nevner ikke direkte noe om artefakter. En grunn til dette kan være at de ikke opplever at artefaktene som er tilgjengelige i klasserommet har betydning for deres læringsprosess. En annen grunn kan være at de ikke opplever noen mulighet til å påvirke hvilke artefakter som er tilgjengelige. Det er kanskje læreren ene og alene som styrer hvilke redskaper som skal være tilgjengelige for elevene? Dersom dette er tilfellet, stiller det krav til lærernes pedagogiske bevissthet rundt artefakter i klasserommet. «(...) når jeg er kontaktlærer, så liker jeg å ha en blomst på kateteret. (...) Jeg synes det er mye koseligere. For meg betyr det litt at det er litt slik. Jeg trives bedre når jeg er der da» (lærere). Å gjøre klasserommet koseligere høres i og for seg bra ut. Men, dersom målet for opplæringen er å utvide evnene til elevene til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse, er ikke et koselig klasserom nok. Det bør ligge til grunn en pedagogisk bevissthet rundt artefakter og innredning hos lærerne. Blomster kan ha en pedagogisk funksjon. En bukett med hvitveis på kateteret kunne vitnet om at nå er våren i anmarsj. En gren med rognebær kunne fortalt om hvordan naturen fungerte som værtegn før i tiden. Foreldrene tenker at ting i rommet er med på å skape stemning.

Altså, det også å lage klasserommet litt sånt, ikke et kaldt hvitt rom. Men, altså lage det litt koselig. Jeg ser, jeg vet at i klasserommet til sønnen min har de hengt opp bilder. De har vært med i en fotokonkurranse, det henger oppe dikt. Ting som de har laget, og det gjør det jo litt koselig (foreldre).

Det koselige er også her i fokus. Men, elevarbeid i klasserommet kan ha som formål å vise frem egenproduksjon. Bilder, kunst, plakater og andre ting elevene har laget, kan skape motivasjon samtidig som det pynter opp veggene. Elevene skal bli inspirert og motivert av å sitte i klasserommet. En lærer som har pedagogisk bevissthet rundt artefaktene kan oppnå at læring og utvikling står i fokus. Noe som igjen kan spille en rolle for elevenes deltakelse. Digernes (2016) hevder i sin avhandling at det bør være en bevisst tanke omkring alt som tas inn i rommet. Avhandlingen har fokus på barnehagerom, men jeg tenker at det samme gjelder på skoler. Det bør være en sammenheng mellom det som eksisterer i rommet og det skolen er opptatt av, en «rød tråd».

Lærerne er enige om at det er viktig at det som er i klasserommet fungerer. De opplever at det er en fordel å ha vask i klasserommet, men ikke alle klasserommene har det. Mangelen fører til brudd i undervisningen for å fukte svampen eller vaske hendene, på grunn av at de fysiske må forlate klasserommet. Det samme gjelder hyller og skap. Elevene må ut på gangen for å hente bøker og legge fra seg ting, dette oppleves ikke som optimalt.

Videre skal vi se nærmere på tre bilder av ulike undervisningsrom på den aktuelle skolen. Det visuelle er et sterkt medium. Visuell analyse har ikke tradisjonelt sett hatt stor plass i forskning. Samtidig kan skrift og stillbilde sammen gi muligheter til å analysere kombinasjoner av det verbale og det visuelle (Thagaard, 2013). Jeg ønsker at de tre bildene skal fungere som en konkretisering for leser. Jeg vil nå se nærmere på disse bildene når det kommer til innredning og hvordan elevene er plassert i rommet.



Klasserommet på bildet er innredet ganske tradisjonelt. Elevene er plassert i par. Både lærerne og elevene forteller om ulik praksis når det gjelder plassering. Noen sitter i par, andre tre og tre. Noen lærere skifter på plassene ofte, andre sjeldnere. Men, det som er likt er at i samtlige klasserom står pultene på rekker, og alle elevene ser samme vei – mot tavlen. På bildet ser vi at lærerens plass er fremme ved tavlen. Dette gjør at læreren har blikk-kontakt med elevene. Elevene må snu seg for å se medelever i ansiktet. Det opptar elevene hvordan pultene er plassert i klasserommet. De nevner ikke akkurat hvilken retning de skulle ønske de stod, men elevene ønsker stort sett å samarbeide eller å ha muligheten til å diskutere med andre elever. Det er med på å gjøre dem mer læringsvillige. «*Du får se andre sine syn av ting for eksempel, i plassen for bare det du tenker fra før*» (elever). Elevene ønsker å jobbe i større grupper. Men, elevene presiserer at det er viktig å ha samarbeidspartnere de er trygge på og jobber godt sammen med. Aller helst vil de lage gruppene selv. En av de åtte elevene mener at hun jobber mer effektivt alene. Hun opplever det som vanskelig konsentrere seg i grupper.



I sløydsalen har alle elevene hver sin arbeidsplass. Arbeidsplassen har ingen stol og eleven kan velge hvilken retning hun ønsker å stå. Rommet er åpent, med en tavle i den ene enden av rommet. Ved tavlen har læreren en arbeidspult eller et kateter. Elevene jobber på hver sitt område, men beveger seg fritt i rommet for å hente det de trenger av verktøy og utstyr.

- E1: Ja, det er jo forskjell for slik som dette er jo et vanlig klasserom og kunst og håndverk. På kunst og håndverken er det jo litt bedre plass og du gjør jo helt andre ting. I sløyd og naturfag og...
- E2: Mat og helse.
- E1: Ja, musikk.
- I: Hvor trives dere best?
- E3: Jeg tror kanskje jeg trives best i de andre klasserommene. Litt mer avslappende. Det har nok litt med selve fagene å gjøre også. Men, det har litt med klasserommene å gjøre tror jeg (elever).

Noe i sløydsalen, naturfaglaben og på skolekjøkkenet gjør at elevene opplever rommet som mer avslappende. Elevene er usikre på om det er selve faget eller om det er rommet som er grunnen til dette. Det kan tenkes at innredningen tilbyr en annen form for frihet for elevene. En annen form for deltakelse og medvirkning?



I tegnesalen er rommet innredet med to langbord med krakker. Elevene sitter ved siden av hverandre og ser direkte på hverandre. Her er det lagt godt til rette for sosial interaksjon med andre elever. Dette rommet har også en tavle, og et kateter. En lærer fortalte at elevene til tider ikke ville ta friminutt når de var i tegnesalen. Hva kan dette skyldes? Er det faget og aktivitetene elevene trives godt med? Kan det skyldes innredningen? Opplever elevene at de har andre muligheter i dette rommet?

Forskjeller som viser seg i de ulike undervisningsrommene er blant annet hvor fokuset til elevene er. I klasserommet gjør innredningen at elevene har fokuset frem mot tavlen og læreren. Deltakelsen skjer på lærerens premisser. Sløydsalen innbyr til aktivitet og fokuset til eleven er på oppgaven som skal utføres på egen arbeidsbenk. Faget er av praktisk art, og det kan selvsagt være med på å forsterke denne opplevelsen. Elevene har store muligheter til å bevege seg. I tegnesalen er fokuset på arbeidsoppgaver og andre medelever.

Elevenes muligheter til å kommunisere med andre elever er også ulik i disse rommene. I klasserommet kan elevene snu seg mot sidemannen og diskutere, men de får ikke naturlig blikk-kontakt med resten av medelevene uten at det oppsøkes aktivt ved å snu seg på stolen. I sløydsalen jobber elevene individuelt, og kan naturlig samhandle med andre elever de møter. I tegnesalen er elevene plassert på langbord med blikket rettet mot andre elever. Rommet legger til rette for interaksjon med andre elever mens de jobber. Krakkene gir rom for å kunne snu seg enkelt og variere hvor blikket er.

Det som er likt for alle rommene er at det er et kateter ikke langt fra tavlen. Kateteret betyr 'sete' på gresk og er fra gammelt av arbeidspulten til læreren. Stort sett har det blitt plassert fremme ved tavlen og gjør at læreren sitter vendt mot elevene (Møbelet kateter, 2014). Det er ulike oppfatninger om dette møbelet blant lærerne.

Men, jeg ser at det er en klasse...en kollega, som alltid plasserer kateteret borte i et hjørne, ikke slik som vi har det tradisjonelt. Og tenker at det er ikke helt meg. Men, hun er på en måte mer en del av miljøet på en måte. Men, av og til synes jeg jo når elevene jobber selv at det er litt greit å ta 2-3 minutter til å føre fravær og litt sånt. Bare på den stolen bak der (lærere).

Det utvikler seg aldri til å bli en diskusjon rundt dette temaet. Om dette skyldes uenigheter og en underliggende spenning rundt temaet, eller om lærerne opplevde at det var ferdig snakket, er uvisst. Når intervjuet spilles av på lydbånd høres de andre lærernes reaksjoner på det som sies om kateteret. I det læreren forteller at den læreren som plasserer kateteret borte i et hjørne er mer en del av miljøet i klassen, bekrefter en annen lærer dette ved å si «Ja» (lærere), hvor stemmeleiet går fra mørkt til lyst. På en måte kan det virke bekræftende, hun er enig i at

læreren blir en del av miljøet. På den annen side kan stemmeleiet tolkes som at hun er spørrende til det læreren forteller, og lurert på hvor læreren vil med resonnementet. De ulike rommene med svært ulik innredning viser at det fysiske miljøet styrer fokus til elevene og kan påvirke deltakelsen og mulighetene til å medvirke.

I dette kapitlet har vi nå sett på inneklima og det estetiske miljøet. Vi har sett hvordan artefakter er en naturlig del av klasserommet og hvordan læreren bør ha en pedagogisk bevissthet rundt alt som er tilstede i klasserommet. Gjennom visuell analyse av tre bilder blir ulikheter med innredning mer konkretisert, og likheter og forskjeller synliggjort. Videre skal jeg se på undervisningen og hvordan læreren og læringsaktiviteten kan virke hemmende eller fremmende for deltakelse og medvirkning.

5.3 «Det er veldig mye av det samme i nesten alle timene»

I dette kapitlet er læreren og lærerarbeidet i fokus. Læreren er helt sentral i jobben med å planlegge og gjennomføre undervisning. Lærerens forståelse av læring kan på mange måter ses på som «ryggmargen» til læreren. Med «ryggmargen» mener jeg verdiene, de mentale bildene læreren styrer etter og lærerens forståelse av begreper som læring og deltakelse.

Menneskene kunne nok ha greid seg uten de store oppdagelsene og oppfinnelsene, de store menn og de store gjerningene. Men vi hadde ikke greid oss uten de små: det at noen pløyer en åker, sår korn, steller spedbarn, pleier syke, sager ved, underviser. Alle disse «små» tingene som slår tynne tråder inn i tradisjonens vev og holder verden oppe (Eidsvåg, 2005, s. 290).

Eidsvågs ord er nærmest poetiske. De får frem hvor avhengige vi er av hverandre. Et individ kan ikke gjøre alle jobbene, men sammen kan vi få det til.

Perspektiver på læring og lærerarbeidet

Læring er et ord som er så vanlig at det er fort gjort å tenke at alle forstår begrepet likt. Det viser seg at det finnes mange forståelser og metaforer på læring. Dette betyr kanskje at ulike perspektiver kan være med å hemme eller fremme deltakelse i klasserommet. Læring som begrep blir ikke diskutert konkret i intervjuene. Mest sannsynlig er det mulig å finne spor av flere ulike læringsmetaforer i fortellingene til elevene, lærerne og foreldrene. Dersom vi ser på metaforene *læring som overtakelse* og *læring som deltakelse* som ble nevnt i teoridelen, er det kanskje spor av «*læring som overtakelse*» når elevene sier:

- E1: Å vite hvorfor vi holder på med noe. Altså, det er greit vi skal lære det vi skal lære, men hvorfor? Flere i klassen skriker mot læreren hvorfor i helsikken skal vi lære dette her?
- E2: Og læreren sier bare pensum. Det er ikke noen, du får i hvert fall ikke lyst til å lære noe. Ja, du må lære det bare på grunn av. Vise litt, hva er vitsen med det.
- E3: Så hvis du vet hva du kan bruke det til når du blir større, så er det jo mye mer interessant (elever).

Det kan virke som at elevene opplever at det bare er å overføre kunnskapen fra læreren til eleven, uten at eleven trenger å vite hvorfor de lærer det de lærer. Læreren har oversikt over pensum, og kan derfor fungere som den som «heller pensum» inn i hodene på elevene. Dette er en metode som passiviserer elevene. En slik form for undervisning kan fort oppleves som lite motiverende for elevene. I dialogen over virker det som deltakerne bekrefter hverandres innspill med å komme med utvidelser og klargjørelser. Samtalen her bindes sammen med at en elev kommer med et innspill om hvordan elevene ønsker å vite målet med læringen. En annen elev fører samtalen videre med å fortelle hva læreren pleier å svare på dette. Etterpå forteller en tredje elev hvorfor elevene ønsker å vite målet med læringen, nemlig for da blir det mer interessant. Perspektiver på læring er det vanskelig å peke direkte på siden læring er noe abstrakt. Elevene opplever at det er forskjell på lærere, men har vansker med å forklare hva som er forskjellen. Muligens synet på læring kan påvirke hvordan undervisning blir planlagt og utført?

Denne samtalen mellom elevene fanger også opp hovedessensen i det Ludvigsen-utvalget kaller for dybdelæring. Faget skal tjene et formål. Hva er det overordnede målet med faget? Dette formålet må eleven være bevisst på, men ifølge elevene opplever de det ikke slik. Når flere elever skriker mot læreren «*hvorfor i helsikken skal vi lære dette her?*», kan det virke som at teorifagene blir sett på som isolerte enheter, et pensum. Det er fare for at de elevene som ikke ser fagene i meningsfulle sammenhenger, kommer til å falle av og miste motivasjonen. Dette er motoren i skolens reproduksjon av ulikhet (Sahlström, 1999). Vi må forstå hvilke diskurser som fører til at elevene ser fagene i meningsfulle sammenhenger.

- E1: Jeg tror ganske mange av de eldre lærerne er innstilte på den, hvordan vi lærte for et par tiår siden.
- E2: Ja, det er veldig mye sann at de yngre skjønner oss litt bedre. Og de legger litt mer til rette for oss, enn bare de eldre som bare vil at vi skal gjøre akkurat det som står i pensum (elever).

Alder har lite å gjøre med hvilket perspektiv en lærer har på læring, men i dette tilfellet opplever elevene at de som er yngre klarer å legge bedre til rette for læring. Lærerens perspektiv på læring er med å påvirke hvordan undervisning legges opp, og hvordan elevene

får mulighet til å delta og medvirke. Det kan igjen virke som om formål med læringen og undervisningen ikke er åpenbare for elevene. Motivasjonen for å gjøre oppgaver eller lignende fordi det står i pensum blir ikke sett på som en god nok grunn for elevene. Elevene ønsker å se helheten i undervisningen. Kunnskapen må settes i sammenheng med elevenes forkunnskaper og erfaringer (NOU 2014:7).

Læreren spiller en sentral rolle i hvordan klassen ledes. Disiplinproblemer og problematferd blir ofte nevnt når det snakkes om klasseledelse. Læringsledelse er et annet begrep, hvor læringen er i fokus. En bevissthet rundt klasseledelse og læringsledelse er viktig for å få undervisningen til å fungere slik læreren ønsker (Moen, 2011a).

- L1: Ja, og de (elevene) liker at det er «strengt». Det har de jo sagt veldig tydelig. De liker grenser. Jeg får aldri til å si det ordet...
- L2: Autoritativ.
- L1: Det med å sette grenser, men være varm. Det tror jeg er «cluet» som vi må jobbe mot.
- L3: Være tydelig, være knall tydelige i krav og forventning, samtidig ha hjertevarme (lærere).

En autoritativ lærer er: «(...) en lærer som ikke prøver å holde på myndigheten gjennom å være bydende, befalende eller kreve absolutt lydighet. Tvert imot, den autoritative læreren har autoritet og myndighet gjennom å spille på lag med elevene» (ibid, s. 154). Moen skriver videre at en autoritativ lærerstil jobber for at elevene: «skal bli motiverte til aktiv deltakelse i undervisnings- og læringsaktiviteter» (ibid, s. 155). Læreren skal fungere som en veileder eller en «coach» som det ble skrevet om i teorikapittelet. Det er tydelig at lærerne vet hva slags lærertype de ønsker å være.

Foreldrene er på mange måter enige i at arbeidsro er viktig i klasserommet. De nevner også at læreren har en viktig jobb med å være ordstyrer. Dette er viktig for at alle elevene skal få samme mulighet til å delta i samtaler og diskusjoner.

- F1: Men, der mener jo jeg at læreren har en ganske stor jobb å gjøre. Å klare å gjør at: «Nå må du være rolig, nå er det denne som har ordet». Klare å styre inn litt sånn fordeling på når den og den kan snakke.
- F2: Ja, jeg også synes det. Men, jeg tror ikke det er på en måte. For en lærer tror jeg ikke det er ressurser til, eller oppi hodet til på en måte å, da trenger de litt mer... Kanskje de sosiallærerne, eller de der... de trenger nok litt assistanse kanskje til å ha kapasitet til både å være lærer og se elevene. Det er jo ganske mye arbeid i et klasserom (...) (foreldre).

Dersom vi ser nærmere på hvordan dialogen utspiller seg her, ser vi at den ene forelder bekrefter det den andre forelder sa, og deretter sier hun: «Men». Konjunksjonen *men* brukes ofte når vi skal vise en motsetning. Hun stopper på en måte diskusjonen her. Hun er usikker

på om dette er noe lærerne har mulighet til å klare, og stiller dermed spørsmål ved lærerne sin kapasitet. Grunnen til dette vet vi ikke. Muligens har denne forelderen opplevd at lærere snakker om hvor travelt de har det, eller kanskje hun har opplevd noe som gjør at hun ikke har tiltro til at lærerne kan mestre dette i jobben.

Faktorer i undervisningen som hemmer eller fremmer deltakelse

Videre skal jeg se nærmere på selve undervisningen og om hvordan den utføres kan hemme og fremme deltakelse.

Elevene og lærerne snakker om variasjon i undervisningen i intervjuet. Arbeidsmetoder og ulike læringsaktiviteter kan påvirke elevenes deltakelse. *Hvordan* eller på hvilken måte skal elevene lære? Elevene ønsker at timene skal være interessante og annerledes.

- E1: Kanskje hvis læreren fremstiller det litt interessant, og kanskje en litt annen måte enn å bare ramse opp fakta liksom. Gjør litt annerledes, da er det litt kjekkere å være med. Prøve å finne ut hva vi synes er kjekt og.
- E2: Ja, og litt slik hvis det er noe du interesserer deg for, eller noe, eller litt... litt slik tenke selv og diskutere. Da er det kjekkere å delta (elever).

Det fremmer deltakelse at læringsaktiviteten innebærer diskusjon og det å tenke selv, særlig dersom elevene opplever temaet som interessant. Elevene ønsker å bli inspirert og motivert samtidig som de får delta aktivt. Lærerstyrt undervisning eller foredrag er ikke noe elevene blir motivert av.

Det hender jo at læreren må gå igjennom nye ting, men jeg er jo like forundret hver gang jeg har gått igjennom noe, for jeg kunne egentlig bare kuttet det ut. For, de som får det til, får det til uansett. Og de som du håper skal få med seg det du sier, de får det ikke med. Du må gå rundt enkeltvis og si det til de etterpå (lærere).

Dette er flere av lærerne enige i. Det kommer frem at de har vært på kurs og lært om hvor lite elevene faktisk får med seg av tavleundervisning. Men, selv om lærerne er enige i at tavleundervisning er lite effektivt, opplever de det som helt nødvendig. *«Du er nødt til å gå igjennom også, for hvis ikke blir det helt kaos på noe. Altså, de får det jo med seg»* (lærere). Her fremstår felles gjennomgang som et dilemma for lærerne. På den ene siden har gjennomgangen ikke den effekten lærerne ønsker, men på den andre siden blir det kaotisk dersom de ikke gjør det.

Lærerne jobber med å planlegge varierte timer og opplever at dette er et område de har utviklet seg på. *«Og så prøver vi å variere. Det har vi blitt mye flinkere til, tror jeg. Variere mellom at vi foredrar litt, og så er elevene aktive. Og så viser vi kanskje noe på en snutt, og så jobber de noe på PC`en»* (lærere). Ut fra både elevene og lærernes utsagn høres det ut som de

vil det samme og jobber for det samme. Men, dersom vi ser nærmere på hva som sies kan det virke som om den variasjonen lærerne snakker om, ikke samstemmer med den variasjonen elevene etterlyser. Elevene snakker om variasjon som å fremstille læringsstoffet slik at det blir interessant, gjøre opplegget annerledes, og la elevene bidra i diskusjoner, med å la dem tenke selv. Læringsaktiviteter hvor teori og praksis henger naturlig sammen. Lærerne på den andre siden snakker om variasjon som det å ha litt foredrag, litt aktiviteter, litt filmsnutter og deretter la elevene jobbe litt på PC`en. Dersom flertallet av timene er lagt opp slik, bare med ulikt innhold, kan kanskje dette være grunnen til at elevene opplever alle timene som like slik som overskriften sier «Det er veldig mye av det samme i nesten alle timene» (elever).

Aktivitetene er løsrevet fra det som er målet med læringen.

Elevene hevder at dersom de blir involvert i diskusjoner og får tenke selv, fremmer dette deltakelse. I intervjuet med lærerne kom det frem ulike syn om aktive elever fører til læring.

Her er et utdrag av diskusjonen:

- L1: Jeg innbiller meg jo, men jeg har jo ikke statistikk på det, at når elevene får være aktive ganske mye selv, så sitter det mer enn hvis jeg skulle stått og forelest hele timen. Det er jeg helt sikker på
- L2: Nei, det er ikke jeg sikker på. For det spørs hva du... jeg har norsk da, og nå har vi holdt på med Ibsen og drama. Nå på slutten skulle de finne en scene i grupper. Så skulle de dramatisere en scene, med visse kriterier og sånt. Og det brukte de, de brukte ikke mange timer på det, to timer. Så det kan jo være. Det tror jeg de fleste bare synes er litt show og litt forandring. Det er kjekt og se, noen hadde med seg litt effekter, litt sånn festlig. Men, jeg tror ikke læringseffekten er så stor.
- L3: Ja, ja, men de må jo... Ja, ja...
- L2: Nei
- L3: Nå har ikke jeg norsk. Men, det å tørre å gjøre det, det er jo læring i seg selv.
- L2: Men, så er det de som er frempå. De som vi snakker om, de som nesten har gitt opp. De gjør ingenting. Det er fritime for dem. De bidrar ingenting. Og de som er på, de er på, og gjør det så bra som de bare kan. Så jeg tror ikke at... Og de som er flinke da, de som bidrar, de kunne fra før av. Så jeg tror, det med dramatisering i norsken bruker jeg veldig lite, fordi jeg synes det er så bortkastet tid. Jeg tror læringseffekten ikke er så veldig stor.
- L4: Men, det som jeg tenker også slik som i matte, så har jeg kanskje noen små aktiviteter. Og det er ikke alltid de er sånn kanon avanserte eller at det er så veldig mye læring i dem, men litt for de svakeste. Men, da tenker jeg at det kan være at da jobber de bedre resten av timen på en måte. For det er godt med noen avbrekk. Det er motiverende i seg selv. Og hvis de bare skal sitte og jobbe, så blir det litt feil. Så jeg tenker jeg bruker det litt på den måten også. Ikke bare at aktiviteten skal være læring, det kan være en aktivitet som tar 5-10 minutter, men at den er et avbrekk for å holde fokus resten av timen. Slik kan en også tenke når en bruker aktiviteter (lærere).

I denne delen av intervjuet er det tydelig uenighet blant lærerne. Diskusjonen starter med at en lærer uttaler seg om at elevene lærer mer av å være aktive enn at lærer står og foreleser «*det*

er jeg sikker på» (lærer). En annen lærer svarer kjapt at det er ikke hun sikker på. Erfaringene hennes med drama er at elevene har hatt det gøy, men hun tror ikke læringseffekten er stor «*Det tror jeg de fleste bare synes er litt show og forandring» (lærer).* Dette har en tredje lærer merkbart tanker om. Hun avbryter seg selv og sier «*Nå har ikke jeg norsk» (lærer).* Ved å gjøre dette distanserer hun seg fra den andre lærerens kontekst, som er norskfaget. Kanskje dette gjør at hun opplever at hun kan snakke mer fritt? Den tredje læreren mener at det er læring i selve aktiviteten. Læreren som ikke tror drama har høy læringseffekt smetter inn en forklaring før den tredje læreren er ferdig med resonnementet sitt «*De som nesten har gitt opp. De gjør ingenting» (lærer).* I forklaringen på hvorfor drama ikke gir læringsutbytte deler hun elevene inn i de som er 'flinke' og de som 'har gitt opp'. Denne kategoriseringen av elever er problematisk dersom den vide forståelsen av tilpasset opplæring (se kap.2) ligger til grunn, hvor synet om at alle elever har rett på god opplæring uansett om de er 'flinke' eller 'har gitt opp'.

Gjennom hele diskusjonen fremhever lærerne hvilket fag de jobber med «*(...) i norsken (...)*» og «*(...) slik som i matte (...)*». Er dette en måte å «gjemme» eller «pakke inn» meningene på? Må lærerne gjøre dette for å kunne si sin mening? En lærer avslutter diskusjonen med å ta fokuset bort fra læring. Hun hevder at aktivitetene fungerer som et avbrekk som hjelper elevene å holde fokus resten av timen. Dette kan virke som en kompromissløsning på diskusjonen, og noen av lærerne bekrefter at de er enige. Diskusjonen ender her. Læreren som mener at det er læring i selve aktiviteten tar ikke ordet igjen. Det kan være fordi hun er uenig og ikke ønsker en videre diskusjon. På mange måter kan synet på aktiviteter i denne diskusjonen minne om måten lærerne snakker om variasjonen i timene. Forelese litt, gjøre litt aktiviteter og deretter jobbe litt. Undervisningen blir oppstykket og delt. Aktivitetene er ikke en del av helheten. Dersom læring ikke er et mål med aktiviteten, er det da legitimt å bruke dyrebar undervisningstid på den? Burde det ikke være mulig å ha aktiviteter som var med på å forsterke læringen til elevene? Aktiviteter som fører til at elevene kommer nærmere det som er målet med timen? Er ikke dette en del av den pedagogiske bevisstheten og kompetansen til læreren, som forklarer hvorfor ikke alle som selv har gått på skolen kan bli lærere?

Foreldrene mimrer tilbake til sin tid på skolen. De forteller om det som har gjort inntrykk på dem:

Vet du hva, jeg tenker tilbake på de årene der med en slik glede, for de var... For vi hadde en lærer som på en måte var litt sånn utradisjonell. Du trenger ikke alltid være så veldig tradisjonell. Og han var veldig flink til å finne på utradisjonelle ting med oss (foreldre).

De aktivitetene og metodene som gjerne er litt utenom det vanlige, men har et læringsfokus, de blir ofte husket. Aktiviteter hvor elevene forstår hva de skal lære og hvorfor de skal lære det. Disse aktivitetene setter spor. Det er ikke løse aktiviteter for seg selv, men en helhet. Det er igjen tydelige paralleller til begrepet dybdelæring som kom med Ludvigsen-utvalget.

«Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger» (NOU 2014:7, s. 10-11). Til eksempel forteller den ene forelderen om den utradisjonelle læreren som hun hadde i sin barndom, som underviste om steinalderen ved å bygge opp en steinaldergård. Kanskje dersom dramatiseringen av Ibsen hadde hatt et klart og tydelig mål, som både lærer og elever var bevisste på, kunne den ha ført til læring for mange elever?

Det som nå er interessant å tenke på er om aktivitetene og deltakelsen er ulik alt etter om det er et praktisk eller teoretisk fag. Det er fort gjort å tenke at det er enklere å delta i fag som er av praktisk karakter. Dette synet finner vi til dels hos lærerne. De opplever i hvert fall fagene som svært forskjellige. Å beskrive en vanlig time er derfor ikke lett. «*Men, det er jo veldig forskjell alt etter hva fag du har. Jeg har jo musikk for eksempel. Det er jo en helt annerledes time. Og naturfag vil jo også være litt annerledes*» (lærere). Elevene forteller at de opplever noen fag som annerledes. Men, de timene de opplever å være aktive i er ikke musikk og kunst- og håndverk, men samfunnsfag.

- E1: Jeg synes i samfunnstimene, fordi da har vi en lærer som er veldig god. Og jeg tror det har mye med læreren å gjøre.
- E2: Vi gjør liksom litt andre ting. Vi gjør noen aktiviteter eller konkurranser, spill.
- E1: Ja, vi sitter ikke hele timen og gjør det samme liksom.
- E2: Og da lærer vi på en måte litt mer også (elever).

Læreren har en viktig rolle når det kommer til om elevene opplever å være aktive. Det handler ikke så mye om faget i seg selv. Det er hvordan læreren legger opp undervisningen som fører til om elevene opplever å være aktive og deltakende. I teorien bør det være like muligheter til å delta i alle fag. Foreldrene tenker at det handler mest om interesser og mestring.

(...) jeg har aldri vært i klasserommet, så jeg har aldri observert og sett hvilke muligheter de har for å kunne delta, men jeg velger å tro og håpe at de kan det i grunnen i alle fag. Men, det er nok litt kjekkere og litt lettere å delta i et fag som du føler litt en viss mestring i, og får til (foreldre).

Dette bekrefter Hattie og Yates (2013) når de skriver at dersom informasjon oppleves som vanskelig å hente frem, blir man fort ukomfortabel og mindre selvsikker. Dette fører igjen til

at man blir mindre motivert til å handle. Mestring og motivasjon kan fremme deltakelse blant elevene.

Men, så er det veldig forskjell på fagene. For slik som i den ene klassen der jeg har matte, så er det jo noen som på en måte nesten har gitt opp. (...) Men, så er jeg med dem i samfunnsfagstimen, for da er jeg støtte på en elev, og da går alle i gang å jobbe med oppgavene. For det er jo noe de kan få til. Det er litt gøy å se dem i et annet fag enn matte. For matte er litt spesielt fag. Og jeg har dem jo i musikk også, og der også er de annerledes (lærere).

Lærerne oppdager at elever som for eksempel strever med matematikk kan blomstre i samfunnsfag. Mestring kan føre til deltakelse. Men, hvorfor er det slik at *alle* elevene går i gang å jobbe med oppgavene i samfunnsfag? Hva er det som blir gjort i disse timene som gjør at *alle* kan få til noe i samfunnsfag? Og hvorfor tenker lærerne at elevene ikke har muligheter til å få det til i matematikk? Matematikksenteret snakker om rike oppgaver. Rike oppgaver bygger på problemløsning. Et av kjennetegnene til slike oppgaver er at: «den skal være lett å forstå og alle skal kunne komme i gang og ha muligheter til å jobbe med den» (Matematikksenteret, u.å). Den vide forståelsen av tilpasset opplæringen peker som sagt tidligere på at alle elever skal ha muligheter til å jobbe og utvikle seg i alle fag. Alle skal kunne oppleve mestring på det nivået de selv er. Spørsmålet er om lærerne klarer å legge opp undervisningen slik at dette skjer.

For kort tid siden fikk alle elever hver sin PC. Dette ga nye muligheter i undervisningen. Lærerne forteller at «Pear deck» gjør at alle elevene deltar. Særlig legger de merke til at elever som ikke sier så mye til vanlig velger å delta. Dette er et program hvor elevene skriver sine refleksjoner inn, og deretter blir det publisert anonymt på tavlen slik alle kan se.

(...) de har faktisk ganske mye de har inni seg. Refleksjoner. Ganske bra. Som du ikke hadde trodd, for de har aldri hånden oppe. (...) Så jeg tenker at det er nok mer som bor i dem, enn det de får vist (lærere).

Det kan virke som om digitale verktøy har gitt større rom for elevene å delta. Samtidig er det en tankevekker at den kunnskapen elevene viser på slike anonyme plattformer er ny og overraskende for læreren. Hva kan være grunnen til at elevene ikke har deltatt med sin kunnskap i det ordinære klasserommet? Handler det om relasjoner? Trygghet? Mulighet? PC`en kan i dette tilfellet synes å fremme deltakelse i følge lærerne. Men, det er også noe av det første de nevner når de snakker om hva som hemmer elevene i deltakelse.

For det hender jo av og til at de er andre plasser enn vi skulle ønske de er. Men, da kan det jo være at det ikke er så fengende det vi holder på med. PC`en er bra, men samtidig så kan den være en avsporing for elevene (lærere).

Dette kapittelet fokuserte først på læreren og perspektiver på læring. Etterpå så jeg på faktorer i undervisningen som kunne hemme og fremme deltakelse.

5.4 «(...) for mye elevmedvirkning det funker ikke»

Medvirkning er tematikken i dette kapittelet. Medvirkning viser til at elevene skal ha medansvar, medbestemmelse og innflytelse. Det viser seg at medvirkning henger tett sammen med motivasjon (Skaar, 2016). Jeg har valgt å dele opp denne delen i formelle- og uformelle arenaer for medvirkning.

Formelle arenaer for medvirkning

Elevråd, elevsamtaler og utviklingssamtaler er tre formelle arenaer for medvirkning i grunnskolen. Først vil jeg se på elevrådet, deretter ser jeg på elevsamtalen og utviklingssamtalen i sammenheng. De tre gruppene er enige om at elevrådet er en viktig arena for elevene hvor de kan fremme sine ønsker og behov. Her får elevene erfaring med demokrati. Det er mulig å fronte ulike meninger og kompromisser er nødvendig.

- E1: (...) Men, jeg føler det er litt slik at du får si det du vil, men det er ikke alt som kommer igjennom.
- E2: Det er veldig mye som stopper der også. Det skjer ingenting med det, det bare er akkurat som de bare glemmer det liksom. Ingenting. Hører ikke så mye om det videre, det bare forsvinner» (elever).

Elevrådet skal representere elevene i møte med rektor og ledelse. I dette forumet bærer elevrådsrepresentanten frem saker som elevene opplever er viktige for dem. For at elevene skal oppleve at de har innflytelse, og at elevrådet er en arena hvor de har mulighet til å medvirke, må elevene bli tatt på alvor. Saker, regler, endringer som elevene løfter frem må vurderes på likt nivå som om innspillene kom fra en lærer eller fra foreldre. Det kan virke som om elevene opplever at innspillene deres ikke alltid blir tatt i betraktning. Kanskje er ikke prosessen transparent nok? Kanskje får ikke elevene tilbakemelding om hva som er tatt videre til andre instanser og hva som ble avgjort der? For at elevene skal få mulighet til å komme med innspill til elevrådsrepresentanten er det avgjørende at det blir satt av tid til diskusjon og samtale om dette innad i klassene. Det viser seg at den timen i uken som ble brukt til dette, klassens time, ikke finnes lenger på skolen. «Nå må du liksom ta alltid av andre fag, fagtimer. (...) Altså, det er ikke så mange timer vi har å ta av» (lærere). På den ene siden viser lærerne til at de ikke har en time satt av til elevrådsinnspill lenger, og at de ikke opplever det som lett å bruke tid på dette i andre timer. På den annen side tenker lærerne at elevrådsrepresentanten

ikke er «flink» nok til å gi tilbakemelding om hva som er gjennomgått i elevrådet til de andre elevene.

Men, når du snakker om elevrådet, så opplever jeg i klasse etter klasse at tillitsvalgt (...) ikke er flink til å komme tilbake. Det er ikke alltid jeg har oversikten på når det er elevrådstime eller husker det og spør: Har du noe å ta opp i forkant eller i etterkant. Og da vil jo ikke klassen oppleve mye elevmedvirkning når de bare styrer på egenhånd (lærere).

Disse to utsagnene fra lærerne er litt selvmotsigende. Lærerne selv finner ikke tid til å ta opp elevrådssaker i timene, men de tenker at det er elevens ansvar å gi referat fra elevrådet til de andre elevene, og dette skal skje på eget initiativ. På hvilken måte tenker lærerne at det er mulig for eleven å ta ordet på eget initiativ, i matematikktimen når de har om brøk eller i norsktimen når de lærer om Henrik Ibsen? Er dette en faktisk mulighet eleven har? Hvordan ville et slikt initiativ bli tatt imot av læreren? Kan det tenkes at elevene er opplært til at de ikke skal forstyrre timen med noe som ikke angår det temaet de har om nå? «*Men, jeg tror ikke de er klar over at når de har elevråd og tar opp ting, og elevrådsformannen, han som er med i klassen møter i dette forumet, jeg tror ikke de er klar over at det er medvirkning en gang*» (lærere). Lærerne har ikke troen på at elevene er bevisste på at elevrådet er en arena hvor de har muligheter til å medvirke. Hvem er det som skal bevisstgjøre elevene på dette området? I prinsipper for opplæringen i læreplanen står det under medvirkning «Skolen og lærebedrifta skal førebu elevane på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kanskje lærerne må jobbe litt med dette dersom de opplever at elevene ikke har forståelse for hva som er medvirkning? Foreldrene på den andre siden forteller at de kan se på barna når de kommer hjem og har deltatt i elevrådssamarbeid at de føler de har vært med på noe viktig.

(...) merker når han kommer hjem og har vært i elevrådet, så er det akkurat som han føler at han har gjort noe viktig. (...) Og da forteller han litt om hva han har stemt for. Tar på seg en liten voksenrolle på en måte. Og det synes jo jeg er litt gøy å se (foreldre).

Dette viser at elevrådet skaper en følelse i elevene om at det de gjør er viktig. Foreldrene forteller at elevrådet bidrar til at elevene får ta på seg en liten voksenrolle, og at dette virker positivt på elevene. Ut fra det foreldrene observerer kan det tyde på at elevrådet fungerer autonomistøttende. Elevene opplever å ha selvbestemmelse og medvirkning i en demokratisk prosess, noe som kan føre til økt trivsel og motivasjon. Foreldrene tenker at dette er en følelse eleven gjerne kunne fått oftere. «*Kanskje litt mer ansvar ja. At de hadde følt litt mer tilhørighet med å få litt mer ansvar, følt seg litt mer voksne på en eller annen måte*»

(foreldre). Det foreldrene forteller kontrasterer lærernes kommentarer. Hvorfor forteller elevene at de opplever medvirkning når de snakker med foreldrene og ikke lærerne? Kan det være at foreldre er flinkere til å lytte til elevene? Verdsetter lærerne elevenes kommentarer på en annen måte enn det foreldrene gjør? Kan det være noe i settingen på skolen som fører til at eleven formidler på en annen måte til mor enn til lærer. Dette kan være betraktninger som er viktige for lærere å vurdere.

Elevsamtalen og utviklingssamtalen er andre formelle arenaer hvor elevene har muligheter til å medvirke. Mye av det elevene tenker om disse arenaene har likhetstrekk til det de tenker om elevrådet. I utgangspunktet er det en grei arena å fortelle lærerne hvordan de har det. Elevene kan si det de tenker på, imidlertid opplever de at læreren skriver ned det som blir sagt, uten at noen endring skjer. *«Det er veldig mange lærere som også gjør det liksom. De sier at slik kan det ikke være. Det må vi endre på. Det kan ikke være slik. Men, det blir bare slik. Det er akkurat som de ikke prøver å endre på det»* (elever). Dette er et frustrasjonselement for elevene. Hele konseptet med elevsamtaler og utviklingssamtaler bygger på endring og forbedring, da fungerer det som en medvirkningsarena for elevene. Det er klart at alle endringer ikke blir akkurat slik elevene har ønsket, lærere har mye å ta hensyn til, men det forklarer ikke følelsen til elevene at det som blir skrevet ned bare forsvinner.

Foreldrene er usikre på om utviklingssamtalen er en fungerende medvirkningsarena.

(...) Du kan ikke sitte der og spør rett ut om ting som du lurte på når eleven sitter ved siden. Så du får ikke den medvirkningen uansett. Og eleven presenterer jo, men det er jo ikke ærlig og redelig direkte. Det er jo på en måte litt sånn pyntet versjon (foreldre).

Foreldrenes utsagn vitner om at de snakker om sine egne medvirkningsmuligheter. De opplever at samtalen ikke blir helt ærlig og at det ikke er rom for å snakke direkte om problemer. Foreldrene opplever at det er en pyntet versjon som blir presentert. Denne forelderen skulle ønske at utviklingssamtalen var uten eleven tilstede. Hva skjer med medvirkningen da? Dersom læreren og forelderen skal snakke om elevens læring og utvikling uten eleven tilstede, da har ikke eleven muligheter til å medvirke i det hele tatt. Etter eleven er fylt 12 år har han rett på å være tilstede på utviklingssamtalen (Utdanningsdirektoratet, 2016). I intervjuet viser det seg at foreldrene har litt ulike syn på om eleven skal være tilstede på utviklingssamtalen eller ikke. En av foreldrene ønsker å snakke med lærer uten barnet tilstede. Den andre forklarer at hun tar en telefon til læreren dersom det er noe som ikke kan snakkes om foran eleven. Den første forelderen bekrefter at det går an, men hun gjentar at hun heller

ville hatt en utviklingssamtale uten «ungen». Den andre forelderen velger nå å avbryte, og stopper diskusjonen ved å gå over til å snakke om et annet tema.

- F1: Ja ja, det kan godt være det. Men, jeg ville hatt. Da ville jeg heller valgt å hatt en uten ungen. Det blir litt for...
- F2: Men, slik som elevråd og slike ting. Det synes jeg er kjempeviktig (foreldre).

Dette kan indikere en underliggende spenning blant foreldrene. De er muligens ikke helt enige om dette temaet. Ingen av disse samtalene nevnes av lærerne i deres intervju og utviklingssamtalen nevnes ikke av elevene. Kanskje disse samtalene ikke forstås som arenaer for medvirkning, eller kanskje andre arenaer var mer interessante og ble prioritert i diskusjonen.

Uformelle arenaer for medvirkning

I denne delen av oppgaven skal jeg se på elevmedvirkning i uformelle forum som i klasserommet og i friminuttene. Lærerne fokuserer for det meste på utfordringer med dette, mens elevene tenker på hvorfor de bør få medvirke.

Elevene forstår som sagt medvirkning som at de skal få være med å bestemme over egen læring. For dem er det helt selvsagt at de skal ha muligheter til å medvirke flere plasser enn i elevsamtaler og elevråd.

Overalt, fordi det er vi som går her liksom. Da vil vi prøve å gjøre det best mulig for oss og liksom og sånt. Det er vi som skal lære. Da burde jo vi få være med å gjøre det slik at det er best mulig for oss å lære overalt liksom (elever).

Viktigheten av det autonome kommer her tydelig frem. Elevene har behov for selvbestemmelse. Det er viktig å oppleve at stemmen deres teller. *«Læreren må jo se og høre på hvis en elev synes det er vanskelig å jobbe alene, så burde kanskje han få lov til å jobbe litt i lag med andre. Det er slikt lærerne må ta tak i når det blir gitt beskjed»* (elever).

Lærerne har flere eksempler på elevmedvirkning i praksis. De forteller om når de gikk på isen fordi elevene hadde ønsket det. De forteller at elevene av og til får valg om hvordan de ønsker å jobbe med noe og elevene har fått vært med å bestemme hvordan de skal ta tak i problemer i klasserommet. I praksis opplever de at elevene får medvirke, men det er liten tvil om at dette temaet fører med seg frustrasjoner, uenighet og følelsen av mangel på kunnskap.

- L1: (...) Men, så har vi jo, enda viktigere er kanskje den uformelle. Kan vi gjøre det? Nå er det for mye lekser. Kan vi slippe den prøven? Kan vi heller gjøre slik? Der i klassen, fra dag til dag. At de prøver å påvirke oss litt, og endre litt på våre planer. Hva snakker vi om?

- L2: Ja, og jeg er ikke sikker på om elevene skjønner at når vi har den der, og gjerne gir etter for nå hadde dere mange prøver denne uken, at det faktisk er en måte de har elevmedvirkning på. Jeg vet ikke om de ser det.
- L3: Nei, det kan godt være. Men, så har vi jo det at de skal være med å lage. Altså de skal få bestemme litt av målene og læreplanen. Altså det har de jo sagt litt om, at de skal være med å bestemme litt hva vi skal gjøre. Men, jeg synes det er ganske...for det første tar det mye tid. For jeg har vært med på sånn vurdering for læring, og da skulle vi ha elevene med på å lage kriterier. Men, det går jo nesten en time bare på å lage de (lærere).

En lærer forteller om viktigheten av den uformelle medvirkningen, den som skjer inne i klassen. En annen lærer vrir samtalen over til at hun tviler på at elevene forstår at den uformelle medvirkningen er medvirkning. Dette kan henge sammen med Elevundersøkelsen. Hun prøver kanskje å forsvare hvorfor resultatene ikke er bedre enn de er, med at elevene ikke forstår slike situasjoner som medvirkning. En tredje lærer kommer inn i samtalen og bekrefter at det kan være elevene ikke skjønner det er medvirkning, og går deretter over til hennes egne bekymringer/frustrasjoner om at det tar lang tid å ha elevene med på å bestemme mål og læreplan. Faktoren tid er det bare lærerne som nevner når det snakkes om elevmedvirkning. Det kan virke som at lærerne ikke helt klarer å se nytteverdien med denne formen for elevmedvirkning. De ønsker å være effektive i en travel hverdag. Dette er på den ene siden forståelig, men hva handler egentlig denne effektiviteten om? Handler det om at elevene da vil lære mer? Eller handler det om å komme gjennom pensum? Det er ikke sikkert at elevene har lært det, selv om de har blitt undervist i det. Samtalen over kaster lys på flere sider ved medvirkning som lærere oppfatter som utfordrende og et dilemma blir synlig. På den ene siden tror lærerne at uformell elevmedvirkning er viktig for elevene, men på den annen side tar det mye tid og elevene oppfatter det ikke som medvirkning.

Et annet eksempel på uenighet er når en lærer forteller om den type medvirkning som elevene har når de spør om de kan få høre på musikk under en skriveøkt.

- L1: (...) Så sier jeg «ja». Og så smiler de, og så er de fornøyde. I slike situasjoner, konkret, kanskje de opplever at de får bestemme litt selv.
- L2: Men, det tenker de ikke på når de krysser på Elevundersøkelsen.
- L1: Jo, kanskje det. Altså. Jo, kanskje det. Jo, akkurat, for det blir så konkret og så tydelig på en måte. Jo, nå kan jeg være med å bestemme selv at jeg får ha dette her. Det tror jeg.
- L2: Så spør de når de skal ha innlevering. «Kan jeg få utsatt frist?» Og hvis de har gode forklaringer på hvorfor de må ha det, så får de kanskje det. Noe gjør vi, som de ikke registrerer (som medvirkning) tror jeg (lærere).

Forløpet i denne samtalen viser at det er uenighet blant lærerne om hva elevene registrerer som medvirkning og ikke. Den ene læreren er sikker på at en del uformell medvirkning som

skjer i timen blir oppfattet som medvirkning av elevene. Den andre læreren er uenig og henviser til at elevene ikke tenker på dette når de svarer på Elevundersøkelsen. Hun stopper diskusjonen med å komme med eksempel på medvirkning og avslutter med å si at hun tror lærerne gjør noe som elevene ikke registrerer som elevmedvirkning. Samtalen vitner om en spenning mellom lærerne når det kommer til uformell elevmedvirkning.

Gjennom intervjuet med lærerne kommer det frem flere utfordringer med elevmedvirkning.

Og så er det det at de går i 8. og 9., jeg føler jo ikke at de er i stand til å klare å se hva de trenger skikkelig. Til en viss grad kan de si litt, men... men, vi er nå fagpersonene. Jeg kjenner det at for mye elevmedvirkning det funker ikke. Jeg synes ikke det, de er for barnslige. De forstår ikke (lærere).

Lærerne har ikke tiltro til elevene at de vil mestre å håndtere medvirkningen på en måte som tilfredsstillende lærerne. Elevmedvirkning er ikke enkelt å få til i et tradisjonelt lærerstyrt klasserom. Lærerne er enige om at medvirkning må være innenfor visse rammer, de synes ikke at elevene kan ha medvirkning på alle felter. Lærerne opplever at de ser mer det store bildet enn det elevene gjør. For å ha sjansen til å legge til rette for medvirkning er lærer nødt til å slippe kontrollen litt. Planer vil endres og diskusjoner vil forekomme, men læringen må fortsatt være i fokus.

En utfordring tenker jeg at er, min klasse ville da valgt å ha leksefri. Og det tenker jeg at for det første så trenger de å jobbe selvstendig med ting. Og for det andre skal vi jo oppdra de til skole videre også. Og for det tredje har vi hele tiden litt sånn stress ikke sant, men vi får jo kommet godt gjennom pensum, og da hjelper den lille leksen litt (lærere).

I dette utsagnet kan synet på læring minne om at læring er det samme som å prosessere og innhente informasjon. Her kan mennesker sidestilles med datamaskiner (Säljö, 2016, s. 151). Målet er å komme igjennom pensum, elevenes læring er ikke i fokus. Dette er selvsagt satt på spissen. Men, er det legitimt at lærerne ser på innspillet leksefri som en reell utfordring med medvirkning? Læreren kunnskap og pedagogiske utdannelse skal hjelpe elevene med å finne ut hva som er best for dem. Hva må hver enkelt elev gjøre for å nå læringsmålet?

Det er interessant å se at elevene tar lærerne sitt perspektiv når de snakker om medvirkning. Elevene klarer å se at det er visse utfordringer for lærerne.

Så er det jo også folk som ikke bryr seg om læring da på denne skolen. Det også kunne jo ødelagt litt. Jeg tror det er litt derfor lærerne lar være å la oss få bestemme så mye. Fordi hvis flesteparten bare faktisk vil ha det sosialt enn å faktisk lære noe, da blir det litt sånn kaos (elever).

Elevene forteller at de opplever flere av medelevene heller vil ha det sosialt enn å lære noe. Kan det hende at elevene ikke synes selv at alle er «modne» nok til å bestemme over egen læring? Eller er det noen misforståelser som kommer til syne her? Medvirkning handler ikke om at elevene skal velge at de vil gå hjem eller at de ikke skal ha matematikk. Medvirkning handler om at elevene skal få være med å bestemme hvordan et læringsmål skal nås. Hvilke arbeidsmetoder de ønsker å benytte og hvilket nivå de ønsker å legge seg på. Læreren skal ikke slippe opp taket og fordufte i lærergjerningen, men jobbe med å veilede og være en «coach» for elevene.

5.5 «Jeg tror vår klasse er redd for hverandre»

I Opplæringslova (1998§ 9-a) står det om elevenes skolemiljø. Der er det lovfestet at: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Det psykososiale miljøet er viktig for elevenes læring. I det følgende skal jeg se nærmere på hvordan det psykososiale kan være en faktor som hemmer eller fremmer deltakelse. I intervjuene med de tre gruppene var det relasjoner, trygghet og mestring som ble vektlagt.

«Elevene ønsker å trives på skolen. «(...) når du står opp om morgenen, at du kan glede deg «bittelitt», at det ikke kommer sånn der: Å nå skal du på skolen» (elever). Lærerne har et brennende ønske om at alle parter skal ha det godt i klasserommet. Dersom både elevene og lærerne opplever å være ønsket vil dette gjøre utslag på stemningen i klasserommet. Elevene tenker at læreren er en som har mulighet til å skape godt miljø og kan fungere som en støtte og trygghet overfor hver enkelt elev. Lærerne hevder på sin side at de jobber for dette, men er avhengige av å ha med seg elevene for å få dette til.

- L1: (...) Hver gang når jeg kom inn, så fikk jeg en slik god følelse. Jeg følte en slik varme av elevene, som jeg ikke har. Altså, du har av og til den. Men, du har ikke den med alle klasser. Jeg følte meg så... Det var så god følelse å være der. Her vil jeg slappe av.
- L2: Du følte deg velkommen.
- L1: Det er drømmen, å ha det slik med elevene. Men, det er ikke. Det skal jobbes for. Det er veldig avhengig av elevgruppen. Jeg tror ikke det bare står på lærer alltid der (lærere).

Lærerne har også behov for å være ønsket i klasserommet. Det er menneskelig å søke bekreftelse hos andre. Men, ansvaret om å skape et godt miljø ligger hos læreren, i profesjonen og yrket. Elevgrupper vil få frem ulike følelser hos lærer. «Andre elever og lærere går i utgangspunktet ikke like godt sammen, og da er det viktig at læreren er bevisst sitt

ansvar for å jobbe for at relasjonen skal bli god» (Drugli, 2012, s. 37). Relasjoner er altså helt sentralt i jobben med å skape et godt miljø.

Relasjoner

Relasjonen til lærer er det første jeg går inn på. Å få hjelp eller veiledning av lærer er sentralt for utvikling og læring. Et tett samarbeid blant partene er derfor nødvendig for å få til dette. Det faglige henger sammen med det emosjonelle og sosiale (Drugli, 2012). Dette viser hvor viktig det er for elevenes deltakelse at elevene opplever at læreren vil dem vel. Lærerne er i sitt intervju bevisste på dette.

- L1: Så går det en god del på lærer og elever også. Hvis det er god stemning i klassen, så får du en god læresituasjon.
- L2: Ja, for hvis du har et godt forhold til klassen så blir det som regel god stemning. Det er faktisk ganske avgjørende» (lærere).

Viktigheten av den gode relasjonen blir bekreftet av flere av lærerne, her er det enighet. Gode relasjoner fører til god stemning, som igjen fører til bedre læringssituasjoner. Foreldrene tenker at det viktigste er at lærerne er tilstede for elevene.

At de viser at de rett og slett blir glad i dem, og at de bryr seg om dem, det tror jeg er viktig. At det ikke bare er lærer/elev. At det er litt løst og ledig, selv om det likevel skal være respekt og sånt i klasserommet, for det skal det jo være. Men, på en god måte. Det går an å vise, eller få, vinne respekt på en fin måte istedenfor slik som jeg husker når vi gikk på skolen, da var det jo nærmest pekestokken som var i. (ler). Nå hørtes jeg veldig gammel ut. Men, altså det var jo en viss forskjell (foreldre).

Alle tre gruppene er samstemt i at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevenes læring. Imidlertid forteller elevene at noen lærere interesserer seg i dem på en annen måte. Noen lærere virker glad i dem, mens andre ikke. Dersom relasjonen ikke er god, fungerer det hemmende for deltakelsen og læringen. «*Ja, men du merker så godt at læreren egentlig ikke bryr seg noen ting. Og det er veldig vanskelig å få hjelp av akkurat den læreren da, fordi ja, det har jo mye med hvordan den læreren er*» (elever). Lærerne på sin side forteller at de jobber for gode relasjoner i klasserommet. Likevel mener noen elever at relasjonen ikke er så god som de skulle ønske. Foreldrene tar lærernes perspektiv, og hevder at relasjoner kan være utfordrende og at personlighet er avgjørende for hvordan relasjonen utarter seg. «*Men, igjen det går jo på hvilken type person du er som lærer, elev. Hva slags type klasse du får. Det er noe med kjemien der*» (foreldre). Det er som sagt læreren som har hovedansvar for å skape gode relasjoner med elevene. Lærerne må vurdere relasjonskvaliteten til elevene jevnlig. Ingen relasjoner er like, men målet må være at alle elever har samme mulighet til å ha en trygg og god relasjon til lærer. «Siden relasjoner handler om møte mellom mennesker, og hvordan

man som lærer tar ansvar for egen væremåte i dette møtet, bør overordnede tema som menneskesyn, elevsyn, etikk og moral være noe man jevnlig drøfter blant skolens ansatte» (Drugli, 2012, s. 94).

Relasjoner elevene mellom påvirker også deltakelsen i klasserommet. En elev forteller at i timer hvor de for eksempel har en form for konkurranse merkes det godt at relasjonen mellom elevene ikke er god. «*Så ender det opp med at ingen gidder å gjøre noe. Og ingen prøver, fordi de er redd for å bli kalt for «try hard» og sånt»* (elever). En «try hard» tolker jeg er en elev som deltar og gjør sitt beste. Kulturen i klasserommet «godkjenner» ikke dette, noe som gir elevene negative tilbakemeldinger på egen innsats. Relasjonen mellom elevene er sentral for hvordan miljøet i klasserommet utvikler seg. Dette merker lærerne og forteller hvordan elevenes plassering i klasserommet viser hvor viktig relasjonen mellom elevene er for læringsprosessen. Noen elever gjør hverandre gode, andre ikke. Et eksempel er hvordan elevene reagerer på nye plasser i klasserommet. En lærer forteller «*Nå lagte vi et nytt klassekart, og det ble et 'Sodoma og Gomorra' rett og slett»* (lærere). Nye plasser førte til kaos. En lærer forteller at heimen i noen tilfeller har sendt melding om at de nye plassene ikke fungerer. Dette virker lærerne overrasket over. På en side ser lærerne hvor viktig det sosiale samspillet er i klassen, på den annen side er det nesten uforståelig hvor viktig det er for elevene, til og med i tiende klasse, å ha «riktige» samarbeidspartnere. Dette kan vise hvor viktig det sosiale og relasjoner oppleves for elevene. Foreldrene opplever at relasjoner mellom elevene preger læringsmiljøet mye. Det er stor forskjell på klassene og ulike utfordringer i alle. Foreldrene tenker at samspillet i klassen vil prege elevene resten av livet og opplever at de ikke kan gjøre så mye med det utenom å snakke med barna sine. En forelder forteller om et ordtak: «*En 'råtten potet' kan lage ganske utrivelig stemning»* (foreldre). Hvem som er 'råtne poteter' i klassen kommer hun ikke nærmere inn på, men det kan virke som det er elever som på en eller annen måte skaper bråk og uro i klassen. Videre sier hun «*Disse elevene, holdningene deres. For det er helt utrolig. Hvis du får bort den verste der, så er det mye som kan gå seg til tror jeg»* (foreldre). Løsningen hennes er å fjerne elever som skaper uro i en gruppe. Med dette synet er elevene spillebrikker du lett kan ta bort dersom de ikke passer inn med resten. Slike holdninger er det viktig at lærerne er oppmerksomme på. Dersom det er så mye uro i en klasse at det skaper problemer for de andre elevene er det viktig at lærerne tar tak i det. Hver og en elev har rett på et trygt og godt læringsmiljø. Tidligere forskning har vist at «*Elevene synes å «bruke» informasjon fra lærer-elev relasjonen når de selv bestemmer seg for hvem de liker eller ikke liker av medelevene»* (Drugli, 2012, s. 87). Dette viser at

relasjonen mellom lærer og elev påvirker relasjoner mellom elevene. Gode relasjoner fremmer deltakelse og dermed økt læring.

Trygghet

En faktor som fremmer deltakelse er trygghet. Dette nevnes av alle tre gruppene. Trygghet til lærer, trygghet til andre elever og trygghet i seg selv blir nevnt i større eller mindre grad.

Lærerne forklarer at elevene er svært forskjellige. Noen trenger lenger tid enn andre på å bli trygge. «Men, klart vi kan jo ikke si at alle tørr, for vi har jo noen sarte sjeler som ikke tørr. Som vi hele tiden jobber med at vi skal få de litt mer med» (lærere). Å få elevene trygge er det viktigste av alt ifølge lærerne. For å kunne delta er trygghet helt avgjørende. Alle elever trenger ikke å snakke like mye og like høyt. Ulik personlighet er en selvfølge i et klasserom med opptil 30 elever. Men, det betyr ikke at det skal gå utover deltakelsen. Hver elev skal delta utfra egne premisser.

Alle er ikke like utadvendte og synes det er OK å snakke. Og de har kanskje opplevd å kanskje bli ledd av, eller kanskje du kommer med et feil svar eller at du liksom ikke... synes det kanskje kan være veldig skummelt i etterkant tror jeg. For at de skal være trygge og synes det er greit og OK å delta, så må det en del til i klassemiljøet for at en skal klare det, tenker jeg (foreldre).

Å være trygg handler både om selvfølelse og opplevelsen av miljøet rundt. I situasjoner hvor elevene er i en sårbar posisjon, som ved fremføringer, er det stor forskjell på hvordan hver enkelt reagerer på andres kommentarer og væremåte. Dette viser seg i en samtale mellom elevene:

- E1: (...) det er veldig på en måte trygt. Det er veldig god arbeidsro. Det er ingen som sitter og ler hvis du har presentasjon eller sånt.
- E2: Jo, det er det.
- E3: Det er det i vår klasse.
- E1: I vår klasse da.
- E2: Det er slik, men det er jo bare X og dem da.
- E1: For det er liksom innen en liten sånn vennegjeng.
- E4: Egentlig vet du jo at når du står fremme der, at de ler av noe de snakker om, ikke det du sier.
- E2: Men, sånn som oss andre, utenom dem. Jeg føler at vi har ganske bra klassemiljø. De er nesten aldri på skolen uansett (elever).

En elev opplever klasserommet som trygt. To andre elever bryter inn og forteller at i deres klasse er det elever som ler under presentasjoner. Det blir presisert at det bare er en gruppe med elever i klassen som gjør det. En annen elev sier at når noen elever ler vet de jo at de ler av noe annet enn dem som har presentasjonen. Gjelder dette for alle i klassen? Eller er noen elever mer usikre og blir påvirket av kommentarer og latter, selv om det ikke er adressert

direkte til dem? I tillegg, det at noen elever sier at de vet at de ikke ler av dem, betyr ikke at det er greit det skjer likevel. Å være trygg på de i klassen, på læreren og på seg selv er med på å påvirke hvordan elevene yter og deltar i klasserommet. Foreldrene tenker at dersom elevene er trygge tørr de å være med å diskutere og kanskje til og med komme med et galt svar. Det er lærernes ansvar å passe på at miljøet er trygt og godt for alle. Trygghet fremmer deltakelse og læring. «*Har du det ikke greit i hverdagen, så klarer du ikke gjøre en god jobb. Det gjelder jo elevene også*» (foreldre).

Mestring

I tillegg til relasjoner og trygghet er mestring noe elevene peker på som viktig for å kunne delta. Opplevelsen av å kunne svare på det som spørres om blir nevnt i flere sammenhenger. Elevene på sin side tenker: «*Ganske mange timer lærerne bare forklarer det veldig raskt, og så forventer de at du plutselig kan det meste. Så bare spør de helt forferdelig vanskelige spørsmål liksom*» (elever). Det å ikke kunne svare på spørsmål i timen hemmer deltakelse.

Lærerne forklarer det at elevene ikke svarer på denne måten:

- L1: Så er det noen, hvis du spør de, som sier: «Vet ikke». Og det også er en form for usikkerhet.
- L2: Ja
- L1: De tror kanskje ikke de har det riktige svaret. Og det betyr jo egentlig også at de er mer redd for reaksjon fra de andre. Enn...
- L2: At de er redde for de andre ja. Det tror jeg også (lærere).

Steder hvor usikkerhet råder, hvor trygghet og relasjoner ikke er som de burde, der er det vanskeligere å oppleve mestring. I dialogen over, mellom lærerne, formulerer de seg med «*de tror kanskje ikke de har det riktige svaret*» (lærere). Det kan vitne om en tradisjonell undervisningsstil hvor læreren stiller spørsmål som har et korrekt svar. De undrende spørsmålene, som får elevene til å reflektere og svare ut fra egen kunnskap og erfaringer er ikke tilstede i denne dialogen. En slik form for undervisning åpner opp for at alle elever kan delta uansett nivå, mens spørsmål som har et riktig svar fører til at noen elever kan svare, andre ikke. Det er interessant å se at lærerne tenker at elevene velger å ikke svare fordi de er redd for reaksjon fra de andre elevene. Lærerne ser ikke ut til å vurdere egne handlinger som grunn.

Mestringsfølelse kommer ofte gjennom deltakelse og ansvar. Foreldrene tenker at elevene ser mer helheten dersom de er aktive og medskapende. Det er stor forskjell på å være med å ha noe å si, og det å bare bli fortalt hva du skal gjøre. Parallellene til medvirkning er her sterke. Det trygge og gode skolemiljøet må også fokusere på mestring for å fremme deltakelse.

Det er veldig mange som synes at skolen er sykt kjedelig, og det er mange som er veldig skoleleie. Og da er det viktig at skolen blir litt kjekt. Og at det er lett å lære og at vi får den mestringfølelsen. For det er det som er det viktigste for motivasjonen og sånt (elever).

Undervisningen må legges opp slik at elevene opplever mestring. Elevene sier selv at de ønsker det skal være «*lett å lære*» (elevene). Det er nok flere faktorer som spiller inn når det kommer til dette. Gode relasjoner og trygghet er grunnleggende i all læring. I tillegg må det som skal læres kommuniseres på en måte som gjør at elevene forstår og ønsker å delta. Med dette sagt, er det naturlig å gå over til neste kapittel som handler om kommunikasjon i klasserommet.

5.6 «En dårlig kommunikasjon, så lærer du også mye mindre»

Vi mennesker kommuniserer hele dagen. Enten verbalt eller non-verbalt. Dette er en helt naturlig og medfødt evne. Men, gjennom årene blir mennesker mer og mer oppmerksomme på hvordan kommunikasjon gjøres effektivt og korrekt alt etter hvilken kontekst man befinner seg i. «Bare sosial trening og årenes innsikt hjelper oss til å bruke og forstå alle de mer eller mindre skjulte signalene som følger språklig kommunikasjon» (Kvalbein, 1999, s. 58).

Kommunikasjonsevnen utvikler seg altså hele livet. Først skal jeg se på verbal kommunikasjon, deretter non-verbal kommunikasjon. Er det noe her som hemmer eller fremmer deltakelse og medvirkning?

Verbal kommunikasjon

«*For å lære, så må du kunne kommunisere med de du skal lære sammen med og læreren som skal lære deg det. En dårlig kommunikasjon, så lærer du også mye mindre*» (elever). Dette utsagnet viser at elevene erfarer at kommunikasjon har noe å si for deres læring. Språkets betydning er sentralt hos Vygotskij: «Ved hjelp av språket kan vi beskrive, tolke og analysere verden på en mengde ulike måter. Vi kan få avstand til den, og språket medierer verden for oss på måter som er interessante og relevante i ulike situasjoner» (Säljö, 2016, s. 111).

Elevene reagerer på at faglig dialog med andre elever ikke alltid er velkommen i klasserommet.

- E1: Noen ganger sier du noe rolig til den du sitter med, og så bare sånn: «HEI! Ikke snakk i timen» liksom. Det er sånn, «Ja, jeg skulle bare snakke om det vi holder på med liksom». Vi må få lov til å snakke litt i hvert fall, ikke bare sitte helt pal og følge med

- E2: (...) når vi jobber vil hun helst at vi skal jobbe med det vi gjør, og ikke sitte å diskutere, og det er ganske rart egentlig (elever).

I klasserommet er det regler og normer for når det er lov å snakke og diskutere. Linell (2009) viser til at mennesker er sterkt avhengige av hverandre. Andre mennesker og artefakter er nødvendige for å skape mening. Elevene bekrefter hverandre i dialogen over, og stiller spørsmålsteget ved hvorfor diskusjon ikke alltid er ønsket. «*De (lærerne) sier selv at vi må være aktive i timen og få opp den muntlige karakteren og sånt, det er jo ikke alltid vi får muligheten liksom*» (elever). Elevene stiller seg spørrende til når samarbeid og dialog er ønsket, og når det ikke er ønsket. Det kan tenkes at dette handler om kontekst. Elevene har ulike forutsetninger til å forstå konteksten og dermed vite når det er hensiktsmessig å føre en dialog, og når det ikke er det (Sahlström, 1999).

På spørsmål om lærerne opplever at elevene kan si det de tenker og mener i klasserommet, utvikler dialogen seg i en uventet retning:

- L1: Ja
- L2: Altså, nå tenker jeg slik. Er det positivt? Altså, det er mange ting du ikke skal si.
- L3: Det er jo mange som sier litt for mye.
- L2: Ja, altså nå høres det litt ut som måten du sier det på, høres det ut som at hvis vi sier at elevene ikke får si det de mener, da er vi litt kneblende (lærere).

Samtalen viser på sett og vis at det er spenninger i forhold til denne tematikken. Det er ikke sikkert alle er enige med det som blir sagt. En lærer svarer ja, en annen lærer tenker at det at elevene kan si det de tenker og mener ikke bare er positivt. En tredje lærer bekrefter, og forklarer at det er mange elever som «*sier litt for mye*» (lærere). Deretter stilles det spørsmål ved min intensjon, noe som forteller at det er et betent tema. Den første læreren som svarte «*ja*» valgte å ikke delta i samtalen før jeg hadde bekreftet at jeg mente faglige innspill i timen, da sa hun: «*Vi lærere mener jeg, at hvis noen kommer med et spørsmål, noe de lurte på relatert til for eksempel samfunnsfag. Vi blir jo kjempeglad for at de spør*» (lærere). Læreren presiserer «*mener jeg*» i starten av utsagnet. Kanskje fordi hun opplever at ikke alle lærerne er enige. Samtalen viser hvor viktig det er for de som er involvert i en dialog at det er en felles forståelse, en felles plattform for det det snakkes om. Det intersubjektive har stor betydning. Partene har et ønske om å bli forstått. På en annen side viser samtalen at elevene må forstå klasserommet som kontekst, og normene og reglene som følger med her for å kunne kommunisere på en vellykket måte.

Dialogen i klasserommet mener elevene er viktig i deres læringsprosess, derfor er det helt sentralt for dem å bli inkludert i denne. Elevene legger blant annet merke til måten lærerne

snakker med dem og stiller spørsmål: «Jeg kan godt svare liksom, det er ikke noe problem. Men, det er litt irriterende at hvis de spør, så gidder de å si svarene selv, for da får vi ikke lov» (elever). En annen elev supplerer: «I hvert fall prøve å få frem en diskusjon eller et svar eller et eller annet sånt når du er lærer. Kanskje finne en måte som gjør at folk har lyst til å være med i diskusjonen på» (elever). Elevene ønsker diskusjon. De ønsker å være aktive og bruke språket. Mens, lærerne på den andre siden erfarer at det til tider er vanskelig å få respons fra elevene. «Og det er forferdelig tungt å være lærer når du får null respons. Det er mye bedre at det er litt mer liv da synes jo jeg, for så vidt» (lærere). Hvorfor opplever lærerne at elevene ikke responderer, når elevene selv ønsker å svare og være en del av diskusjonen? En grunn til at flere trekker seg unna samtalen i klasserommet, mener elevene handler om mestring: «Det kan være læreren spør om bare litt vanskelige spørsmål, slik at det kanskje bare er fem i klassen som vet» (elever). Lærerne tenker at det kan være flere grunner til at noen elever velger å ikke svare på spørsmål og delta i diskusjoner er:

- L1: (...) Jeg tror bare noen er beskjedne.
- L2: Og noen gidder ikke, tror jeg også.
- L1: Ja, noen «det er ikke for meg».
- L2: Noen orker ikke helt å engasjere seg.
- L1: Men, så er de nok med. Altså, hodet er med for det.
- L2: Inni seg. Ja, de er det.
- L1: At de liksom ikke gir uttrykk for det (lærere).

Alle grunnene som blir listet opp går på elevene og deres personlighet og engasjement. Men, ingen av lærerne tenker at de kan være en del av grunnen. Kan det være lærernes undervisning, måte å snakke på eller utstråling som er grunnen til at elevene ikke deltar? Foreldrene tenker at ulik personlighet kan være grunnen til at noen ikke deltar i diskusjoner.

Det kan jo veldig godt tenkes at mange av de også synes at det kan være vanskelig å ta ordet og snakke foran mange. (...) I en klasse så har du jo de som synes det er kjempegøy å snakke og ta ordet, og være litt den der ledertypen ikke sant, og så har du de som helst har lyst til å gjemme seg litt vekk. Og klart for å få de med, så må du på en måte få med alle. Og da må du gjøre det på en måte som er greit for alle (foreldre).

Undervisningen må foregå på en måte som gjør at alle har muligheten til å delta. Den abstrakte formen for dialog gjør det mulig å ha dialog mellom ideer, paradigmer og artefakter (Linell, 2009). Tilbakemeldinger er en sentral del av læringsprosessen. Hvordan tilbakemeldinger blir gitt mener elevene spiller en rolle for deres videre deltakelse og motivasjon.

- E1: (...) Det var en time hun brukte hele timen bare på å klage på alt vi hadde gjort og sånt.
- E2: Dette gjorde dere feil, dette gjorde dere feil.

- E1: Det blir ikke så mye motivasjon til å gjøre det bedre.
- E3: Det er veldig demotiverende.
- E1: Du får ikke skryt av noen ting.
- E3: Det er alltid litt sånn: «Dere kan gjøre bedre enn dette», men vi gjør faktisk det beste vi kan (elever).

Elevene reagerer forskjellig på negative tilbakemeldinger. De aller fleste ønsker ros og konstruktive tilbakemeldinger. For mye negativt går ut over motivasjonen hos de fleste. Elevene opplever at dersom fokuset bare er på hva de har gjort feil, ikke hva de kan jobbe videre med, hemmes lysten til å delta. Dette er viktige betraktninger fra elevene som lærerne kan ta med seg videre.

Læringsmiljøet blir preget av hvordan elevene kommuniserer med hverandre. Foreldrene forteller om tilfeller hvor elevene har snakket stygt til hverandre, så stygt at noen elever har opplevd det som ubehagelig. Ulike måter å bruke språket på kan fungere hemmende for deltakelse både i klasserommet og i friminuttene for dem det går ut over.

Non-verbal kommunikasjon

Det som kommuniseres med hjelp av kroppen vår, gester, mimikk, tegn og annet kroppsspråk er ofte impulsiv og ubevisst kommunikasjon, men det betyr ikke at denne formen for kommunikasjon er mindre viktig. «Det verbale bringer videre det vi tenker. Det non-verbale kommuniserer det vi føler» (Kvalbein, 1999, s. 59).

Elevene forteller at de legger merke til den non-verbale kommunikasjonen mellom lærer og elev. Dette er med å påvirke elevenes deltakelse i klasserommet. «Så tror jeg også at dersom læreren kommer inn og smiler og viser at den har lyst til å undervise oss og sånt, så har jo det veldig mye å si hvis læreren kommer inn og er sur og sint liksom» (elever). Kroppsspråket til læreren forteller elevene hva læreren tenker om dem. Dersom den non-verbale kommunikasjonen blir tolket negativt av elevene vil dette ha en hemmende effekt på elevenes deltakelse. At barn er raske til å oppfatte og tolke kroppsspråk bekreftes av Kvalbein (1999). Han peker også på det uheldige med dette: «Men de er også svært sårbare psykisk dersom de stadig opplever konflikt mellom den verbale og den non-verbale kommunikasjonen fra for eksempel foreldrene (schizofren kommunikasjon)» (s. 59-60). Lærerne har hørt at non-verbal kommunikasjon har mye å si for elevene: «Og da, altså hva de la merke til at læreren smilte, at læreren snakket med en vennlig stemme. Det var liksom det. Det var ikke hvor fancy opplegg vi hadde. Det var ikke det som betydde noe virket det som. Det var mer hvordan læreren var, så jeg tror vi betyr ganske mye» (lærere). Det handler om å være bevisst på ting,

forhold og opptreden som gjør at det som kommuniseres oppleves positivt. Elevene forklarer hvordan en lærer med surt kroppsspråk påvirker deltakelsen deres:

- E1: Så hvis læreren er sur hele tiden og, da har du ikke så veldig lyst til å gå å snakke med han. Men, hvis du er glad eller interesserer deg litt, så har du jo litt mer lyst til å gå bort hvis du vil si noe.
- E2: Jeg vil jo egentlig bare unngå han, prøve å snakke minst mulig med han. Jeg har ikke så veldig lyst til å spørre om hjelp en gang hvis du har en sur lærer. Da vil du bare prøve å sitte alene og bli kvitt han egentlig. Ikke hjelp meg, jeg vil ikke ha deg her (elever).

I denne samtalen legger en av elevene frem hva en sur lærer gjør med han, og hva en glad lærer gjør. En annen elev bekrefter det som blir sagt, og velger å fokusere på den sure læreren. Elevene ønsker ikke hjelp og veiledning fra en lærer som virker sur. Dette viser at kroppsspråket påvirker relasjonen mellom lærer og elev. Noe som igjen kan føre til at elevene ikke ønsker å delta i samtaler eller diskusjoner. Innledningsvis ble det sagt at kroppsspråket forteller oss hva vi føler. Foreldrene kommer innpå hvordan en lærer mottar et svar fra elevene, og tenker at dette er svært sentralt for hvordan elevene ønsker å delta.

Hvis en elev svarer egentlig ganske feil på det som det ble spurt om, så tror jeg det er så viktig også måten læreren svarer eleven på da. For det kan jeg huske fra når jeg selv gikk på skolen. Du hadde de lærerne som nærmest kunne, ikke håne deg, men på en måte... ikke heller himle med øynene, men du forstår måten du... Du har jo et kroppsspråk (...) (foreldre).

Lærerens kroppsspråk i det hun mottar et budskap fra en elev er av stor betydning for eleven. Særlig øyekontakt, ansiktsuttrykk og gestikulasjon er viktig. Et negativt kroppsspråk vil hemme deltakelsen. Andres kroppsspråk kan også føre til usikkerhet.

Det kan du nesten kjenne på deg selv at hvis du er på en plass, og er kanskje litt usikker i fra før av, og drister deg til å svare, og så blir det... du bare ser at... du «senser» jo det. Du «senser» fort på hvilken måte det blir mottatt på (foreldre).

Til og med voksne mennesker opplever ubehag dersom noen reagerer på et utsagn med himling og annen mimikk som blir oppfattet negativt. Dette er en tankevekker på hvordan en elev kan oppleve et negativt kroppsspråk fra læreren. Å være bevisst på kroppsspråket i klasserommet gjelder både lærere og elever. Men, foreldrene påpeker at mesteparten av dette ansvaret ligger på lærerne. Lærerne snakker om hvordan de henvender seg til elever som har gjort noe de ikke burde gjort eller for eksempel kommet for sent inn til timen. De er bevisste på mottakelsen:

Så da prøver jeg å la være å si: «Nå er du forsen. Nå skriver jeg deg ned» fordi jeg er glad for at de kommer. Og noen sliter litt mer med å komme, så det er liksom hva sier

vi når de gjør ting som de egentlig ikke skal gjøre? Da kan en heller ta det i etterkant av timen (lærere).

En annen lærer supplerer: «*Jeg gjør alltid det. Smiler og sier: «god morgen, godt, der var du». Så vet de jo selv at de er forsene»* (lærere). Dette viser at i noen situasjoner, som når elevene kommer for sent inn til time, er lærerne bevisste på hvordan de mottar eleven med både det verbale og det non-verbale. Kanskje denne bevisstheten ikke er så sterk når det kommer til hvordan en lærer tar imot og ønsker elevsvar velkommen i klasserommet?

Nå har vi sett at kommunikasjon inneholder affordanser. Dette vil si at det kan være egenskaper ved dialogen som både hemmer og fremmer deltakelse. Både det verbale språket i seg selv kan påvirke deltakelse, men også det non-verbale språket. I et klasserom betyr dette at læreren bør være bevisst på hvor mye kommunikasjon har å si for elevenes deltakelse og læring.

Dette kapitlet viser hva som kan hemme og fremme deltakelse og medvirkning i et klasserom. Det fysiske miljøet, læreren og undervisningen, de formelle og uformelle arenaene for medvirkning, det psykososiale miljøet og kommunikasjonen inneholder alle affordanser. Spørsmål jeg sitter igjen med er hvordan kan dette hjelpe lærerne og elevene? Hvordan kan en bevissthet omkring dette føre til medvirkning og deltakelse?

Særlig formål med undervisningen og dybdelæring står igjen som viktige begrep å ta med videre. Det samme er metaforene om læring og hvordan kommunikasjonen i klasserommet kan bidra til å hemme eller fremme deltakelse og medvirkning. Dette vil jeg diskutere nærmere i neste kapittel.

6 Diskusjon

Utgangspunktet for studien er deltakelse og medvirkningsmuligheter for elever på ungdomstrinnet. Problemstillingen er: *Hvordan kan faktorer i klasserommet påvirke elevers muligheter til deltakelse og medvirkning?* Forskning har lenge fokusert på at læring skjer gjennom aktiv deltakelse og ved hjelp av språket. Hvordan kan det ha seg at elever fortsatt opplever at de ikke har gode nok muligheter til å delta og medvirke? Kan det hende at lærere og skolen stadig vekker tilbake til det som er trygt og kjent? Hva er i så fall grunnen til det? Slike spørsmål kan både provosere og få oss til å lure på om endring er mulig. Med dette som bakgrunn vil jeg nå drøfte utvalgte tema i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver i avhandlingen. Hvert delkapittel besvarer ett forskningsspørsmål. Temaene som blir drøftet er utvalgt fra analysen. De to første delkapitlene har fokus på faktorer som påvirker elevenes muligheter til deltakelse i klasserommet. Lærerdatablir og foreldredatablir brukt til å fylle ut diskusjonen. Først diskuterer jeg noen aspekter ved undervisningens organisering som elevene mener påvirker deres engasjement i faget. Bevisstgjøring av formål og variasjon i undervisningen er det jeg har valgt å fokusere på. Deretter kommer jeg inn på faktorer i læringsmiljøet som funnene viser har betydning for elevers deltakelse. Fokuset i denne delen er på det fysiske miljøet, relasjoner, trygghet og mestring. Det tredje delkapittelet har fokus på læreren og lærerarbeidet. Samtalene med elever og foreldre trekkes det også veksler på. Her diskuterer jeg hvordan læreren kan bidra til å styrke elevers medvirkning. Resultatene fra Elevundersøkelsen bygger opp under og fyller ut diskusjonen.

6.1 Formål med og variasjon i undervisningen

Gjennom undervisningen skal elevene blant annet utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Slik jeg ser det er elevene helt avhengige av å være aktive deltakere da. Forskningsspørsmålet jeg nå skal besvare er: *Hvordan kan undervisningens organisering hemme eller fremme elevers aktive deltakelse?*

Fagpresset i skolen er stort. I kapittel 1, *Innledning*, viste jeg til styringsdokumenter som fremhever ønsket om kontinuerlig læring for elevene. Med bakgrunn i metaforen *læring som deltakelse* (Sfard, 1998) vil ikke lengre pensumlister automatisk føre til at elevene lærer mer. Funn i kapittel 5.3 viser at elever søker etter klargjøring av formål med aktiviteter, oppgaver og læring. Elevene leter etter mening og relevans med fag og undervisning. Med dette som

bakgrunn har jeg valgt å se nærmere på klargjøring av formål og variasjon i undervisningen, og hva dette har å si for elevers deltakelse.

Kommunikasjon i klasserommet kan påvirke hvordan elevene oppfatter formålet med undervisningen. For å fremme deltakelse må elevene som sagt forstå hvorfor de jobber med ulike oppgaver og hva som er målet med aktivitetene. Funn i kapittel 5.3, viser at begrunnelser som «det står i pensum», ikke er motiverende nok for elevene. Resultatene fra Elevundersøkelsen, i kapittel 3, viser at noe skjer med elevenes motivasjon fra 8. til 10.trinn. Hva kan dette skyldes? Kan jakten etter en dypere mening og forståelse være grunnen? Elevene ønsker, i kapittel 5.3, å se sammenhengen mellom fag og det virkelige liv. Dybdeløring (jfr. Overordnet del) fokuserer som nevnt tidligere på læringsprosessene i klasserommet. Problemløsning, samarbeid og kommunikasjon er noen av egenskapene som står sentralt. Elever har ulike forkunnskaper og lærer på ulikt vis. Fullan et al. (2018) hevder at dybdeløring særlig er virkningsfullt for elever mest fremmedgjort for tradisjonell skoling. En tydelig innramming av læringen med klare formål i tillegg til å kople på elevenes forkunnskaper, kan føre til at alle elevene får mulighet til å engasjere seg i og interessere seg for temaet på en annen måte.

Stop by a deep learning classroom and you will see students who are voraciously curious and who are encouraged to ask questions of each other, teachers, families, and experts across the community or globe. There's a constant buzz of conversation as students grapple with solving problems or investigating ideas so they can make sense of their world (Fullan et al., 2018, s. 15).

For å ha mulighet til å se et slikt engasjement hos elever, som beskrevet over, må elevene oppleve oppgavene som meningsfulle. Her er det paralleller til Wenger (1999) og læring i praksisfellesskap som nevnt i kapittel 2.3.1. Han skriver at det er ulogisk å skille læringen fra andre aktiviteter vi gjør. Autentiske læringsoppgaver, hvor konteksten stemmer overens med redskapene elevene har tilgjengelig, kan føre til at elevene opplever læringen som viktig og meningsfull. Elevene vet da hvorfor de gjør det de gjør og hva som er poenget med aktiviteten. Formålet blir tydelig for eleven. I kapittel 3 viser resultatene fra Elevundersøkelsen at elevene opplever mindre og mindre relevans til lærestoffet. I 8.klasse svarte 81% at de var helt enige eller litt enige i at de vil få nytte av det de lærer senere. I 10.klasse var det bare 36,2% som svarte det samme. Hvordan kan vi forklare slike resultat? Slik jeg ser det må lærere jobbe for at elevene til enhver tid er i stand til å fortelle andre hva de holder på med. Ønsket må være at elevene blir så ivrige og interesserte i læreprosessen at de glemmer tid og sted. Dersom elevene opplever at jobben de gjør i klasserommet er viktig

og meningsfull (Fullan et al., 2018), kan dette fremme deltakelse i klasserommet. Det kan virke som om formål og mening er broen mellom eleven og kunnskapen.

Undervisningens organisering har mye å si for helhetsforståelsen til elevene. Variasjon ble, i kapittel 5.3, nevnt av både elevene og lærerne som noe de ønsker og jobber for. Imidlertid viser analysene at elevene og lærerne har ulik forståelse av hva variasjon er. Lærerne forstår variasjon som det å variere mellom lærerstyrt undervisning, samarbeidsoppgaver, individuelt arbeid og diskusjon. Elevene forstår variasjon som at læringsstoffet og aktivitetene blir fremstilt i en meningsfull helhet. Når undervisning planlegges, er det viktig å passe på at fagene ikke avgrenses til kunnskapsinnhold, men at målet er å skape en helhet i undervisningen, slik at elevene vet hvorfor de gjør det de gjør.

Lærerne skisserer et dilemma i kapittel 5.3 når det gjelder felles gjennomgang vs. ikke felles gjennomgang på tavlen. Dersom lærerne velger å ha felles gjennomgang på tavlen, som de oftest gjør, opplever de at mange av elevene ikke får med seg det som blir sagt, og timene blir kjedelige og lite varierte. Dersom lærerne velger å ikke ha felles gjennomgang opplever de ofte at det blir kaotisk i klasserommet og lite struktur. Slike dilemma kan være eksempel på at endring i hvordan undervisning legges opp er nødvendig. Tidligere forskning viser at elever i norsk skole jobber mye individuelt. Det er sjelden lagt opp til diskusjon av fag og mye av undervisningen er lærerstyrt (Klette, 2003; Sahlström, 2012). I et sosiokulturelt perspektiv er læring en aktiv prosess (Säljö, 2016). Hvorfor skal et nytt tema presenteres med et foredrag eller innlegg fra lærer? Kanskje dette innlegget skulle blitt spart til senere i læringsprosessen, når elevene har fått undret seg, blitt interessert og forsket på temaet. Kanskje lærerne kan få en forestilling om at så lenge de har gjennomgått fagstoff i plenum, så har elevene lært det de skal? Lærers syn på læring viser seg å være sentralt for elevens deltakelse. Læring handler om å utvikle kompetanser og finne sin plass i verden. Læring er mangfoldig (Alexander et al., 2009). For å invitere elevene til deltakelse, kunne for eksempel elevene fått undret seg over og forsket på temaet selv, før lærer presenterer emnet. Elevene kunne slik fått mer erfaring rundt emnet, og kunne sett sammenhenger med andre forkunnskaper de har. Det må skapes situasjoner i undervisningen hvor elevene tenker «dette ønsker jeg å finne mer ut av».

Tradisjonelt har det vært vanlig at læreren stiller spørsmål som har et «riktig» svar. Det underbygger også funn i kapittel 5.5. Spørsmål fra lærer kan dermed begrense elevenes muligheter til å utforske, være kritiske og tenke nytt. Elevene kan bli passive og målet deres kan dermed bli å ta imot ferdig tolket kunnskap og memorere det. Dette kan minne om *læring som overtakelse* (Sfard, 1998). På samme tid skriver Sfard at å forkaste den ene kategorien

metaforer og leve fullhjetet etter den andre ikke er fornuftig. Hun mener at det da satses for mye på en ting. «Because no two students have the same needs and no two teachers arrive at their best performance in the same way, theoretical exclusivity and didactic single-mindedness can be trusted to make even the best of educational ideas fail» (ibid, s. 11).

Dermed er det kanskje en bevisstgjøring hos lærerne som blir viktig. Hvilket perspektiv på læring skal brukes i planleggingen? Hvordan kommuniseres det ut i klasserommet?

De forholdene med undervisning vi har sett på nå viser at det er på tide med en endring, og med den endringen følger det en bevisstgjøring hos lærerne på hva som hemmer og fremmer deltakelse i klasserommet. Hattie og Yates (2013) hevder at elever som er vant med en tradisjonell undervisningsform vil trenge tid på å omstille seg en ny form og Fullan et al. (2018) viser til at et skifte i fokus over til læringsprosesser er avhengig av endringer i kulturen. Endring vil ta tid både for elever og lærere.

6.2 Læringsmiljøets affordanser

Elevene har krav på et læringsmiljø som er trygt og godt, og som fremmer læring, helse og trivsel (Opplæringslova, 1998). I dette kapittelet skal jeg se på både fysiske- og psykososiale elementer i læringsmiljøet. Forskningsspørsmålet som diskuteres i denne delen er: *Hvilken betydning har det fysiske- og psykososiale miljøet for elevers aktive deltakelse?*

I kapittel 5.2 viser funn at orden og struktur i det fysiske læringsmiljøet oppleves som viktig for lærerne. Dette skaper forutsigbarhet og trygge rammer for både lærere og elever. De tre illustrasjonene (kap. 5.2) viser ulike læringsmiljø og synliggjør hvor elevenes fokus er. I noen av klasserommene er fokuset på læreren, andre steder på arbeidsoppgave og medelever. Det kan virke som at undervisningsrommene legger til rette for interaksjon og deltakelse på ulike måter. I kapittel 5.2 viser funnene at elevene synes det er mer avslappende i rom som sløyd- og tegnesalen. Kanskje er det på grunn av at rommets utforming og innredning? Eller handler det om kommunikasjon i ulike kontekster (Linell, 2009; Rommetveit, 1972)? I kapittel 5,6 kommer det frem at elevene ikke alltid forstår konteksten. De stiller spørsmål med hvorfor lærerne ikke alltid ønsker at de skal diskutere og reflektere læringsstoffet med andre medelever. Konteksten i de ulike undervisningsrommene er meningsfull og kjent for lærere, men kanskje ikke for elevene. Dersom konteksten ikke er meningsfull for elevene kan det føre til misforståelser og utydelig kommunikasjon, samt skape utfordringer for deltakelse og medvirkning (Sahlström, 1999). Normer og regler i ulike situasjoner lærer mennesker seg

gjennom erfaring og samhandling med andre (Kvalbein, 1999). For å skape en meningsfull kontekst for elevene må både undervisningen og læringsmiljøet skape en forståelig helhet for elevene.

I det ordinære klasserommet er det ofte lagt opp til at alle skal gjøre det samme til enhver tid. Men, dersom elever lærer på ulike måter og i forskjellig tempo, burde kanskje det fysiske læringsmiljøet legge mer til rette for dette? Klette (2003) viser at ungdomsskoler har få skiller mellom læringssoner. De fleste læresituasjonene er like, til tross for ulike fag (kap. 2.3). Dersom det fysiske læringsmiljøet hadde tilrettelagt på en annen måte, kunne det vært med på å fremme elevenes deltakelse. For eksempel kunne de elever som har behov for å konsentrere seg og utvikle ideer alene, jobbet i en stillesone i klasserommet, med øreklokker med musikk eller lydemping. Andre elever som har behov for å luften ideer, diskutere med andre og bli inspirert, kunne jobbet i et samarbeidsområde. En slik organisering eller innredning kan minne om et slags arbeidslandskap hvor elevene ville hatt store medvirkningsmuligheter. Samtidig viser det at det fysiske læringsmiljøet på mange måter fungerer som et rammeverk for elevenes muligheter til samspill og deltakelse. Det er ingen fasitsvar på hvordan det fysiske læringsmiljøet skal se ut. Men, det som har noe å si er lærernes bevissthet om at det fysiske læringsmiljøet påvirker elevenes muligheter til deltakelse og medvirkning. Noen av funnene, i kapittel 5.2, omkring artefakter i klasserommet viser at lærerne snakker om å gjøre det koselig. En pedagogisk bevissthet rundt møblement og artefakter i klasserommet kan være med å skape et fysisk læringsmiljø som hjelper elevene å skape en meningsfull helhet. Dette samsvarer med Digernes (2016) sine funn i barnehagerommet.

Det fysiske læringsmiljøet kan bidra til at kommunikasjon og samspill blir en naturlig del av undervisningen. Elevene forteller, i kapittel 5.2, at det er viktig å få høre andres syn og tanker. Dette hjelper dem i utviklingen. Språk og samspill hører sammen. Her er det paralleller til Vygotskij og læring i nærmeste utviklingsone (Säljö, 2016). I et tradisjonelt klasserom hvor elevene sitter på rekker med fokus frem mot læreren og tavlen, kan læreren kanskje oppleve at det er enklere å beholde kontroll over samspillet. Dersom lærerne innreder klasserom med tanke på ro og orden i stedet for å fokusere på elevenes læring, kan dette gå utover elevenes deltakelse.

Det sosialt forlengede sinnet som mennesker har, ifølge Linell (2009), viser til at mennesker er avhengige av hverandre for å skape mening. Elevene er medforfattere i hverandres kommunikasjon og læringsprosess. Dermed kan vi si at fellesskap og relasjoner i læringsmiljøet er viktig for elevenes læring og utvikling. Barn lærer av å delta i et samspill

(Vygotskij, 2001). Her er det også paralleller til Kershner (2009) og den distribuerte intelligensen. Læring skjer i et fellesskap med andre mennesker og de tilgjengelige ressursene. Hvordan forholdet er til de andre i fellesskapet, er avgjørende for hvordan elevene lærer og utvikler seg. Funn i kapittel 5.5 underbygger også det. Dersom relasjonen til lærer eller andre elever ikke er god, vil dette fungere hemmende i læringsprosessen (Drugli, 2012), og dermed også for muligheten til å delta og medvirke. Til og med voksne mennesker merker forskjell på deltakelsesmulighetene alt etter hvilken situasjon vi er i og hvilke mennesker vi har rundt oss. Noen fellesskap gjør oss gode og kreative, andre passive og usikre. Her er det noen paralleller til det Hernes (2018) skrev om at våre kropper kan leve ulike liv. Fellesskapet elevene er en del av, er med på å påvirke deres utvikling. Hadde fellesskapet vært annerledes, ville elevene mest sannsynlig utviklet seg på en annen måte. Her er det paralleller til den karismatiske makten. Elever identifiserer seg med andre (Bergem, 2011). For å øke deltakelse må ikke elevene kategoriseres ut fra evner og prestasjoner. Elever må slippes fri fra begrensninger angående deres læring (Hart et al., 2004). På denne måten kan alle delta ut fra samme premisser. Læringsmiljøet og de menneskene vi omgås kan både være med å hemme og fremme deltakelse og medvirkning.

I kapittel 5.5 viser funnene at både lærere og elever opplever at gode relasjoner og trygghet i læringsmiljøet er sentralt når det kommer til deltakelse. Kommunikasjonen i klasserommet påvirker både relasjonene og opplevelsen av trygghet. Dersom den normative formen for dialog ligger til grunn, er partene som er innblandet i dialogen likeverdige og det er høy grad av empati (Linell, 2009). Dette vil mest sannsynlig ha positiv innvirkning på elevenes deltakelse. Lærere som er bevisste på dette, kan fungere som rollemodeller for elevene. Mennesker lærer av hverandre, gjennom samspill og i fellesskapet. Uten å være bevisst på det, deltar mennesker i andres opplevelser (Bråten, 2006), noe som fører til utvikling både av egen identitet og kunnskap. Relasjoner med andre mennesker har altså stor betydning for deltakelse og utvikling.

Livet handler på mange måter om mestring. For elevene handler det om å mestre de utfordringene og situasjonene de blir utsatt for i løpet av skolehverdagen. I kapittel 5.5 viser funnene at elevenes mestring påvirker deres deltakelse. Å være deltaker er både en subjektiv opplevelse av å være anerkjent, samtidig som det er en samhandling (Marinosson et al., 2007). For å delta må elevene oppleve at de har mulighet til å mestre oppgavene som blir gitt. Elevene må kjenne at de har noe å bidra med til fellesskapet. Funnene viser som sagt tidligere at elevene velger å la være å svare på spørsmål, dersom de ikke tror de vet det «riktige» svaret

(kapittel 5.5). Igjen viser kommunikasjon seg å være en faktor som kan hemme eller fremme deltakelse

Det jeg har diskutert nå viser at det er faktorer i læringsmiljøet som påvirker elevenes muligheter til deltakelse og medvirkning. Hva så? Hvordan kan dette bidra konstruktivt for skoler og lærere til endring og utvikling?

6.3 Kommunikasjon i klasserom – tilrettelegging for elevs medvirkning

I den Overordna delen av Læreplanen står det at «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9). Nå ønsker jeg å vende fokuset over på lærer, lærerarbeidet og kommunikasjon i klasserommet. Forskningsspørsmålet jeg nå skal diskutere er: *Hvordan kan lærer bidra til å styrke elevs muligheter til medvirkning?*

Den historiske utviklingen viser at barn og deres deltakelse og meningsytring har endret seg gjennom tidene (Woodhead, 2010). Barn blir mer og mer tatt på alvor, og deres stemme blir sett på som verdifull. Denne utviklingen krever endringer i skolen, så vel som i hjemmet. De voksne skal veilede barna i deres utvikling. I kapittel 5.4 viser funn at lærerne på den ene siden ønsker at elevene skal oppleve at de har medvirkningsmuligheter. De prøver å legge til rette for både formell og uformell medvirkning, selv om de til tider synes det er utfordrende. På den annen side opplever lærerne at elevene ikke er modne nok til å gjøre gode valg. Valgene til elevene tilfredsstillende ikke alltid lærerne, de skulle til tider ønske at elevene valgte annerledes. Tidligere forskning viser at lærere har en tendens til å fokusere på praktiske utfordringer med elevmedvirkning, i stedet for å jobbe for at elevmedvirkning blir en integrert del av pedagogikken (Gjerdset, 2014).

Kommunikasjon har vist seg å spille en rolle når det kommer til å klargjøre formål med undervisningen, ønsket om variasjon, relasjoner, trygghet og mestring i klasserommet. Til og med det fysiske miljøet spiller en rolle for kommunikasjonen. Kommunikasjon er altså mye mer enn å sende et budskap fra A til B. Mennesker kommuniserer ut fra de perspektiver og metaforer de styrer etter. Derfor har lærernes syn på læring en sentral rolle i hvordan de legger til rette for medvirkning. En god start for å bidra til endring kan være å starte med læreren og vedkommende sitt syn på læring. Alle lærere på en skole skal ikke gjøre alt likt, men en bevisstgjøring kan være med å fremme elevenes muligheter til medvirkning. Lærerne

opplever, i kapittel 5.4, at elevmedvirkning er tidkrevende. Det kan som sagt synes som om lærerne ikke alltid ser meningen og opplever elevmedvirkning som til dels bortkastet tid. Nytteverdien av å la elevene ta del, og fruktene det kan gi på lengre sikt blir kanskje litt glemt? Resultatene fra Elevundersøkelsen, i kapittel 3, viser at det er forskjell i kullene på hva de svarer på noen av utsagnene/spørsmålene. Ett år rapporterer ca.20% av elevene at de fikk være med å foreslå hva det skulle legges vekt på når arbeidene deres skulle vurderes. Året etterpå svarte ca.10% det samme. Kan dette skyldes ulike lærere og ulike syn på læring? Kunnskapspress og fokuset på effektivisering, som nevnt i kapittel 1, kan også være med å påvirke lærere. Da er det viktig å huske at den som skal lære må selv gjøre en aktiv respons (Hattie & Yates, 2013). Metaforer om *læring som deltakelse* kan i denne sammenheng være til hjelp (Sfard, 1998).

Tanken utvikler talen, og talen utvikler tanken (Vygotskij, 2001). Gjennom språket utvikler mennesker seg. Det sosiokulturelle perspektivet handler om at utvikling skjer i et fellesskap. Bakhtin (1981) skrev at ordene først blir våre egne gjennom andre menneskers formuleringer. På denne måten er mennesker avhengige av andre for å utvikle seg selv og sin identitet. Dette kan minne om læring som tilblivelse hos Wenger (1999). Hvilke metaforer og perspektiver læreren har på læring spiller en rolle for dialogen og interaksjonen i klasserommet. Funn, i kapittel 5.6, viser at elevene ønsker å delta i diskusjoner, mens lærerne opplever at det er vanskelig å få elevene til å delta i diskusjoner. Elevenes og lærernes svar samsvarer ikke. Hva kan være grunnen til dette? Hvordan inviterer læreren til diskusjon og samtale i klasserommet? Dialogisk undervisning hos Kershner (2009) handler om å utvikle elevenes evner til å lytte, presentere, artikulere og diskutere. Lærerens rolle er å støtte eleven slik at han kan formulere og utvikle sine ideer. Dette gir elevene store muligheter til medvirkning. For at dialogisk undervisning skal fungere i et klasserom må alle elever ha samme mulighet til å delta i diskusjonen ut fra der de er i utviklingen. Elevene blir da ikke kategorisert eller merket (Hart et al., 2004). Slik undervisning vil fremme inkluderende læring, deltakelse og medvirkning. Et annet eksempel på undervisning som legger til rette for medvirkning og deltakelse er Helgevold (2016) sine tre undervisningsstrategier: *the act of holding back*, *the act of passing on* og *the act of non-valuing*. Disse strategiene fokuserer på hvordan lærer responderer på spørsmål og innspill fra elever. Læreren inviterer slik elevene til å bli «medforfattere» i klasserommet. Det er ikke lenger læreren som skal komme med svarene. Dialogen i seg selv skal være med å føre til utvikling og læring. Dette viser at hvordan læreren inviterer til dialog i klasserommet kan være med å fremme elevmedvirkning.

I tillegg til dialog, er tilbakemelding og vurdering en sentral del av kommunikasjonen i klasserommet. Det er ingen fasit på hvordan tilbakemelding skal utføres. Elevene forklarer, i kapittel 5.6, at tilbakemeldinger hvor fokuset er på feilene de har gjort oppleves som demotiverende. De får ikke lyst til å jobbe videre. Resultatene fra Elevundersøkelsen, i kapittel 3, viser at elever på 8.trinn spør læreren om hjelp dersom det er noe de ikke får til. I 10.klasse er det flere som ikke spør om hjelp. Kan dette henge sammen med hvordan tilbakemelding gis? Vurderinger som kommer underveis i læreprosessen, formative vurderinger (Wille, 2010), vil gi elevene muligheter til å videreutvikle det som blir vurdert. Eleven får mulighet til å respondere på tilbakemeldingene og endre og forbedre arbeidet sitt. Med andre ord eleven får medvirke. Ved sluttvurdering eller summativ vurdering får ikke eleven mulighet til å endre og forbedre. Elevene har dermed liten sjanse til å medvirke. En bevissthet hos lærer om at fokus er på prosess, ikke produkt, bidrar til å øke mulighetene for deltakelse og medvirkning. Altså ikke vurdering AV læring, men vurdering FOR læring (ibid). Imidlertid er det ikke bare det verbale som blir gjort i en vurderingssituasjon som påvirker elevenes muligheter. Det non-verbale, med kroppsspråk, gester og mimikk spiller også en rolle. I kapittel 5.6 forteller elevene at de ikke ønsker hjelp og veiledning av en lærer de oppfatter som sur eller sint. Kroppsspråket vårt er stort sett ubevisst. Men, en bevisstgjøring av kroppsspråkets betydning hos lærere kan mest sannsynlig virke positivt. Avslutningsvis vil jeg nå oppsummere og trekke trådene sammen.

7 Avslutning

“Alone we can do so little, together we can do so much” – Helen Keller

Fellesskap er svært viktig for oss mennesker. I fellesskapet søker vi støtte og bekreftelse, vi utvikler og endrer oss. Slike fellesskap har mennesker behov for hele livet. Elevene skal gjennom skolegangen utvikle seg på flere plan for å rustes til voksenlivet og et fullverdig medborgerskap i samfunnet. Verdier, livssyn og holdninger utvikles gjennom barne- og ungdomsårene. Det samme gjelder kritisk tenking og demokratisk sans. Slike egenskaper kommer ikke av seg selv i det elevene er ferdige på skolen. Egenskaper og kompetanser som dette vokser elevene sammen med og utvikler hele livet. Gjennom deltakelse og medvirkning får elevene oppleve at stemmene deres har verdi. Gjennom språk, dialog og kommunikasjon utvikler elevene seg og sin identitet.

Tittelen på studien er: «Klasserommets makt – elevenes muligheter». Makt i denne sammenhengen handler om at innholdet i klasserommet, i vid forstand, har betydning for hvilke muligheter elevene har. I den sammenheng tenker jeg at det kan sies at klasserommet utøver en slags makt. Klasserommet med alt dets innhold, kan på mange måter ses på som et strukturerende verktøy som medierer for deltakelse og læring. De ressursene og de verktøyene elevene har tilgang til er mulighetsbetingelser i deres læringsprosess. Ulike fellesskap tilbyr ulike redskaper. Fellesskapet har dermed noe å si for menneskers utvikling.

Synet på læring ligger til grunn for hvordan undervisningen organiseres, hvordan læringsmiljøet tilrettelegges og hvordan det kommuniseres i klasserommet. Innredning, aktiviteter med relevans til livet og å gjøre elever bevisste på formålet med læringsaktivitetene, kan bidra til å skape et meningsfullt læringsmiljø, samt påvirke elevers muligheter til deltakelse og medvirkning. Det er viktig at gode relasjoner og trygghet ligger i bunnen. Skolen og lærere skal jobbe for å oppnå et inkluderende fellesskap i klasserommet. Kategorisering, merkelapper og fokus på elevers evner, kompetanser og muligheter fører til problemer for hvordan undervisning skal legges opp. Inkluderende undervisning må derfor være i fokus.

La meg avslutt med disse ordene: «Engage the World – Change the World» (Fullan et al., 2018).

Litteraturliste

- Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Reynolds, R. E. (2009). What Is Learning Anyway? A Topographical Perspective Considered. *Educational Psychologist*, 44(3), 176-192. doi: 10.1080/00461520903029006
- Alfasoft. (2018). *Hva er NVivo*. Hentet 2018.03.19 fra <http://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo.html>
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (62). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination : four essays* (Vol. no. 1). Austin: University of Texas Press.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Hentet fra [file:///C:/Users/dorthea/Downloads/FNs%20konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dorthea/Downloads/FNs%20konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter%20(1).pdf).
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys : innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, S. (2006). Andencentrert delttagelse fra vuggen til klasseværelset: om en basal relationskompetence i læring og samvær. I R. Kristensen (Red.), *Fantastiske forbindelser: relationer i undervisning og læringssamvær*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bøgwald, B. N. (2008). Hvordan forstår og praktiserer lærerne i den videregående skole elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning mener de det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring? : University of Stavanger, Norway.
- Digernes, G. (2016). Rom, material og makt - vilkår for barns deltakelse: University of Stavanger, Norway.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Eriksen, T. H. (2007). Mangfold versus forskjellighet. I Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Red.), *Grenser for kultur: perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 111-130). Oslo: Pax, 2007.
- FN-sambandet. (2018). *Barnekonvensjonen*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the World, Change the World*. USA: Corwin.
- Gjerdset, I. P. (2014). Elevmedverknad, læring og motivasjon. Ei kvalitativ studie av korleis lærarar i ungdomsskulen praktiserer elevmedverknad i undervisningssamanheng: The University of Bergen.
- Grindheim, J. E., Skutlaberg, L. S., Høgestøl, A., Rasmussen, I. & Hanssen, V. W. (2014). *Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren*. (12). Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport_endelig.pdf.

- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hattie, J. & Yates, G. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle - eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129-140.
- Haug, P. & Bachmann, K. E. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 265-276.
- Helgevold, N. (2011). Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet : en kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet: University of Stavanger, Norway.
- Helgevold, N. (2016). Teaching as Creating Space for Participation -- Establishing a Learning Community in Diverse Classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 315-328. doi: 10.1080/13540602.2015.1058590
- Hernes, G. (2018, 2018.05.11). Ta sjansen på tommelen ned. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2018/05/ta-sjansen-pa-tommelen-ned>
- Hillesøy, S. & Ohna, S. E. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*(7), 47-59.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla : elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring : forskning og praksis* (s. 136-164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kershner, R. (2009). *Learning in inclusive classrooms*. London: Routledge.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Vil fjerne tidstyver i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-fjerne-tidstyver-i-skolen/id2345612/>
- Kvalbein, A. (1999). *God kontakt : praktisk kommunikasjonslære*. Kristiansand: IJ-forlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically : interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C: Information Age Publ.
- Marinossou, G., Ohna, S. E. & Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44(3), (236-263).
- Martinsen, F. (2016). Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie: University of Stavanger, Norway.

- Matematikksenteret. (u.å). Rike oppgaver. *Rike oppgaver*. Hentet 2018.05.10 fra <https://www.matematikksenteret.no/grunnskole/1%C3%A6replan/veiledningsmaterie//rike-oppgaver>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (s. 214-253). Los Angeles: SAGE.
- Mikalsen, H., Nes, K. & Dobson, S. R. (2013). Om "dronninger og prinser, resten er bare i veien" - elevmedvirkning i teori og praksis.
- Moen, T. (2011a). *Klasseledelse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Moen, T. (2011b). *Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Møbelet kateter. (2014). Møbelet kateter. I *Wikipedia*. Hentet fra https://nn.wikipedia.org/wiki/M%C3%B8belet_kateter
- NESH. (2016). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Norges Astma- og Allergiforbund. (2017). Inneklima i skoler. *Inneklima i skoler*. Hentet 2018.04.30 fra <https://www.naaf.no/fokusomrader/inneklima/inneklima-i-skoler/>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon : ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*.
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards : on interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school* (85). Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.
- Sahlström, F. (2012). Vad vet vi, vart är vi på väg? I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet : studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27, 4-13. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X027002004>.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Simonsen, A. B. (2015). Hvordan kan elevmedvirkning bli en integrert del av skolehverdagen?
- Skaar, L. (2016). Lærerens rolle i å fremme motivasjon blant elever som strever faglig: University of Stavanger, Norway.
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Sølvberg, K. & Brennholm, S. T. P. (2014). Elevmedvirkning i ungdomsskolen - sett fra lærerperspektivet: NTNU.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 30). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Prinsipper for opplæringen.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Temaene i Elevundersøkelsen. *Temaene i Elevundersøkelsen*. Hentet 06.03.2018 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument: Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Vurdering for læring: om satsingen. *Vurdering for læring: om satsingen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Utviklingssamtale med foreldre. *Utviklingssamtale med foreldre*. Hentet 2018.05.04 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/utviklingssamtale/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Elevundersøkelsen. *Elevundersøkelsen*. Hentet 06.03.2018 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (n.d.). Skoleporten: Elevundersøkelsen. *Skoleporten: Elevundersøkelsen*. Hentet 10.03.2018 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/gjesdal-ungdomsskole?enhetsid=975275639&vurderingsomrade=6&skoletype=0&skoletypemenuid=0&underomrade=48&sammenstilling=4&fordeling=2>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (M. T. Roster, T.-J. Bielenberg, A. Skodvin & A. Kozulin, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wenger, E. (1999). *En social teori om læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wille, T. S. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Woodhead, M. (2010). Foreword. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.

Årdal, E., Larsen, T., Holsen, I. & Samdal, O. (2015). *Trivsel i skolen*. (IS-2345). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding frå Personvernombudet, NSD, for forskning

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppe intervju

Vedlegg 4: Rekruttering av deltakere til fokusgruppeintervju

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra Personvernombudet, NSD, for forskning



Stein Erik Ohna

4036 STAVANGER

Vår dato: 23.01.2018

Vår ref: 57785 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 14.12.2017 for prosjektet:

57785

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Klasserommets makt – elevenes muligheter

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Stein Erik Ohna

Dorthea Aase Martinsen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 07.09.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Dorthea Aase Martinsen, da.martinsen@stud.uis.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57785

I meldeskjemaet er det oppgitt at dere skal benytte data fra Elevundersøkelsen. Vi har fått avklart med studenten at dette er bearbejdet statistikk, og at dataene således ikke inneholder personopplysninger. Vi viser til epost, mottatt 19.01.2018.

Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Dere må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektsslutt er oppgitt til 07.09.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektsslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Klasserommets makt – elevenes muligheter”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å samle tanker og erfaringer fra elever, lærere og foreldre om hvordan de opplever og erfarer klasserommet, både det som er «synlig» og «usynlig», det kan være ulike stemninger, pedagogikk og innredning. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i enkelte av resultatene som fremkommer av Elevundersøkelsen som grunnlag for samtalen med elever, lærere og foreldre. Klasserommets makt og muligheter synes svært viktig i elevenes skolehverdag. En overordnet foreløpig problemstilling ser slik ut: Hvordan skaper klasserommet vilkår for deltakelse og muligheter til medvirkning? Prosjektet er en masterstudie i spesialpedagogikk. Oppgaven blir skrevet ved Universitetet i Stavanger, ved Institutt for grunnskole, idrett og spesialpedagogikk.

Skolen ble valgt ut ved at Elevundersøkelsen viser relativt stabilt lave resultater når det kommer til elevmedvirkning. Utvalget vil være en gruppe på 4-6 elever, 4-6 lærere og 4-6 foreldre som er interesserte i å delta i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta i et gruppeintervju på ca. en time. Jeg vil bruke en lydopptaker under intervjuet. Intervjuet finner sted på skolen. Jeg vil bruke en intervjuguide, med mulighet til oppfølgingsspørsmål og spontane innspill. Elevene vil se på spørsmålene fra sitt perspektiv, foreldrene fra sitt og lærerne fra sitt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være jeg, Dorthea Aase Martinsen, og min veileder, Stein Erik Ohna, som har tilgang til lydopptaket. Alt som blir transkribert vil bli anonymisert og lagret på PC med passord. Koblingsnøkkel/navneliste lagres adskilt fra annen data. Det blir ikke samlet inn sensitive personopplysninger. Skolens navn vil ikke bli nevnt i oppgaven, men det vil bli nevnt at det er en skole i Rogaland. Prosjektet avsluttes i august 2018. Alle lydopptak vil bli slettet etter sensur foreligger.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Prosjektleder: Dorthea Aase Martinsen, telefon: 905 44 527, mail: da.martinsen@stud.uis.no

Veileder: Stein Erik Ohna, telefon: 51 83 35 38, mail: stein.e.ohna@uis.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppeintervju

Intervjuguiden til de tre ulike gruppene er bygget opp helt likt og det er de same temaene som blir tatt opp. Spørsmålene er endret litt på fra gruppe til gruppe for å passe deltakerne. Intervjuguiden som jeg har lagt ved her er rettet mot elevene.

Innledning:

Tusen takk for at dere tar dere tid til å være med i studien min. Først og fremst vil jeg si at det er ikke et vanlig intervju dere skal være med på. Denne metoden heter fokusgruppeintervju, noe som først og fremst er en samtale mellom dere som er deltakere, om et tema. Jeg ønsker å få ærlige svar. Ingenting er riktig eller galt svar. Det er veldig ønskelig at dere responderer på hverandres innspill. Det er samtalen i gruppen som er interessant, derfor kommer ikke jeg til å stille nye spørsmål til dere hele tiden.

Gjennom hele samtalen kommer jeg til å fokusere litt på lokalitet. Dvs. hvor skjer dette dere forteller om. Hvilket rom osv. Det er fordi jeg ønsker å vite hvilke rom dere opplever ting i.

Innledningsspørsmål:

Først av alt, kan dere fortelle meg litt om hvordan det er å være elev her på skolen?

Resultatene i elevundersøkelsen	<ul style="list-style-type: none">- Hva synes dere om Elevundersøkelsen?<ul style="list-style-type: none">o Er det viktig for dere å fortelle hvordan dere opplever skolen?- Svarene på Elevundersøkelsen viser at elevene på skolen ikke er helt fornøyde med det som heter elevmedvirkning, mestring, motivasjon og lærerstøtte, hva tenker dere om det?
Samtale om det synlige og usynlige i klasserommet: Beskrivelser av klasserommet Deltakelse i klasserommet	<ul style="list-style-type: none">- Et klasserom inneholder mye. Både stemninger og innredning. Kan dere beskrive klasserommet dere bruker mest tid i?<ul style="list-style-type: none">o Hvor viktig er klasserommet for dere elever?- Hvis dere skulle beskrive en vanlig skoletime, hvordan er den? (lokalitet)<ul style="list-style-type: none">o - hva gjør dere?o På hvilke måter deltar dere?o Hva er det som gjør om dere velger å delta aktivt eller ikke?- Kan dere fortelle hva dere tenker om det er å være deltaker i klasserommet? Er det viktig? Likt for alle?- Kan dere fortelle om en time dere følte dere var aktive deltakere? (lokalitet)<ul style="list-style-type: none">o Hva gjorde dere?o Hva synes dere om slike timer?o Hva var det som gjorde at dere valgte å være aktive i den timen?

<p>Makt og Kommunikasjon i klasserommet</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvor viktig er det for læringen at dere deltar og er aktive i timen? - Kan dere fortelle om en time dere ikke var aktive deltakere? (lokalitet) <ul style="list-style-type: none"> ○ Hva gjorde dere? ○ Klarer dere å sette ord på hvorfor dere ikke var aktive? - Hvilke arbeidsmetoder liker dere best? <ul style="list-style-type: none"> ○ Variasjon, gruppe, individuelt ○ Når synes dere at dere lærer mest? - Opplever dere at alle i klassen er deltakere i det som skje i timene? - Hvem bestemmer hvordan dere skal jobbe med læringsstoffet? - Synes dere at dere kan si det dere mener i klasserommet? <ul style="list-style-type: none"> ○ Gjelder dette alle i klassen tror dere? ○ Får dere være med å bestemme hvordan dere skal ha det i klasserommet? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Faglig og sosialt ▪ Hvordan blir dette gjort?
<p>Medvirkning i klasserommet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker dere dersom jeg sier medvirkning? - Hvor tenker dere at dere har mulighet til å medvirke her på skolen? (lokalitet) <ul style="list-style-type: none"> ○ Elevsamtale (individuell) ○ Elevråd (kollektiv) ○ I klassen? - Opplever dere at de voksne er interesserte i å høre hva dere mener? - Hvor viktig er det for dere å ha mulighet til å påvirke skolehverdagen
<p>Drømmer og dilemma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan skulle dere ønske skolehverdagen var? - Ser dere noe som kan hindre, utfordre eller være vanskelig for å få til dette?

Vedlegg 4: Rekruttering av deltakere til fokusgruppeintervju

Elever:	<ul style="list-style-type: none">• 1. runde: Invitasjon ble gitt til alle 10.klassinger av min kontaktperson ved den aktuelle skolen. 8 elever tok kontakt og samtykket til å delta i studien.
Foreldre:	<ul style="list-style-type: none">• 1. runde: Invitasjon ble gitt til alle foreldrene i FAU på et møte. Rektor ved skolen delte ut invitasjoner. Fire foreldre tok kontakt og samtykket til å delta i studien.• To av foreldrene måtte melde avbud av ulike grunner.
Lærere:	<ul style="list-style-type: none">• 1. runde: Invitasjon ble gitt til alle lærere. En lærer tok kontakt og samtykket til å delta i studien.• 2. runde: Det ble sendt en påminnelse på mail til samme gruppe. Lite respons.• 3. runde: Deltakerne fikk muntlig invitasjon. Tre deltakere tok kontakt og samtykket.