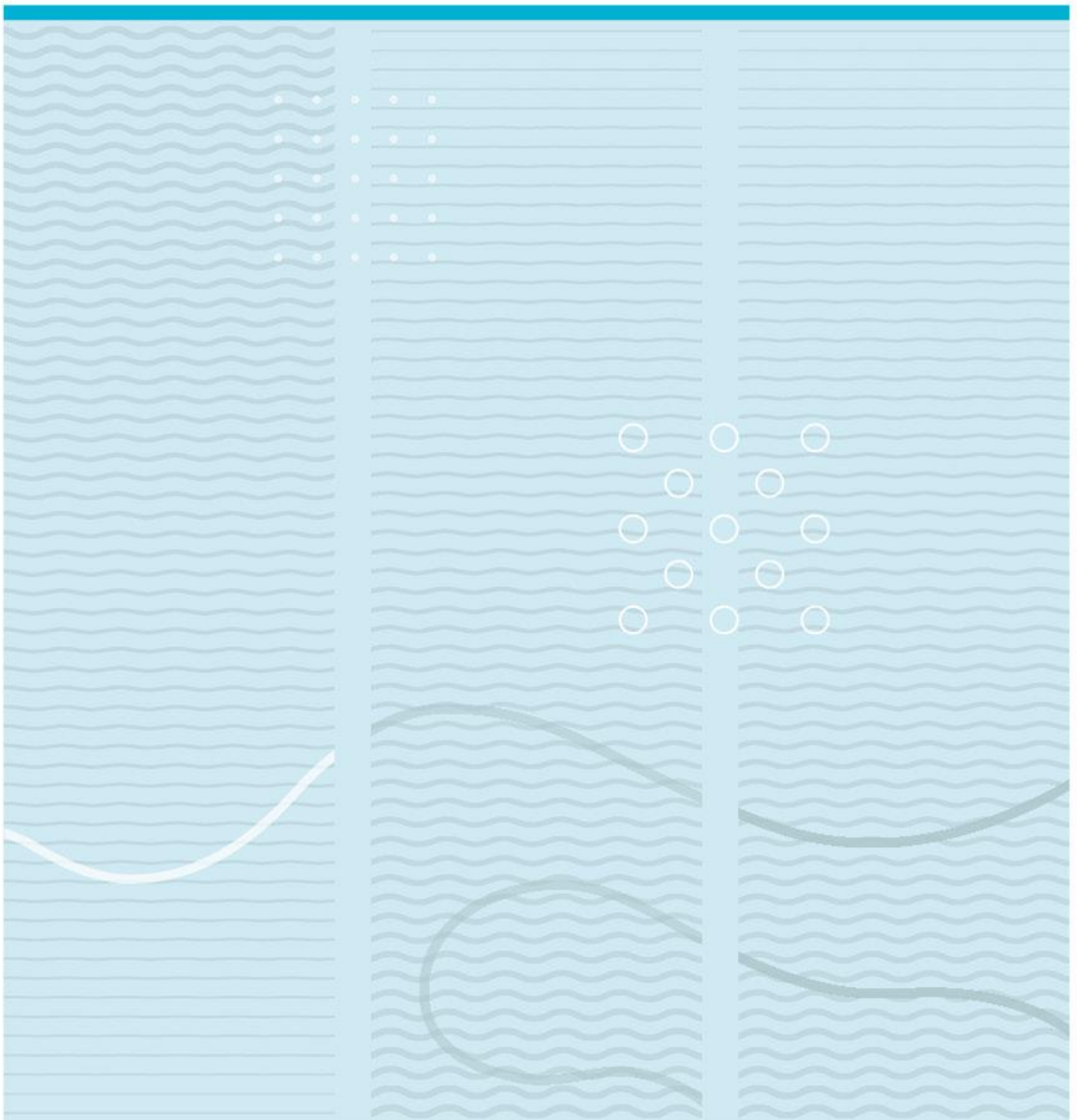


Maria Bergan Johansen

Masteroppgave om inkluderende læringsmiljø i samspill mellom lærer og elever

- En studie om relasjoner, faglig og sosial læring samt elevmedvirkning.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Maria Bergan Johansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Ved hjelp av sekvensielt eksplorerende design, som i denne sammenheng også kan omtales som en kvalitativ dominant studie, har jeg forsket på et bestemt fenomen. En utvalgt lærer og vedkommende sine elevers erfaringer og meninger angående inkludering, elevmedvirkning og faglig og sosial læring har vært studiens fokus. Bakgrunnen for temavalg er hvor stor plass relasjoner, elevmedvirkning og faglig og sosial læring har i den overordnede delen i Læreplanverket LK2020 samt Stortingsmelding 28. Formålet med studien var et ønske om å få dypere forståelse for den utvalgte lærerens metoder i forbindelse med relasjoner, i samspill med elevene.

Studien består av både kvantitativ og kvalitativ metode, men er som nevnt kvalitativ dominant. Det vil si at den kvalitative datainnsamlingen er betydningsbærende for resultatene, mens den kvantitative datainnsamlingen støtter oppunder den kvalitative.

Hovedfunnene i denne forskningen er at den utvalgte læreren i studien integrerer faglig og sosial læring i form av personlige historier, lek – både med og uten faglig substans, et gjennomgående fokus på at alle er forskjellige og til sist et læringspartner-samarbeid i timene så vel som i friminuttene. Videre ivaretar læreren elevmedvirkning hva angår det fysiske miljøet i klasserommet, medbestemmelse rundt fagene på timeplanen, hen lar elevene være med å lage oppgaver og de evaluerer ulike læringsprosesser i fellesskap. Selv om læreren legger til rette for elevmedvirkning, er ikke elevene alltid klar over at de faktisk medvirker.

Nøkkelord: Faglig og sosial læring, elevmedvirkning, relasjoner og inkluderende læringsmiljø.

Abstract

By applying sequentially exploratory design, which in this matter can also be referred to as a qualitatively dominant study, I have researched a particular phenomenon. The focus of the study has been a selected teacher and its students' opinions concerning inclusion, student participation, and academic and social learning. The motive for the topic choice is how much space relationships, student participation, and academic and social learning have in the superior part of the National Curriculum LK2020, and in the white paper St. meld. 28 (2015-2016). The purpose of the study has been an aspiration for a deeper understanding of the chosen teacher's methods in connection with relations, in interaction with the students.

The main findings of the research are that the selected teacher of the study integrates academic and social learning in the form of personal stories, games – both with and without academic substance, a consistent focus on diversity as well as a learning partner collaboration during class and recess. Furthermore, the teacher secures student participation in the physical class environment and codetermination regarding the class schedule. Additionally, the teacher let the students collaborate on which assignments they are going to do, and they evaluate different learning methods together. Despite that the teacher facilitates student participation, it is sometimes done in a subtle way, so the students do not realize it.

Keywords: Academic and social learning, student participation, relations, and including learning environment.

Forord

Lærer: Litt ivrig på det her, kjenner jeg.

Jeg: Det er derfor du er masteroppgava mi.

Da jeg høsten 2017 startet på utdanningen min, som våren 2022 skulle resultere i en mastergrad og lektortittel, hadde jeg liten kunnskap om hva jeg faktisk hadde begitt meg ut på. Jeg hadde før den tid selvsagt hørt om både bacheloroppgaver, masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger, men lite visste jeg da om hva det faktisk innebar. Og godt er det! Disse fem studieårene har vært litt av en reise – på godt og vondt – og det siste halve året har vært tidkrevende, vanskelig, spennende, sårbart, frustrerende, ensomt, og gøy. Å studere nett- og samlingsbasert har vært en befrielse, helt til pandemien inntraff, og samlingene av den grunn uteble. Likevel har det vært godt samhold i studentgruppen, og jeg håper studietiden har ført til varige vennskap, til tross for litt avstand mellom hjemmene våre.

Det var aldri noen tvil om at jeg skulle skrive min masteroppgave i pedagogikk. Dette på grunnlag av min store interesse hva angår det relasjonelle og mellommenneskelige i skolehverdagen. Den interessen har sin bakgrunn i min egen skolegang i sin tid, og den har blitt ytterligere forsterket gjennom studietiden. Nå har jeg vært i «masterbobla», som jeg har kalt denne prosessen, i et halvt år. Jeg hadde ikke kommet i mål uten en rekke mennesker, som alle fortjener en takk.

Først og fremst må jeg rette en stor og ydmyk «tusen takk» til utvalget mitt for masteroppgaven. Jeg er så takknemlig for at dere ønsket å delta i forskningen min. Uten dere hadde ikke denne mastergraden vært mulig. Så tusen, tusen takk – for tilliten, engasjementet og heiarop underveis. Dere er fantastiske!

Petter Kongsgården – min klippe av en veileder! Som nevnt hadde ikke denne mastergraden eksistert uten utvalget mitt, men jeg tror det hadde vært vanskelig å komme i mål uten din veiledning også. Tusen takk for at du hadde kapasitet og ønske om å veilede en ekstra masterstudent. Tusen takk for at du har beholdt roen, og ikke minst troen på meg og mitt prosjekt, når det tidvis har raknet fullstendig for meg. Tusen takk for at du har veiledet meg på en forståelig og imøtekommende måte. Tusen takk for at du har vært så tilgjengelig som du har: svart på meldinger morgen som kveld, lånt bort aktuell litteratur og bistått med tekniske

duppeditter som har vært til stor hjelp. Du har vært, og er, helt uerstattelig! Jeg er deg evig takknemlig.

Geir Borgerås – en av mange inspirerende mennesker jeg har blitt kjent med gjennom studietiden min. Tusen takk for gode samtaler, masse inspirasjon og støttende ord. Du har åpnet øynene mine for mitt fremtidige yrke på en helt ny måte. Tusen takk!

Martine Sandum Jeilen og Vilde Tallakstad – mine fine medstudenter, i gode og onde dager. Tusen takk for alle oppmuntrende ord underveis, og for alle fine og inspirerende samtaler. Takk for at dere har adoptert meg litt inn i kollokviegruppen deres, og takk for alle latterkramper gjennom studieårene. Jeg håper «Sladregruppa» lever videre, selv om studietiden nå er over.

Jeanette Åstveit Rauboti – min beste venn. Tusen takk for at du alltid har vært tilgjengelig når jeg enten har hatt behov for å drøfte noe, eller har hatt behov for å gråte ut. Takk for at du har tilbudt meg hjelp underveis – selv om det har vært viktig for meg å klare alt selv. Takk for at du har tatt meg med ut på lufteturer når du har merket at jeg har trengt det. Og sist, men ikke minst, takk for at du aldri har latt meg gi opp.

Vilde Bergan Johansen – min beste venn og lillesøster. Tusen takk for alle studiesamtaler opp gjennom årene. Vi har valgt helt forskjellige studieretninger, men likevel har samtalenes våre vært gull verdt for arbeidslysten min. Takk for at du alltid har tatt deg tid til å høre på alt jeg har hatt behov for å drøfte, til tross for at din egen kalender har vært rimelig full. Tusen takk for at du hjalp meg med fagterminologien til abstract'en, når min egen hjerne midlertidig kortsluttet. Tusen takk for alle heiarop når jeg har ønsket å gi opp, takk for fine telefonsamtaler når jeg har hatt behov for avkobling og takk for at du har passet Harley når jeg har hatt behov for å ha fullt fokus på masteren. Tusen takk for at du er du, og for at du alltid «got my back». Jeg er heldig som har deg.

Anlaug Bergan Johansen og Tommy Johansen – mamma og pappa. Tusen takk for at dere gjentatte ganger – antakeligvis til det kjedsommelige for dere – har sittet og lyttet tålmodig mens snakkeverktøyet mitt har løpt løpsk. Tusen takk for at dere er de irriterende folka som sier ting som «dette fikser du!» og «det kan fort gå bra!», uten at dere egentlig har peiling på hva vi snakker om. Når man er «fanget» i et akademisk sammensurium, slik som en

masteroppgave ofte oppleves, kan slike kommentarer irritere et ørlite øyeblikk. Helt til jeg kommer på at dere er de fantastiske og kjærlige foreldrene mine, som utelukkende vil meg vel. Tusen takk, mamma, for at du hjalp meg med korrekturlesing når innholdet var på plass. Tusen takk, pappa, for at du hjalp meg med å printe noen eksemplarer av den ferdigstilte masteroppgaven. Tusen takk for all støtte gjennom studietiden min, og takk for at dere alltid heier på meg – helt ubetinget!

Bent Arild Hansen – kjæresten min, klippen min, bestevennen min og tålmodigheten selv. Du trodde kanskje jeg hadde glemt deg nå, men jeg har for vane å spare det beste til slutt. Først og fremst: tusen takk for at du har holdt ut med meg gjennom «masterbobla». Jeg er fullstendig klar over at jeg ikke har vist meg fra min beste side hele tiden, men du har likevel gitt meg kjærlighet og omsorg hver eneste dag. Du har trøstet meg når jeg har grått, du har heiet på meg når jeg har hatt lyst til å gi opp, du har tatt meg med ut av huset når jeg har trengt en pause og du har lyttet tålmodig mens jeg har skravlet hull i hodet på deg. Tusen millioner takk for tålmodigheten, kjærligheten og heiaropene dine. Du er best!

Avslutningsvis vil jeg rette en takk til øvrige venner og familie også. Takk for tålmodigheten – spesielt det siste halvåret, og takk for at dere har hatt tro på meg og forskningsprosjektet mitt.

Ydmyk, sliten og spent på hva fremtiden bringer,
Maria Bergan Johansen

Kongsberg, 18.05.2022

Oversikt over tabeller

Tabell nummer:	Innhold:	Sidetall:
Tabell 1	Oversikt over kildene som er benyttet i teorikapittelet.	19-20
Tabell 2	Visualisering av fremstillingen av resultater fra Nettskjema-rapporten.	38
Tabell 3	Eksempel på transkribering.	39
Tabell 4	Oversikt over fargekoder for kodingsprosessen.	40
Tabell 5	Eksempel på fargekoding.	41
Tabell 6	Eksempel på analyse.	41
Tabell 7	Resultat av spørreskjema i forbindelse med relasjon til kontaktlærer.	43 og 65
Tabell 8	Svar fra spørreundersøkelsen angående motivasjon i forbindelse med lek, i antall.	50
Tabell 9	Svar fra spørreundersøkelsen angående motivasjon i forbindelse med lek, i prosent.	50
Tabell 10	Svar på spørsmål om elevmedvirkning i spørreskjemaet, vist i antall.	53 og 64
Tabell 11	Svar på spørsmål om elevmedvirkning i spørreskjemaet, vist i prosent.	53 og 64

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord.....	5
Oversikt over tabeller	8
1 Innledning	12
<i>1.1 Tema og problemstilling.....</i>	<i>12</i>
1.1.1 Tema.....	12
1.1.2 Problemstilling	13
1.1.3 Forskningsspørsmål.....	13
1.1.4 Deskriptive forskningsspørsmål.....	13
1.1.5 Utvalg og avgrensing.....	14
1.1.6 Begrepsavklaringer.....	14
1.1.7 Oppgavens struktur.....	14
2 Kunnskapsstatus.....	15
<i>2.1 Temaenes aktualitet.....</i>	<i>15</i>
<i>2.2 Tidligere forskning</i>	<i>17</i>
<i>2.3 Litteraturgjennomgang.....</i>	<i>17</i>
3 Teori.....	20
<i>3.1 Teoretisk tilnærming.....</i>	<i>20</i>
<i>3.2 Motivasjonsteori.....</i>	<i>20</i>
<i>3.3 Kommunikasjonsteori.....</i>	<i>22</i>
<i>3.4 Sosiokulturell læringsteori</i>	<i>23</i>
<i>3.5 Relasjonsledelse</i>	<i>24</i>
<i>3.6 Elevmedvirkning</i>	<i>25</i>
<i>3.7 Faglig og sosial læring.....</i>	<i>26</i>

3.8 Inkluderende læringsmiljø – en oppsummering	27
4 Metode	28
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring og metode	28
4.1.1 Mixed Methods & sekvensielt eksplorerende design	29
4.1.2 Utvalg	30
4.1.3 Begrepsvaliditet – operasjonalisering	30
4.1.4 Spørreskjema og semistrukturert intervju	31
4.1.5 Forskningsetiske vurderinger	32
4.2 Innhenting av data.....	33
4.2.1 Spørreundersøkelse elever.....	34
4.2.2 Dybdeintervju med elever	35
4.2.3 Dybdeintervju med lærer.....	35
4.2.4 Opptak og transkribering.....	36
4.3 Analyse av datamateriale	37
4.3.1 Analyse av kvantitative data – spørreundersøkelse.....	37
4.3.2 Analyse av kvalitative data – intervju	38
5 Presentasjon av data	42
5.1 Faglig og sosial læring.....	43
5.2 Elevmedvirkning.....	52
6 Diskusjon.....	55
6.1 Faglig og sosial læring.....	56
6.2 Elevmedvirkning.....	61
7 Konklusjon.....	68
8 Mulighet for videre forskning	70
8 Kilder	71
9 Vedlegg	73
9.1 Godkjenning fra NSD	73

<i>9.2 Informasjonsskriv elever</i>	76
<i>9.3 Informasjonsskriv lærer</i>	79
<i>9.4 Samtykkeskjema elever</i>	82
<i>9.5 Samtykkeskjema lærer</i>	83
<i>9.6 Spørreskjema til elever</i>	84
<i>9.7 Intervjuguide til elever</i>	88
<i>9.8 Intervjuguide til lærer</i>	90

1 Innledning

Det føles helt uvirkelig at jeg nå er kommet dit i studieløpet hvor masteroppgaven min skal leveres inn og vurderes. Da jeg begynte på studiet i 2017 virket fem års studium uoverkommelig lenge, men plutselig hadde årene gått og det var tid for å planlegge kronen på verket: nemlig masteroppgaven. Det tok relativt lang tid før jeg klarte å lande på et tema jeg ønsket å fordype meg i. I løpet av det fjerde studieåret mitt løsnet det, da jeg innså at det er relasjoner og relasjonsarbeid som er min desidert største interesse i skolehverdagen – i mangel på et annet ord.

Relasjonsarbeid er noe jeg virkelig brenner for. I løpet av fem år på lærerstudiet møter man mange ulike lærere, over flere år, og gjennom flere praksisperioder. I tillegg får man gjerne muligheten til å jobbe noe som vikar i skolen, som også fører med seg lærerrike observasjoner og erfaringer. Gjennom mine erfaringer fra praksis og vikariater har jeg sett viktigheten av å investere tid i relasjonene med elevene på nært hold. Jeg har observert at lærere har ulike måter å tilnærme seg elevene sine på, og jeg har merket meg at elevene virker mer motiverte for å lære der hvor relasjonen til læreren er solid. Jeg har møtt lærere som har hatt en bevisst måte å arbeide med relasjoner på, og de har vært en viktig inspirasjonskilde til å velge tema for masteroppgaven min. I tillegg til denne inspirasjonen, opplevde jeg selv i grunnskolen en stor mangel på relasjon til kontaktlærer, både på barneskolen og på ungdomsskolen. Jeg fikk da erfare hvilken negativ innvirkning det hadde, først og fremst på faglig utvikling, men ikke minst også på tilhørighetsfølelsen – eller snarere mangelen på tilhørighetsfølelse.

1.1 Tema og problemstilling

1.1.1 Tema

Relasjonsarbeid og inkludering er som nevnt innledningsvis de overordnede temaene for min masteroppgave. I Læreplanen LK20, overordnet del, står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). For å fremme helse, trivsel og læring for alle, er det etter min oppfatning vesentlig med relasjoner til disse «alle» for å få det til. Læring for alle handler om at samtlige elever skal ha lik mulighet til å lære, og i den sammenheng er elevmedvirkning og et inkluderende læringsmiljø relevant. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) I denne avhandlingen har jeg forsket på et konkret fenomen, for å gå i dybden på

hvordan man kan oppnå gode relasjoner med elevene sine. Jeg har i den sammenheng hovedfokus på en bestemt lærer jeg vet jobber målrettet med nettopp dette.

1.1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i temaet mitt samt ønsket mitt for denne studien, lyder problemstillingen som følger: **«Hvordan bidrar en utvalgt lærer til å skape et inkluderende læringsmiljø med sine elever?»**

1.1.3 Forskningsspørsmål

Problemstillingen min er isolert sett veldig åpen, og av den grunn har jeg formulert to forskningsspørsmål for å spisse den samt gjøre den håndterbar. «Et forskningsspørsmål må være gjennomførbart, eller «forskbart». Dette kravet sier at vi må kunne samle inn informasjon fra verden rundt for å besvare eller belyse spørsmålet vårt» (Høgheim, 2020, s. 40). Videre kan vi også lese at et forskningsspørsmål er «et spørsmål som sier hva og hvem vi forsker på, og hva som undersøkes. Forskningsspørsmål skal være både gjennomførbare og fruktbare» (Høgheim, 2020, s. 41). Samlet sett kan man si at «Gjennomførbarhet handler derfor om den praktiske siden av forskningsspørsmålet» (Høgheim, 2020, s. 40). Videre dreier forskningsspørsmålets fruktbarhet seg om hvorvidt det vil medføre ny kunnskap. ««Ny» betyr nødvendigvis ikke at vi skal forske på noe som ingen andre har hørt om, finne opp superkruttet eller revolusjonere måten vi tenker om pedagogikk og didaktikk på» (Høgheim, 2020, s. 40). I denne sammenhengen handler ny kunnskap om at man eksempelvis skal forske på noe med et annet perspektiv enn tidligere forskning, eller at man skal forske på noe som har blitt forsket på tidligere – men for lenge siden. (Høgheim, 2020, s. 40)

1.1.4 Deskriptive forskningsspørsmål

Det finnes ulike typer forskningsspørsmål: deskriptive, komparative, forklarende og normative. Her ønsker jeg å definere hva deskriptive spørsmål er, da det er deskriptive forskningsspørsmål jeg har utformet i forbindelse med min problemstilling. Deskriptive spørsmål ansees å være «den mest grunnleggende typen forskningsspørsmål ...» (Høgheim, 2020, s. 41). Denne typen spørsmål har som formål å beskrive et fenomen. (Høgheim, 2020, s. 43) Fenomener kan, i denne sammenhengen, sees som spesifikke opplevelser eller tilfeller. (Høgheim, 2020, s. 42) Deskriptive forskningsspørsmål er mer åpne spørsmål som dreier seg rundt «... hva som egentlig utgjør et fenomen, slik som for eksempel hva et fenomen består

av, hvilke funksjoner det har, eller hva det gjør» (Høgheim, 2020, s. 41). Deskriptive spørsmål har som hensikt å innhente så mye som mulig om et fenomen, som også kan omtales som en opplevelse, og deretter skape «... detaljert kunnskap om noe som kanskje ikke er så kjent innenfor forskningsfeltet fra før» (Høgheim, 2020, s. 42). Mine to deskriptive forskningsspørsmål lyder slik:

- 1. Hvordan integrerer læreren faglig og sosial læring?**
- 2. Hvordan ivaretar læreren elevmedvirkning?**

1.1.5 Utvalg og avgrensing

I kapittel 4 Metode og tilhørende underkapitler redegjør jeg mer utførlig for utvalget mitt samt relevante begreper og forklaringer i den forbindelse. Men kort beskrevet består utvalget mitt av en utvalgt lærer og dennes klasse. Dette skyldes at jeg ønsker å forske på et bestemt fenomen. (Se kapittel 4.1.4 Fenomenologi).

1.1.6 Begrepsavklaringer

Et inkluderende læringsmiljø består av faglig og sosial læring samt elevmedvirkning. Gode relasjoner er avgjørende for hvor inkluderende elevene opplever at læringsmiljøet er: både lærer-elev-relasjonene, men også elev-elev-relasjonene. (Rønbeck, 2019, s. 51) Faglig og sosial læring er vanskelig å skille fra hverandre. Faglig læring er gjerne planlagt og foregår som oftest på skolen. Sosial læring er mer spontan, og finner gjerne sted utenfor skolen så vel som i læringsmiljøet. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 25) Begrepet elevmedvirkning dreier seg om at elever bør ha medbestemmelse i forbindelse med læringsprosessene de er en del av. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 230) Felles for begrepene inkluderende læringsmiljø, faglig og sosial læring og elevmedvirkning er at de er grundigere forklart i kapittel 3 Teori og tilhørende underkapitler.

1.1.7 Oppgavens struktur

Kapittel 2 Kunnskapsstatus tar for seg temaene for masteroppgavens aktualitet, tidligere forskning samt litteratursøk. I underkapittelet som handler om temaenes aktualitet har jeg tatt utgangspunkt i relevante styringsdokumenter: Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, 2015-2016) og Læreplanen LK2020 overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kapittelet om litteraturgjennomgang redegjør jeg for hvordan jeg har funnet de kildene jeg har benyttet meg av i teorikapittelet. Videre følger teori-kapittelet. Dette redegjør, kort oppsummert, for

oppgavens teoretiske og begrepsmessige perspektiv. Kapittelet er delt inn i 8 delkapitler som alle tar for seg et begrep hver. I Metode-kapittelet presenterer jeg vitenskapsteoretisk forankring og forskningsmetode. Her redegjør jeg også for utvalget for masteroppgaven min samt gjennomføringen av selve forskningen. Videre følger resultater av forskningen, hvor dataene fra spørreundersøkelsen og intervjuene finner sted, diskusjon av resultatene opp mot teorien, en konklusjon i lys av diskusjonen og avslutningsvis en litteraturliste som viser benyttede kilder gjennom masteroppgaven. Etter litteraturlisten kommer relevante vedlegg for studien.

2 Kunnskapsstatus

2.1 Temaenes aktualitet

Stortingsmelding 28 og Læreplanen LK20 overordnet del er sentrale styringsdokumenter for lærere. Temaene for gjeldende masteroppgave er godt representert i nevnte styringsdokumenter, hvilket er hovedårsaken for at jeg anser temaene som aktuelle. I denne sammenheng vil Stortingsmelding 28 og Læreplanen LK 20 overordnet del opptre som relevante kilder for å belyse temaene for denne masteroppgavens aktualitet. «I formålsparagrafen legges det vekt på at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å både mestre sitt eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 6). Dette sitatet fra Stortingsmelding 28 bygger opp under det Fagfornyelsen sier om at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Opplæringslovens formålsparagraf danner verdigrunnet for de norske skolers praksis. Videre er opplæringslovens formålsparagraf forankret i både barnekonvensjonen og menneskerettighetene. Noen av de grunnleggende verdiene opplæringen skal bygge på er respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet. Videre skal opplæringen i norsk skole fremme demokrati og likestilling. Elevene skal utvikle kunnskap om kritisk tenking og etiske handlinger. (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 6) Grunnopplæringen skal dekke mange områder, både kunnskaps- og læringsorientert, og det er skolens ansvar at elevene opplever faglig læring og utvikling. Den faglige opplæringen har et mål om at elevene skal oppnå faglig kompetanse. (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 21) I forbindelse med den faglige opplæringen har skolen et ansvar om å hjelpe elevene til å reflektere over egen læring. Dette fordi «når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til

selvstendighet og mestringsfølelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Opplæringen i skolen skal derfor danne grunnlaget for læring hele elevenes liv, ved å fremme motivasjon, selvstendighet og mestring hos elevene. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12) Opplæringen må sørge for et bredere formål enn utelukkende faglig opplæring. Elevenes verdigrunnlag må også være i fokus. Dette skyldes et utydelig skille mellom kompetanse og verdier, da disse rent praktisk henger sammen. «Kompetanse handler først og fremst om elevenes faglige læringsutbytte og opplæringen i fagene bidrar både til å gi kunnskap om, praktisere, konkretisere og begrunne verdigrunnlaget, og til å ivareta opplæringens brede formål» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 21).

Skolen er ansvarlig for relasjonene mellom elevene og relasjonene mellom elevene og lærerne. Derfor er det skolens ansvar å sørge for at elevene har medansvar og rett til medvirkning. (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22) At elevene får være med å påvirke skolesamfunnet er demokrati i praksis. Et eksempel på hvordan elevene kan påvirke skolesamfunnet, er gjennom elevråd. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) For at relasjonene mellom elevene og mellom elevene og lærerne skal bli positive, er det nødvendig at elevene utvikler «... empati og respekt for andre, og evne til å samarbeide og samhandle» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22). Elevene skal lære at samhandling og deltakelse handler vel så mye om gjensidig respekt, som å ytre egne meninger. (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22) Grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene, er å kunne sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) «Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette understreker at den sosiale læringen er vel så relevant som den faglige.

«Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring, fordi læring foregår i stor grad i et fellesskap. I skolen foregår den sosiale læringen gjennom samarbeid og samhandling om faglige oppgaver. Et læringsmiljø som preges av tillit og inkludering, bidrar til å øke elevenes faglige prestasjoner». (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22)

Gode samfunn eksisterer kun dersom det er et inkluderende og mangfoldig fellesskap i samfunnet. Læringsmiljø kan ansees som en form for samfunn, og derfor er det relevant at lærere jobber bevisst med å ha et inkluderende læringsmiljø i samspill med sine elever. Et inkluderende og trygt læringsmiljø er preget av positivitet og oppmuntring av den enkelte elev. Voksenpersonene spiller en stor rolle i utviklingen av et trygt og inkluderende læringsmiljø. De voksne må være omsorgsfulle, men også tydelige, og de må samarbeide med

elevene sine. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) Lærere må respektere alle sine elever, tross elevenes ulikheter. På den måten lærer elevene å respektere hverandre. Å bli møtt med respekt bidrar til en tilhørighetsfølelse hos elevene, og er sentralt for å utvikle et inkluderende læringsmiljø. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15)

Motivasjon er en avgjørende faktor for at læring skal finne sted. «Motiverte elever har lyst til å lære, de er standhaftige, nysgjerrige og arbeider målrettet» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22). Elever trenger å erfare at innsatsen deres er av betydning for resultatene deres, da dette gjør dem mer utholdende når de møter motgang. Elever skal, i samarbeid med lærere og klassekamerater, tilegne seg kunnskap om å ta initiativ til å lære. «Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 23). I skolen skal elevens faglige, sosiale og emosjonelle læring finne sted gjennom det faglige arbeidet.

2.2 Tidligere forskning

Som jeg redegjør nærmere for i kapittel 2.3 Litteraturgjennomgang gjorde jeg flere søk på Oria, for å finne tidligere forskning av interesse. I den forbindelse er det spesielt en studie jeg har sett på: Emilie E. Hvarnes sin forskning -Hvis vi bestemmer litt, da er det litt gøyere. *En kvalitativ studie av elevenes opplevelse av elevmedvirkning og motivasjon på mellomtrinnet* (2020). Hovedfunnene i Emilie E. Hvarnes (2020) sin forskning er at elevene har liten forståelse for begrepet elevmedvirkning, og at de ikke alltid er klar over at de får være med å ta beslutninger. Det var i forbindelse med lek at elevene hadde størst opplevelse av medvirkning. (Hvarnes, 2020, s. 6)

2.3 Litteraturgjennomgang

I forbindelse med ett av de overordnede temaene for min masteroppgave, «inkluderende læringsmiljø», har jeg utført et søk på Oria. Dette søket resulterte i intet mindre enn 277 treff. Disse 277 treffene bestod blant annet av bøker, artikler og masteroppgaver. Når jeg videre søkte på «elevmedvirkning i skolen» på samme søketjeneste, fikk jeg 121 treff. Det var ikke aktuelt å benytte meg av totalt 398 potensielt aktuelle treff på søkene mine, så videre utvalg ble noe tilfeldig. Jeg leste sammendraget i til sammen 20 masteroppgaver med aktuelle titler og temaer, fra de to søkene jeg gjorde. I tillegg skimlet jeg flere artikler, også de med overskrifter som vekket nysgjerrigheten min. Det var i gjennomgangen av masteroppgaver jeg

kom frem til den ene jeg har sett nærmere på. Videre litteratursøk for denne masteroppgaven startet med et dypdykk i overordnet del av Læreplanverket LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) samt Stortingsmelding 28. (Meld. St. 28, 2015-2016) Informasjonen som kom frem av dette litteratursøket var absolutt relevant, da inkludering, faglig og sosial læring samt elevmedvirkning er grundig forklart. Likevel er ikke dette litteratur i den forstand at det kunne benyttes i teori-kapittelet, men den innhentede informasjonen fra disse to kildene har blitt brukt i kapittelet som tar for seg denne masteroppgavens temaers aktualitet, kapittel 2.1 Temaenes aktualitet. Videre har jeg først og fremst lest pensumlitteratur fra tidligere og gjeldende studieår. Da i hovedsak pensumlitteratur som har vært gjeldende for pedagogikk- emnene. Jeg har gjort søk i faglitteratur på mitt lokale bibliotek, rådført meg og diskutert med medstudenter, snakket med tidligere praksislærer, lest veileders avhandling (Kongsgården, 2018) og sist, men ikke minst, rådført meg med veileder. En av bøkene fra pensumlitteraturen jeg har brukt litt ekstra tid på å lese er *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel* av May Britt Drugli (2019). En bok jeg ble anbefalt av tidligere praksislærer, *Se eleven innenfra – relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet* av Ida Brandzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad (2017) har også blitt lest flittig. Disse to bøkene var lenge aktuelle kilder for teorikapittelet mitt, men jeg opplevde at de ikke var utfyllende nok. Jeg erfarte at litteraturen veilederen min anbefalte meg traff temaene for masteravhandlingen min i større grad, og det kan derfor oversettes til at litteratursøket mitt i all hovedsak endte med et utvalg bøker anbefalt av veilederen min. Disse bøkene er som følger; *Relasjonsledelse* av Mirjam Harketstad Olsen og Rigmor Mikkelsen (2019), *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* av Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2021), *Lærers relasjonsarbeid – perspektiver, verktøy og caser* av Siw Skrøvset, Sølvi Mausehagen og Åse Slettbakk (2017), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* av Kirsten E. Thorsen og Hanne Christensen (2018) og *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer* av Roger Säljö (2016). Jeg har benyttet meg av denne litteraturen fordi de aktuelle begrepene i teorikapittelet til denne masteroppgaven er godt beskrevet og forklart. To av bøkene tok meg også videre til to artikler av relevans; *Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development* av Heather A. Davis (2003) og *Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships* av Jantine L. Spilt, Helma M. Y. Koomen og Jochem T. Thijs (2011). I kapittel 4 Metode og samtlige tilhørende underkapitler har jeg for det meste benyttet meg av *Masteroppgaven i GLU* av Sigve Høgheim (2020), men også noe av *Det kvalitative forskningsintervju 2. utgave* av Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009). Nedenfor er en

tabell som fremstiller hvilken litteratur som er brukt i de ulike kapitlene. I tabellen presenteres først styringsdokumentene, deretter bøkene og til slutt masteroppgaven og artiklene.

Litteratur jeg har benyttet meg av	Hvilke kapitler litteraturen er brukt til
Læreplanen LK20 Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 Temaenes aktualitet - 3.2 Motivasjonsteori
Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, 2015-2016)	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 Temaenes aktualitet
<i>Lærerenes relasjonsarbeid – perspektiver, verktøy og caser</i> (Skrøvset, Mausethagen, & Slettbakk, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> - 3.2 Motivasjonsteori
<i>Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring</i> (Skaalvik & Skaalvik, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> - 3.2 Motivasjonsteori - 3.3 Kommunikasjonsteori - 3.6 Elevmedvirkning - 2.7 Faglig og sosial læring
<i>Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent</i> (Thorsen & Christensen, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> - 3.3 Kommunikasjonsteori
<i>Relasjonsledelse</i> (Mikkelsen & Harkestad Olsen, 2019)	<ul style="list-style-type: none"> - 3.3 Kommunikasjonsteori - 3.4 Sosiokulturell læringsteori - 3.5 Relasjonsledelse
<i>Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer</i> (Säljö, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> - 3.4 Sosiokulturell læringsteori
<i>Masteroppgaven i GLU</i> (Høgheim, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Metode og samtlige tilhørende underkapitler (4.1 – 4.5.1)
<i>Det kvalitative forskningsintervju 2. utgave</i> (Kvale & Brinkmann, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Metode og samtlige tilhørende underkapitler (4.1 – 4.5.1)
-Hvis vi bestemmer litt, da er det litt gøyere. <i>En kvalitativ studie av elevenes opplevelse av elevmedvirkning og motivasjon på mellomtrinnet</i> (Hvarnes, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> - 3.6 Elevmedvirkning
Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on	<ul style="list-style-type: none"> - 3.2 Motivasjonsteori - 3.4 Sosiokulturell læringsteori - 3.6 Elevmedvirkning

Children´s Social and Cognitive Development (Davis, 2003)	- 3.7 Faglig og sosial læring
Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships (Split, Koomen, & Thijs, 2011)	- 3.5 Relasjonsledelse

Tabell 1: Oversikt over kildene som er benyttet i teorikapittelet.

3 Teori

De overordnede temaene for denne forskningen er inkluderende læringsmiljø, faglig og sosial læring samt elevmedvirkning. Disse temaene er kort definert under kapittel 1.1.5

Begrepsavklaringer, og vil defineres mer utdypende i gjeldende kapittel. Nevnte temaer er vanskelig å skille fra hverandre, da de går i hverandre og overlapper hverandre samt er av like stor viktighet i skolehverdagen. Ledelsen ved en skole og dens holdninger vil ha innvirkning på de ansatte, som igjen vil ha innvirkning på elevene. (Drugli, 2019, ss. 33-34) Jeg har dog avgrenset forskningen min til å dreie seg om en utvalgt lærer og denne lærerens klasse. I den forbindelse vil teorikapittelet bære preg av avgrensingen. Jeg vil ta for meg teori som belyser lærer-elev-relasjonen samt teori som belyser klassens inkluderende læringsmiljø isolert sett.

3.1 Teoretisk tilnærming

For å forstå de begrepsmessige perspektivene denne oppgaven bygger på, var det nødvendig for meg å belyse motivasjonsteori, kommunikasjonsteori og sosiokulturell læringsteori. Fordi teoriene er relevante for å kunne redegjøre for hva jeg legger i begrepene relasjonsledelse, elevmedvirkning, faglig og sosial læring samt inkluderende læringsmiljø.

3.2 Motivasjonsteori

Skolen skal, ifølge læreplanverket LK20, fremme motivasjon hos elevene. Motivasjon kan defineres som lærelyst, noe som kan påvirkes i form av å utfordre elevene.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) Elevene må utfordres innenfor realistiske rammer, hvilket vil føre til positiv innvirkning på elevenes mestringsfølelse og motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 132) Videre kan motivasjon også beskrives «... som en drivkraft som har betydning for atferd: både for retning, intensitet og utholdenhet» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 133). I forbindelse med den beskrivelsen, kan motivasjon sees i form av valgene elevene

tar, arbeidsinnsatsen de viser når de arbeider med oppgaver og hvor løsningsorienterte de er om de møter på utfordringer. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 133)

Motivasjon deles gjerne inn i kategoriene indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er når elevene opplever lærestoffet som spennende, og det i seg selv fører til engasjement og lærelyst. (Skrøvset, Mausethagen, & Slettbakk, 2017, s. 40) Ytre motivasjon dreier seg derimot om å motta belønninger etter utført aktivitet eller sanksjoner ved manglende utførelse av aktivitet. (Skrøvset, Mausethagen, & Slettbakk, 2017, s. 40) I den forbindelse kan det være utfordrende å avgjøre om elevenes arbeidsinnsats skyldes indre motivasjon eller ytre motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 133-134) Læreren bør forsøke å motivere elevene sine både via indre og ytre motivasjon, «... men antakelig må man gjøre en jobb med å motivere for læring gjennom å vise mulighetene, å finne interessante og gjerne utfordrende eksempler og la elevene oppleve mestring på de nye områdene» (Skrøvset, Mausethagen, & Slettbakk, 2017, s. 41). Å være bevisst de ulike formene for motivasjon vil hjelpe læreren i arbeidet med å motivere elevene.

Heather A. Davis utformet i 2003 en artikkel hvor hun tar for seg lærer-elev-relasjonen gjennom tre ulike perspektiver. En av de tre perspektivene er motivasjonsteori, hvilket jeg skal se nærmere på nå, og de to andre er tilknytningsteori og sosiokulturell teori. (Davis, 2003, s. 208) I kapittel 3.4 vil jeg se nærmere på sosiokulturell teori. Selv om Davis (2003) kategoriserer lærer-elev-relasjonen i tre ulike teoretiske perspektiver er det viktig å merke seg at perspektivene overlapper hverandre, og den ene tilnærmingen bør ikke utelukke den andre. (Davis, 2003, s. 208) Det er nærliggende, men ikke nyskapende, å tro at det er en vesentlig sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonene og elevenes motivasjon til å lære. (Davis, 2003, s. 212) Elever blir ikke bare motivert av at lærerne er hyggelige mot dem. Motivasjonen deres avhenger også av at lærer-elev-relasjonen er en naturlig del av undervisningen. I forbindelse med motivasjonsteorien kommer det frem at lærerens evne til å hjelpe elevene med å oppnå mestringsfølelse bidrar til at elevene føler seg vellykkede. Følelsen av å være vellykket fører videre til motivasjon. (Davis, 2003, s. 212) Lærere har med seg oppfatninger om seg selv i rollen som lærer, og oppfatninger om elevenes evner og sannsynlighet for vellykkethet inn i klasserommet. Disse forutinntatte oppfatningene kan være med å forme kvaliteten på interaksjonen med elevene samt kvaliteten på selve undervisningen. I den sammenheng kan lærer-elev-relasjonen enten hindre eller forsterke elevenes motivasjon for læring. (Davis, 2003, s. 212) For å forhindre å påvirke elevenes

motivasjon for læring i negativ forstand, må læreren unngå å undervurdere elevene sine. Elevene har behov for å få oppgaver som utfordrer dem samt å få anerkjennelse når de klarer å løse oppgavene. De må få jobbe selvstendig så vel som i grupper med sine klassekamerater. Videre behøver elevene nok tid til å utføre oppgavene de tildeles, og til slutt må de få mulighet til å evaluere egen læringsprosess. Alle disse faktorene er viktige elementer i forbindelse med elevenes motivasjon og engasjement i klasserommet. (Davis, 2003, s. 212) Autonomi er et nøkkelord i forbindelse med motivasjonsteori. Autonomi dreier seg om at elevene får mulighet til å medvirke rundt sine egne læringsprosesser. Lærere som evner å balansere behovet for tydelig struktur i klasserommet med elevenes medvirkning rundt egen læring vil, med god sannsynlighet, oppleve motiverte elever. (Davis, 2003, s. 213) Elever som opplever støtte fra læreren i tillegg til tilhørighet til læringsmiljøet, opplever gjerne en følelse av motivasjon for skolearbeid også. (Davis, 2003, s. 213) Elever har generelt sett tre avgjørende behov i skolehverdagen: behov for faglig utvikling, behov for autonomi og behov for tilhørighet. Dersom disse tre behovene blir møtt, vil elevene gjerne føle seg motivert til å lære. (Davis, 2003, s. 215)

3.3 Kommunikasjonsteori

Skolehverdagen dreier seg i stor grad om kommunikasjon og samtaler: «... samtaler mellom elever, mellom læreren og klassen og mellom læreren og enkeltelever» (Thorsen & Christensen, 2018, s. 28). I skolen skal elevenes muntlige ferdigheter utvikles, og det er lærerens ansvar å legge til rette for at dette finner sted. Det er lærerens ansvar å «... ta initiativ til, delta i og utvikle ...» (Thorsen & Christensen, 2018, s. 28) både faglige, sosiale og personlige samtaler med sine elever. Rent faglig sett, kommuniserer læreren med elevfellesskapet. Denne kommunikasjonen foregår gjerne gjennom klassesamtaler, eller gruppesamtaler. Faglig kommunikasjon begrenser seg dog ikke til å foregå kun i fellesskapet, men også mellom lærer og enkeltelever. Læreren går gjerne rundt i klasserommet og støtter elevene i det faglige arbeidet, og da finner en-til-en-kommunikasjon sted. (Thorsen & Christensen, 2018, s. 29)

I forbindelse med det psykososiale læringsmiljøet i en klasse, er klassesamtaler og samtaler med enkeltelever eller mindre grupper av stor relevans. Dette fordi denne typen kommunikasjon kan bidra til å avdekke hvordan de sosiale forholdene i læringsmiljøet er. (Thorsen & Christensen, 2018, ss. 29-30) Kommunikasjon er vesentlig for menneskers oppfatning av verden, og utvikling og læring finner sted i dialog og relasjon med andre.

(Thorsen & Christensen, 2018, s. 33) En god relasjon mellom lærer og elev har stor sammenheng med hvordan kommunikasjonen mellom de to partene er. (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2019, s. 32) Kommunikasjon må forstås som en pågående prosess, en bevegelse, ikke en statisk hendelse. Det vil si at kommunikasjonen og dialogen mellom lærer og hver enkelt elev er

«... en del av en pågående prosess som må forstås blant annet på bakgrunn av hva som har skjedd i tidligere situasjoner, hvilke mønstre for kommunikasjon de har utviklet, tid og sted for kommunikasjonen, og hvordan de forstår hverandre og situasjonen».
(Thorsen & Christensen, 2018, s. 33)

Det er viktig å huske på og anerkjenne at kommunikasjon ikke bare foregår verbalt. «Hvor mye man enn anstrenger seg, så er det umulig å melde seg ut av kommunikasjon med andre» (Thorsen & Christensen, 2018, s. 37). Dette fordi man alltid vil bli tolket av de man omgås. Ikke-verbal kommunikasjon kan være kroppsspråk, blick og oppmerksomhet, og disse elementene vil alltid «... bli fortolket og forstått på forskjellige måter av andre» (Thorsen & Christensen, 2018, s. 37). Eksempelvis så vil det å ignorere en elev som til stadighet forstyrrer undervisningen kommunisere like høyt som ved å irettesette den negative atferden. «Vi kan altså ikke ikke kommunisere. Null eller ingenting er også kommunikasjon» (Thorsen & Christensen, 2018, s. 37).

3.4 Sosiokulturell læringsteori

«Mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning» (Säljö, 2016, s. 105). Dette kan oversettes til at vi mennesker evner å lære og forstå ting med bakgrunn i vår biologi og våre sosiokulturelle opplevelser i samtiden. På grunn av språket vi har, har vi mulighet til å lære av andres erfaringer i tillegg til av våre egne. (Säljö, 2016, s. 105) Det at elevene, i et sosiokulturelt perspektiv, kan kommunisere med hverandre om erfaringene sine, vil bidra til et «... sosialt eller kollektivt minne ...» (Säljö, 2016, s. 105) for klassen som samfunn. Som nevnt i kapittel 3.2 har Heather A. Davis (2003) delt elev-lærer-relasjonen inn i tre teoretiske perspektiver, hvorav det ene perspektivet er sosiokulturell teori. Sosiokulturell teori i forbindelse med lærer-elev-relasjoner ser på lærer-elev-relasjonen som en del av klassen, og klassen som en del av skolen. Det vil si at de individuelle enhetene i et skolesamfunn, eksempelvis elevene, lærerne og klassene, ikke kan skilles fra hverandre da alle enhetene sammen danner en helhet. (Davis, 2003, s. 217) Videre hevder sosiokulturell teori at det ikke

bare er de strukturelle egenskapene til skolen, men ikke minst også den mellommenneskelige aktiviteten i klasserommene som fører til positive lærer-elev-relasjoner. (Davis, 2003, s. 218) Fysiske faktorer, som hvordan klasserommet er utformet og klassens størrelse, har innvirkning på det sosiokulturelle miljøet i klassen. (Davis, 2003, s. 218) Klasser hvor det er færre elever, altså mindre klasser, har positiv innvirkning på relasjonene som utvikles mellom lærer og elever. Dette fordi lærere i mindre klasser har mer tid til hver enkelt elev, som igjen fører til at læreren kjenner elevene sine bedre. Ved å kjenne elevene sine bedre, vil lærerne ha større forutsetninger for å tilrettelegge den faglige aktiviteten på en fruktbar måte for alle elevene. (Davis, 2003, s. 218) I dagens samfunn er det vanligere med større klasser enn mindre klasser, og da er det desto viktigere at lærerne utformer klasserommet på en hensiktsmessig måte. (Davis, 2003, s. 218)

Lærer-elev-relasjonene er viktige for elevenes trivsel på skolen, det samme er elev-elev-relasjonene. Elevene vil søke til hverandre og tilpasse seg hverandre, for å oppnå følelse av tilhørighet i læringsmiljøet. Dersom elevene opplever tilhørighet i det sosiokulturelle læringsmiljøet, vil de gjerne ha et mer positivt syn på seg selv også. I klasser hvor elevene opplever å passe inn med sine jevnaldrende, vil kvaliteten på lærer-elev-relasjonene også øke. (Davis, 2003, s. 218) I den sosiokulturelle teorien er gode relasjoner en forutsetning for å oppnå et trygt og inkluderende psykososialt læringsmiljø. (Rønbeck, 2019, s. 54) Kunnskap, dialog og deltakelse står sentralt i et velfungerende psykososialt læringsmiljø. Derfor er det hensiktsmessig at «... lærere forsøker å forstå elevenes begrepskonstruksjoner, samtidig som de formidler egne konstruksjoner av de samme begrepene» (Rønbeck, 2019, s. 54). En slik form for dialog vil støtte elevenes meningskaping og problemløsning. Dette kan videre sammenfattes til at interaksjoner elever imellom og mellom lærer og elever er betydningsbærende i det sosiokulturelle læringsmiljøet. (Rønbeck, 2019, s. 54)

3.5 Relasjonsledelse

Læreren er elevenes leder. En god leder – i denne sammenhengen en god lærer – kjennetegnes ved at vedkommende er personlig uten å være privat, i tillegg til at hen sørger for «personlige møter» (Rønbeck, 2019, s. 52) med elevene. En dyktig leder oppmuntrer til relasjonsbygging i læringsmiljøet med sine elever. «Denne typen ledelse kan også omtales som relasjonsledelse» (Rønbeck, 2019, s. 52). Gode relasjoner henger tett sammen med elevenes læring og utvikling. Gode relasjoner i et inkluderende læringsmiljø gagnar ikke elevene alene, men også

læreren selv. Det finnes langt mindre forskning som tar for seg lærer-elev-relasjonens betydning for læreren kontra for elevene. Likevel viser det seg at også lærerne har et grunnleggende behov for tilknytning til elevene sine. (Split, Koomen, & Thijs, 2011, s. 257) Lærer-elev-relasjonen henger sterkt sammen med lærerens trivsel, og gode relasjoner kan ha innvirkning på lærerens profesjonelle og personlige selvtilit. (Split, Koomen, & Thijs, 2011, s. 257) Elevene er i utgangspunktet på skolen for faglig utvikling, men relasjonsbygging bør komme foran det faglige innholdet. Dette fordi relasjonens kvalitet påvirker elevenes faglige læring og utbytte. Relasjonsferdigheter bør av den grunn være «... en naturlig del av lærerens kompetanse» (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2019, s. 32), fordi læreren bør lede elevene og læringsmiljøet i en positivt ladet relasjonell retning. Oppsummert kan det sies at relasjonsledelse handler om å utvikle trygge og positive relasjoner med elevene sine samt støtte og veilede elevene til å utvikle trygge relasjoner med hverandre. (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2019, s. 32)

3.6 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning er et begrep som handler om at elever burde ha medbestemmelse over læringsprosessene i skolen. Ikke bare vil reell medvirkning påvirke elevenes motivasjon i positiv forstand, men det vil også føre til at elevene vil utvikle seg til å bli oppgavebevisste. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 230) Autonomistøttende læringsmiljø er et nøkkelbegrep hva angår elevmedvirkning. I et autonomistøttende læringsmiljø får elevene valgmuligheter og mulighet for å medvirke der det lar seg gjøre, de får bidra i beslutningsprosesser, de får veiledning til å finne relevante kilder og de får gode forklaringer for valg som må gjøres. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 230) I tillegg er det mest hensiktsmessig å benytte indre motivasjonsfaktorer, og ytre motivasjonsfaktorer skal brukes i minst mulig grad. (Se kapittel 3.2 for ytterligere forklaring av begrepene indre og ytre motivasjon). Elever som er del av et autonomistøttende læringsmiljø, vil oppleve at det er ønskelig at de tar initiativ. Videre vil de oppleve at deres «... initiativ, spørsmål og ønsker tas på alvor av læreren» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 230). Dersom elevenes initiativ til medvirkning ikke kan innfris, så bør elevene få god forklaring på hvorfor.

Læring kan sees på som et arbeid som må utføres av den som skal lære, eksempelvis eleven. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 230) Elevene bør derfor gis mulighet til å medvirke i læringssituasjonen, slik at de opplever eierskap til egen læringsprosess. (Skaalvik & Skaalvik,

2021, s. 230) Et annet viktig aspekt ved elevers medvirkning til egen læring er selvevaluering. Elever som har lærere som tilrettelegger for at de får være med å evaluere sin egen læring, vil i større grad forstå sine styrker og svakheter samt forstå sitt eget potensial til å oppnå vellykkethet og mestring. (Davis, 2003, s. 213) Selv om elevene bør få medansvar og muligheten til medbestemmelse, så må ikke lærerens ansvar nedtones. «Læreren må legge forholdene til rette slik at elevene både får mulighet til og blir i stand til å ta medansvar» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 231).

Elevmedvirkning er godt forankret i teorien, men det behøver ikke nødvendigvis å bety at elevene er klar over at de får medvirke, eller i hvilken grad de får medvirke. I den anledning er det relevant å trekke inn en tidligere studie hvor nettopp dette er et av funnene. Hvarnes (2020) har i sin studie funnet at elevene ikke helt forstår hva elevmedvirkning innebærer, til tross for viktigheten av medvirkning i skolehverdagen. (Hvarnes, 2020, s. 60) Begrunnelsen for at elevene mangler forståelse er at de har uttrykt at de ikke får medvirke i undervisningen, mens Hvarnes (2020) opplevde det motsatte da hun gjorde observasjon i forbindelse med forskningen sin. Elevene er bevisste på at de får medvirke i form av å velge lek, som ytre motivasjon i slutten av en time, men jevnt over har de liten eller ingen forståelse for hva begrepet faktisk innebærer. (Hvarnes, 2020, s. 59)

3.7 Faglig og sosial læring

Det er utfordrende å separere den faglige og den sosiale læringen fra hverandre. For å utvikle seg sosialt er det nødvendig med faglig kunnskap, og for å utvikle seg faglig er sosiale relasjoner en nødvendighet. Læring foregår på alle arenaer i livet, ikke bare i skolen. Det betyr at elevene også lærer hjemme med familien sin, i sosialisering med venner, på trening med lagkompiser og på handletur sammen med en foresatt. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 25) Læringen i skolen skiller seg likevel fra læringen som finner sted utenfor skolen. Læringen i hverdagssituasjoner baserer seg på elevenes erfaringer og er gjerne spontan. Læringen som skjer på skolen er ofte mer planlagt, og tar utgangspunkt i forklaringer, regler, fagbegreper og generell kunnskap. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 25) Hverdagslæringen, den sosiale læringen, kalles en induktiv læringsform. Deduktiv læringsform benyttes derimot om den faglige læringen som oftest skjer på skolen. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 25)

Induktiv og deduktiv læringsform er motpoler til hverandre, men fungerer ofte i samspill med hverandre. Et eksempel er at hvis en elev sklir på isen og faller gjentatte ganger, så vil hen gjennom erfaring – induktiv læringsform – lære at isen er glatt. Den induktive læringsformen kan i dette eksempelet forsterkes av den deduktive læringsformen ved at begrepet «glatt» forklares, og man kan også se på hvorfor det blir is på bakken. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 25)

Faglig læring og utvikling er ikke det eneste som foregår i læringsmiljøet, og nettopp derfor er det så viktig at læreren sørger for støttende relasjoner til elevene, og viser forståelse for elevenes følelser. (Davis, 2003, s. 214)

3.8 Inkluderende læringsmiljø – en oppsummering

Et inkluderende læringsmiljø bygger i all hovedsak på gode og trygge relasjoner. Det være seg både lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner. Kvalitet er et nøkkelord hva angår relasjoner, og «det synes å være sterk sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjoner og elevenes læring, atferd og trivsel i skolen» (Rønbeck, 2019, s. 51). Tydelige lærere er de lærerne som oppnår størst suksess med relasjonsbyggingen, fordi tydelighet bidrar til forutsigbarhet og nære relasjoner. Dersom læreren er tydelig vil det medføre en forutsigbarhet i elevenes skolehverdag, som igjen medfører et trygt læringsmiljø. «Gode lærer-elev-relasjoner utvikler seg best når læreren har gode rutiner og struktur i klassen, tilpasser opplæringen til den enkelte, samtidig som det stilles tydelig og positive forventninger til elevene» (Rønbeck, 2019, s. 51).

Motivasjon, eller lærelyst, kan fremmes ved å utfordre elevene. For å kunne utfordre elevene er det nødvendig å kjenne hver enkeltelev, slik at de utfordres innenfor realistiske rammer. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 132) Dersom elevene blir møtt med realistiske forventninger fra læreren, vil de antakelig oppleve at de blir sett for den de er, som igjen vil føre til en følelse av å være inkludert. Kommunikasjon er en viktig del av skolehverdagen, og det er opp til læreren å legge til rette for både faglige, sosiale og personlige samtaler med elevene. (Thorsen & Christensen, 2018, s. 28) Like så viktig som samtaler, er også den ikke-verbale kommunikasjonen. At læreren ser elevene og har et kroppsspråk som ytrer oppmerksomhet er av stor viktighet for elevenes trygghet i henhold til lærer. (Thorsen & Christensen, 2018, s. 37) Sosiokulturell teori fremmer at både strukturelle og mellommenneskelige aktiviteter

medfører positive lærer-elev-relasjoner, som igjen vil føre til positive elev-elev-relasjoner. Slik sett kan man forstå at alle relasjonene som inngår i klasserommet er av relevans for å skape et inkluderende læringsmiljø. (Davis, 2003, s. 218)

Læreren er en god relasjonsleder om han eller hun evner å være personlig med elevene sine, uten å være privat. En annen viktig faktor ved god relasjonsledelse er å oppmuntre til relasjonsbygging i læringsmiljøet. (Rønbeck, 2019, s. 52) Dette vil i så fall bidra til et inkluderende læringsmiljø. Relasjonsbyggingen bør komme foran det faglige innholdet, fordi gode og trygge relasjoner vil føre til større faglig utbytte. (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2019, s. 32) Relasjonslederen, altså læreren, bør innlemme elevmedvirkning i undervisningen. Dette vil styrke elevenes motivasjon samt faglige og sosiale læring. Det vil i tillegg styrke elevenes forståelse rundt sin egen skolehverdag, og det at de får medvirke kan også sees på som å inkludere dem. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 230) Som nevnt er det utfordrende å separere den faglige og sosiale læringen fra hverandre. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 25) Nettopp derfor er et inkluderende læringsmiljø av stor viktighet. Ved at elevene føler seg inkludert sosialt sett, vil de også ha større trygghet til å bidra faglig.

Oppsummert kan man si at et inkluderende læringsmiljø etableres ved at relasjonslederen er bevisst at den faglige og sosiale læringen henger tett sammen. Læreren oppmuntrer elevene der det trengs slik at de blir motivert, samtidig som hen har realistiske forventninger til hver og en. Relasjonslederen tar ansvar for relasjonsbyggingen, og veileder elevene til å bli trygge på hverandre samt seg selv. Avslutningsvis vil en relasjonsleder i et inkluderende læringsmiljø legge til rette for at elevmedvirkning er en viktig del av skolehverdagen til elevene.

4 Metode

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring og metode

I masteroppgaven min er det en utvalgt lærer og hvordan vedkommende arbeider med et spesifikt tema jeg ønsker å forske på. Dette kan sees som et fenomen, og av den grunn har denne studien en fenomenologisk tilnærming. (Høgheim, 2020, s. 143) Fenomenologisk forskning kan defineres ved at man beskriver fellestrekk ved et gitt fenomen på bakgrunn av andre menneskers meninger og opplevelser angående fenomenet. (Høgheim, 2020, ss. 141-143) Min forskning er knyttet til denne forskningstradisjonen ved at jeg undersøker

fenomenene inkluderende læringsmiljø, faglig og sosial læring samt elevmedvirkning. Videre er jeg opptatt av fellestrekk ved fenomenene basert på opplevelsene informantene mine har. (Høgheim, 2020, s. 141) Min problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål begynner med «hvordan ...?», selv om «hva er ...?» er mest vanlig for fenomenologisk forskning. (Høgheim, 2020, s. 141) Målet er likevel det samme; å finne ut hva som utgjør de nevnte fenomenene på bakgrunn av andre menneskers opplevelser og meninger. Jeg har satt min egen oppfatning av fenomenene til side ved å eksempelvis stille åpne spørsmål fremfor ledende spørsmål samt ved å ikke ytre mine meninger om fenomenene til informantene. Dette kalles den fenomenologiske reduksjon. (Høgheim, 2020, ss. 142-143)

Som nevnt i kapittel 1.3 så har jeg to deskriptive forskningsspørsmål i tilknytning til problemstillingen min. I fenomenologisk forskning er det vanlig å benytte seg av nettopp deskriptive forskningsspørsmål, for å «komme fram til hva det er som utgjør et fenomen – den synlige delen av et begrep – basert på andre menneskers opplevelser» (Høgheim, 2020, s. 141). For å forske på gitte fenomener skal jeg gjennomføre en dybdeundersøkelse. For å ivareta at det blir en dybdeundersøkelse, skal jeg først gjennomføre en spørreundersøkelse med elevene, deretter et dybdeintervju med et tilfeldig utvalg elever (se kapittel 4.1.1 og 4.2.7) og avslutningsvis et dybdeintervju med læreren. Spørreundersøkelsen gjennomføres først for å kartlegge samt danne grunnlag for intervjuguidene til gruppeintervju og dybdeintervju. Dybdeintervjuene befinner seg i kategorien kvalitativ metode, mens spørreundersøkelsen defineres som kvantitativ metode. Kvalitative forskningsmetoder innhenter empirigrunnlag i form av tekst, mens kvantitative metoder innhenter data ved hjelp av tall. (Høgheim, 2020)

4.1.1 Mixed Methods & sekvensielt eksplorerende design

En blanding av kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode kalles gjerne mixed methods. Det vanligste mixed methods-designet er triangulert design. I et triangulert design er de involverte metodene likestilt. Det vil si at de ulike metodene er av like stor betydning for resultatene. (Høgheim, 2020, s. 170) I min studie er både kvantitativ og kvalitativ metode i bruk, som ved et triangulert design, men de er ikke likestilt hva angår resultatene. Jeg gjennomførte først en spørreundersøkelse, den kvantitative delen av studien, og den bidro til å danne grunnlag for dybdeintervjuene, den kvalitative delen av studien. Deretter er det den kvalitative delen av studien som er betydningsbærende for resultatene. Dette kan oversettes til at jeg har brukt et sekvensielt eksplorerende design i denne studien. (Høgheim, 2020, s. 171)

Jeg utførte en spørreundersøkelse med lærerens elever, den kvantitative tilnærmingen. Deretter foretok jeg enkle analyser av resultatene fra spørreundersøkelsen, og utarbeidet videre intervjuguiden med utgangspunkt i funnene fra spørreundersøkelsen. Intervjuguidene ble benyttet i et dybdeintervju med en gruppe elever som også deltok i spørreundersøkelsen samt et dybdeintervju med læreren. Jeg trakk et tilfeldig utvalg av deltakerne til elevintervjuet på følgende vis: jeg brukte samtykkeskjemaene til de deltakende elevene som også samtykket til å være med i et eventuelt dybdeintervju, ved å dele skjemaene i en gutte-bunke og en jente-bunke. Deretter tok jeg med samtykkeskjemaene til den gjeldende klassen, og lot elevene trekke fra bunkene samme dag som intervjuet skulle gjennomføres. Det ble trukket tre fra gutte-bunken og tre fra jente-bunken, og slik fikk jeg deltakerne til dybdeintervjuet med elever.

4.1.2 Utvalg

Jeg har foretatt et strategisk utvalg. «Strategisk utvalg bygger på systematiske vurderinger av hvilke enheter i et univers som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og mest interessant å inkludere i en bestemt studie» (Grønmo, 2021; Krumsvik, 2014, s. 119-120). Videre er det vesentlig å påpeke at strategisk utvalg som oftest dreier seg rundt få enheter, og universet kan være av varierende størrelse. (Grønmo, 2021; Krumsvik, 2014, s. 119-120) Et annet like relevant begrep som kan benyttes om utvalget jeg har gjort er målrettet sampling, som defineres slik: «Spesifikk utvelgelse av mennesker eller steder etter gitte kriterier eller karakteristikk» (Høgheim, 2020, s. 155). Det vil si at jeg har valgt spesifikke mennesker å forske på, for å best mulig kunne besvare forskningsspørsmålene mine. (Høgheim, 2020, s. 155) Jeg har valgt en lærer som jeg har vært i praksis hos, som jeg vet vektlegger arbeidet med et inkluderende læringsmiljø med sine elever – som et viktig premiss for elevenes individuelle sosiale og faglige læring. Som følge av at jeg har valgt denne spesifikke læreren, er også dennes elever en del av mitt utvalg. Elevene er en klasse på mellomtrinn på barneskolen, det vil si at de er i aldersgruppen 10-12 år.

4.1.3 Begrepsvaliditet – operasjonalisering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 118) består en kvalitativ studie med intervju som metode av syv stadier. I denne studien har jeg fulgt alle syv, og i gjeldende kapittel skal jeg se nærmere på det sjette stadiet, som er verifisering. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118) Reliabilitet og validitet er sentrale begreper hva angår verifisering. Reliabilitet handler om

pålitelighet. Jeg har forsøkt å ivareta pålitelighet gjennom hvert stadium i denne studien. Jeg unngikk å gi for mye informasjon til deltakerne i studien på forhånd. De visste ikke hvilke spørsmål de skulle få hverken i spørreundersøkelsen eller i intervjuene. På denne måten kunne de ikke forberede seg, og resultatene ble i den forbindelse så pålitelige som mulig. Spørreundersøkelsen var selvfølgelig anonym, hvilket sørget for pålitelighet rundt resultatene. Jeg vet ikke hvilke elever som har svart hva, og elevene vet at deres svar er helt anonyme. Videre trakk jeg hvilke elever som skulle delta i intervjuet (beskrevet i kapittel 4.1.1). På den måten hadde jeg ikke mulighet til å velge elever ut fra ønskede eller forventede resultater, og intervjuet ble av den grunn også ekte og pålitelig. I intervjuprosessen forsøkte jeg etter beste evne å unngå ledende spørsmål, og under transkripsjonen har jeg skrevet ned intervjuobjektens faktiske uttalelser uten å endre noe. Oppsummert kan jeg si jeg som intervjuperson har tatt hensyn til studiens reliabilitet i forbindelse med intervjuene, transkripsjonen og analysen. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250)

Validitet, eller begrepsvaliditet, handler om å gjøre fenomenene man forsker på målbare. (Høgheim, 2020, s. 101) Fenomener man forsker på i forbindelse med pedagogikk er gjerne vanskelig å måle i seg selv. I denne studien er det fenomenene inkludering, faglig og sosial læring og elevmedvirkning som er i søkelyset. For å kunne gjøre disse fenomenene målbare var jeg avhengig av å innlemme flere begreper i forskningen min. Gjennom arbeidet med teorikapittelet kom jeg frem til at begreper som motivasjon, relasjonsledelse og kommunikasjon ville gjøre det mulig for meg å forske på det jeg sier jeg faktisk forsker på. (Høgheim, 2020, s. 101) Dette fordi det er mulig å snakke med deltakerne om deres opplevelser og meninger angående motivasjon, relasjonsledelse og kommunikasjon. Det er mer konkret, og derfor mer målbart, enn eksempelvis inkludering.

4.1.4 Spørreskjema og semistrukturert intervju

Spørreskjema, også kjent som surveymetode, er en mye brukt metode hva angår kvantitativ forskning. (Høgheim, 2020, s. 98) Jeg ønsket å innhente data om et utvalg menneskers holdninger, meninger og opplevelser angående noe spesifikt, hvilket er hvorfor jeg valgte å benytte meg av blant annet spørreskjema i denne forskningen. (Høgheim, 2020, s. 98) I spørreskjemaet jeg konstruerte via tjenesten til Nettskjema.no, ønsket jeg å vite om deltakerne var enige eller uenige i en rekke påstander. På den måten fikk jeg som forsker samlet inn mye data fra en større gruppe mennesker, uten at det var spesielt tidkrevende. (Høgheim, 2020, s. 98) I tillegg til at det var relativt lite tidkrevende, så ble de innsamlede dataene systematisk

lagret, fordi jeg stilte akkurat de samme spørsmålene til alle deltakerne i spørreundersøkelsen. (Høgheim, 2020, s. 98)

Intervju er derimot en hyppig brukt forskningsmetode i forbindelse med kvalitativ forskning. Da jeg hadde innhentet ønsket data via spørreundersøkelsen ville jeg videre løfte frem deltakernes erfaringer, opplevelser og oppfatninger ytterligere, og anså derfor intervju som hensiktsmessig. (Høgheim, 2020, s. 130) Intervjuene jeg gjennomførte foregikk i form av to samtaler: en samtale med seks elever og en samtale med den utvalgte læreren. Som forsker var det mitt ansvar å lede samtalen i form av å stille spørsmål. (Høgheim, 2020, s. 130) Som forskningsmetode deles intervju gjerne inn i ulike tilnærminger, i forbindelse med hvor styrt man ønsker at samtalen skal være. (Høgheim, 2020, ss. 130-131) Jeg har i denne studien benyttet meg av semistrukturerte intervjuer. Det vil si at jeg hadde et mål for intervjuene mine, og jeg hadde forhåndsbestemte temaer, men jeg stilte spørsmålene slik det passet seg underveis i samtalene. (Høgheim, 2020, ss. 130-131) Jeg ønsket at informantene mine fikk prate så fritt som mulig, og unngikk ledende spørsmål (se kapittel 4.1.3). I tillegg ønsket jeg sidetemaer til de allerede formulerte spørsmålene velkommen, da det potensielt kunne føre til interessante funn. (Høgheim, 2020, s. 131)

4.1.5 Forskningsetiske vurderinger

Før, under og etter forskningsprosessen har jeg foretatt forskningsetiske vurderinger og valg. (Høgheim, 2020, s. 88) I forbindelse med at dette er et forskningsprosjekt som innebærer informanter, måtte jeg først og fremst melde inn prosjektet til personvernombudet for forskning hos Norsk Senter for forskningsdata (NSD) før jeg kunne gå videre. I søknaden til NSD måtte jeg oppgi hvilke personopplysninger jeg kom til å forvalte samt hvordan jeg ville ta vare på dem. Jeg har oppbevart samtykkeskjemaer med underskrifter i et låsbart skap, og lydopptakene av intervjuene har vært oppbevart elektronisk med passordbeskyttelse.

Videre var det vesentlig for meg å formidle til mine ønskede informanter at det var helt frivillig å delta i forskningen. (Høgheim, 2020, s. 88) Dette gjorde jeg ved å utforme et informasjonsskriv samt et samtykkeskjema (se vedlegg 9.2 til og med vedlegg 9.5).

Samtykkeskjemaet til elevene krevde samtykke fra både elev og foresatt, med bakgrunn i elevenes alder. (Høgheim, 2020, s. 89) Jeg måtte, i forbindelse med samtykkeskjemaene, sørge for at informasjonsskrivet gav tilstrekkelig med informasjon om forskningsprosjektet. Samtidig måtte jeg sørge for å ikke gi for mye informasjon, slik at så lite som mulig var med

på å påvirke data. Jeg informerte også om at dersom det var noe informantene lurte på, så var de velkommen til å ta kontakt med meg. Det var det noen som gjorde, og da sørget jeg for å gi utfyllende svar samt å imøtekomme deres ønsker etter beste evne. (Høgheim, 2020, ss. 88-89)

Den frivillige deltakelsen gjelder ikke bare i øyeblikket da deltakerne signerte samtykkeskjemaene: den er gjeldende gjennom hele forskningsprosessen. Dette har jeg ivaretatt på flere måter. Da spørreundersøkelsen skulle gjennomføres, minnet jeg alle deltakerne på at det var frivillig å delta, og jeg informerte om at det var lov å ombestemme seg. Da jeg senere skulle trekke elever til dybdeintervjuet (se kapittel 4.1.1), informerte jeg først til hele elevgruppen at det var lov å si nei til deltakelse dersom man ble trukket. Under selve trekningen spurte jeg hver enkeltelev som ble trukket om de fremdeles ønsket å delta. Slik ivaretok jeg den frivillige deltakelsen gjennom hele forskningsprosessen. (Høgheim, 2020, s. 88)

Videre har jeg sørget for å ivareta deltakernes personvern samt opprettholdt taushetsplikten min. Gjennom transkripsjonen (se kapittel 4.2.4) anonymiserte jeg deltakernes navn og kjønn – både i elevintervjuet og lærerintervjuet. Jeg har også anonymisert dem i kapittel 5, hvor jeg presenterer data. (Høgheim, 2020, s. 90) Jeg har fått spørsmål underveis i forskningsprosessen, fra utenforstående personer, om hvem jeg forsker på. Da har jeg høflig informert om at jeg har taushetsplikt, og av den grunn ikke har anledning til å uttale meg om det. (Høgheim, 2020, s. 90) Avslutningsvis har jeg, ovenfor forskerkollegiet, foretatt noen etiske valg. Jeg har formidlet det jeg faktisk har gjort, kontra det jeg skulle ønske jeg hadde gjort. Jeg har unngått plagiat, og henvist til kilder både ved sitering og ved parafrasering. Datafunnene som er presentert, er presentert slik de ble innhentet, og sitater er gjengitt slik deltakerne formidlet budskapet til meg. (Høgheim, 2020, ss. 92-93)

4.2 Innhenting av data

Datainnhenting min har bestått av tre faser. Først gjennomførte jeg spørreundersøkelsen med elevene – den kvantitative delen av forskningen min. Etter at spørreundersøkelsen var gjennomført gjorde jeg enkle analyser av resultatene, i form av frekvenstabeller. Ved hjelp av frekvenstabellene så jeg hvor elevenes svar sprikte samt hvor elevenes svar i stor grad samsvarte med hverandres. Med bakgrunn i disse funnene fant jeg frem til emner jeg ønsket å gå dypere inn i og belyse nærmere gjennom intervjuene. Det vil si at jeg utarbeidet en intervjuguide til både dybdeintervju med elever og dybdeintervju med lærer, med

utgangspunkt i svarene som sprikte eller samsvarte i stor grad i spørreundersøkelsen. En intervjuguide er «en oversikt over relevante temaer, emner eller spørsmål til intervjusituasjonen». (Høgheim, 2020, s. 133). Intervjuguidene ble utarbeidet med utgangspunkt i analysen av spørreundersøkelsen. Analysen ga innspill til temaer og forhold jeg ønsket at informantene skulle utdype gjennom intervjuene. Jeg gjennomførte dybdeintervju med elevene to uker etter spørreundersøkelsen, og dagen etter elevintervjuet gjennomførte jeg dybdeintervjuet med læreren. Jeg gjorde elevintervjuet før lærerintervjuet fordi jeg ønsket mest mulig materiale i forkant av lærerintervjuet, for å øke kvaliteten på forskningsprosjektet og resultatet.

4.2.1 Spørreundersøkelse elever

I et forskningsprosjekt med sekvensielt eksplorerende design (Høgheim, 2020, s. 171), vil den ene metoden gjennomføres før den andre. Jeg gjorde ikke en pilotundersøkelse i forkant av spørreundersøkelsen. Pilotundersøkelse, eller pilotering, som betyr utprøving (Høgheim, 2020, s. 164), er hensiktsmessig i forkant av selve gjennomføringen. Dette fordi man på den måten vil finne ut om spørreundersøkelsen eller intervjuet vil gi svar på det man ønsker å undersøke samt om spørsmålene er forståelig. (Høgheim, 2020, s. 165) I stedet for pilotering, og siden det dreier seg om elever fra mellomtrinnet, valgte jeg heller å være til stede da elevene gjennomførte spørreundersøkelsen. Jeg gikk gjennom spørsmålene i plenum før elevene fikk tilgang til spørreundersøkelsen, for å kunne forklare begreper og hvordan likert-skalaen (Høgheim, 2020, s. 103) fungerte. Deretter var jeg i klasserommet mens elevene gjennomførte, slik at jeg kunne svare på eventuelle spørsmål underveis.

Tematikken for spørreundersøkelsen var masteroppgavens gjennomgående temaer: inkluderende læringsmiljø, faglig og sosial læring samt elevmedvirkning. Videre hadde spørreundersøkelsen en likert-skala (Høgheim, 2020, s. 103) på de fleste spørsmålene. Elevene skulle beskrive hvor enig eller uenig de var i gitte påstander. Det skulle de gjøre ved å velge et tall mellom 1 og 6, hvor 1 var det samme som helt uenig og 6 var det samme som helt enig. Jeg gjorde et bevisst valg om å ha en skala fra 1-6 og å ikke inkludere et «vet ikke»-valg. Dette for å motivere elevene til å aktivt ta stilling til de ulike påstandene. Av totalt 27 elever, var det 21 stykker som samtykket til å delta på spørreundersøkelsen. Av de 21 var det 20 stykker som var på skolen den dagen spørreundersøkelsen ble gjennomført.

4.2.2 Dybdeintervju med elever

Jeg gjennomførte ett dybdeintervju med en gruppe elever. Årsaken til at jeg gjorde bare ett elevintervju er fordi det i første rekke var læreren jeg ønsket å fordype meg i. I etterkant så jeg likevel at jeg med fordel kunne gjennomført dybdeintervjuet med en til to elevgrupper til. Dette for å få et mer solid grunnlag for forskningen på læreren. Da jeg innså dette, var tiden for knapp til å arrangere flere elevintervjuer. Av de 21 elevene som samtykket til å delta på spørreundersøkelsen, var det 15 elever som også samtykket til å delta i et eventuelt dybdeintervju. Siden spørreundersøkelsen ble gjennomført helt anonymt, og jeg av den grunn ikke kunne vite hvilken elev som har svart hva, så ønsket jeg et relativt tilfeldig utvalg elever til dybdeintervjuet. Jeg delte derfor samtykkeskjemaene i to bunker: en bunke med guttedeltakere og en bunke med jente-deltakere. Deretter trakk jeg tre tilfeldige samtykkeskjemaer fra hver bunke, og endte dermed opp med en gruppe på seks elever. Jeg har valgt et dybdeintervju med en gruppe elever fremfor intervjuer med en og en elev av flere årsaker. Først og fremst fordi gruppeintervju gjerne benyttes «... for pedagogisk og didaktisk forskning» (Høgheim, 2020, s. 132). Jeg ønsket at elevene skulle føle seg så trygge som mulig i intervjusituasjonen, og da anså jeg det som hensiktsmessig at de var en liten gruppe samlet, hvor elevene kunne trygge hverandre. For det andre anså jeg det som sannsynlig at det kunne oppstå interessante samtaler og meningsutvekslinger ved å intervjuer en gruppe sammen. Selv om jeg hadde en overordnet plan for tema og spørsmål til dybdeintervjuet med elevene, håpet jeg likevel at intervjuobjektene skulle diskutere seg imellom. (Høgheim, 2020, s. 132) For det tredje ville det være tidseffektivt med ett gruppeintervju fremfor seks enkeltstående intervjuer. Det var dog ikke en avgjørende faktor for valget mitt, men en medvirkende faktor. Jeg gjorde lydopptak av intervjuet, og benyttet diktafon-appen til å ta vare på lydopptaket. Videre har jeg oppbevart lydopptaket i Nettskjema. Jeg benyttet meg av lydopptak under selve intervjuet, fordi det var viktig for meg å være ordentlig til stede under intervjuet fremfor å måtte notere ned alt som ble sagt. Lydopptaket har i ettertid blitt benyttet til å transkribere intervjuet. Det vil si at jeg har omformulert «... muntlig data til skriftlig informasjon» (Høgheim, 2020, s. 133).

4.2.3 Dybdeintervju med lærer

I forbindelse med masteroppgavens formål utarbeidet jeg en intervjuguide med utgangspunkt i spørreundersøkelsen og dybdeintervjuet som ble gjennomført med elevene. Deretter ble intervjuguiden benyttet i et semistrukturert dybdeintervju med den utvalgte læreren. Intervjuet med læreren ble gjennomført fordi jeg ønsket å løfte frem denne lærerens «... erfaringer,

opplevelser eller oppfatninger» (Høgheim, 2020, s. 130) om gjeldende fenomener. På samme vis som med elevene, så sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema til læreren også. Vedkommende samtykket skriftlig til å delta i forskningsprosjektet mitt.

Gjennomføringen av intervjuet med læreren ble utført i etterkant av spørreundersøkelsen og dybdeintervjuet med elevene. Problemstillingen min omhandler denne utvalgte læreren, hvilket betyr at intervjuet med vedkommende er hoved-fokuset i forskningen min. Derfor var det viktig å innhente nok data i forkant av intervjuet, slik at jeg kunne avdekke så mye relevant informasjon som mulig. På samme måte som under dybdeintervjuet med elevene gjorde jeg lydopptak av intervjuet med læreren. Igjen ble dette gjennomført med diktafon-appen til å ta vare på lydopptaket, og deretter ble også dette intervjuet oppbevart i Nettskjema. Det var viktig for meg å være fullt til stede under dette intervjuet også, hvilket igjen førte til transkribering i etterkant av intervjuet.

4.2.4 Opptak og transkribering

Når man gjennomfører intervjuer, er det en fordel å gjøre lydopptak. Ved å gjøre lydopptak under selve intervjuet, kan man som forsker i større grad delta i samtalen som finner sted, heller enn å skrive ned alt som blir sagt. (Høgheim, 2020, s. 133) «Hvis man skriver samtidig som man snakker med noen, kan mening eller innhold lett forsvinne fordi det er nesten umulig å holde konsentrasjonen på to aktiviteter samtidig» (Høgheim, 2020, s. 133). Når intervjuet er overstått, bør man så raskt det lar seg gjøre omformulere lydfilen og tilhørende notater til skriftlig datamateriale. «Dette kalles å transkribere intervjuet, altså å omforme muntlig data til skriftlig informasjon» (Høgheim, 2020, s. 133). Jeg transkriberte lydfilen umiddelbart etter intervjuet. Gjennom transkripsjonen har jeg gjort en meningsfortetting. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212) Det vil si at jeg har utelatt pauser, de fleste ordlyder, kroppsspråk og ytre forstyrrende lyder i transkripsjonen. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212) Høgheim (2020) hevder at transkripsjonen bør være så lik lydfilen som mulig. (Høgheim, 2020, s. 133) Dersom jeg forsket på den mellommenneskelige atferden ville dette vært nødvendig, men siden jeg var interessert i informantenes meninger og oppfatninger om et fenomen var meningsfortetting mest hensiktsmessig.

4.3 Analyse av datamateriale

I følgende kapittel vil jeg redegjøre for analyseprosessen: både av den kvantitative undersøkelsen og av den kvalitative. Det vil si «... at man skal ta for seg datamaterialet og trekke ut mening, perspektiver, betydninger og sentral informasjon for å kunne besvare eller belyse forskningsspørsmålet sitt» (Høgheim, 2020, s. 175). Det er ønskelig at fremstillingen blir mest mulig oversiktlig, og i den sammenheng velger jeg å presentere analysene i kronologisk rekkefølge. Det vil si at jeg først presenterer spørreundersøkelsen og deretter intervjuene, da det var den rekkefølgen jeg fulgte for selve forskningsprosessen min. Videre vil resultatene av datamaterialet bli presentert i et eget kapittel, se kapittel 5 Resultater.

4.3.1 Analyse av kvantitative data – spørreundersøkelse

I kapittelet om de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med denne forskningen, ble det redegjort for at jeg skulle gjennomføre blant annet en spørreundersøkelse. Kvantitativ forskning, som dette er, fører gjerne med seg statistikk. Det er fort gjort å tenke «... at det kreves inngående matematisk kunnskap ...» (Høgheim, 2020, s. 177) for å kunne fremstille den kvantitative forskningen statistisk, men det er ikke tilfellet.

Verktøyet jeg benyttet meg av, var et web-basert spørreskjema: Nettskjema, som er en tjeneste levert av Universitetet i Oslo. (Høgheim, 2020, s. 178) Elevene svarte anonymt via egne iPader på skolen. Når undersøkelsen var gjennomført, genererte Nettskjema automatisk en rapport over de avgitte svarene. Rapporten til nettskjema presenterer en oversiktlig fremstilling over antall svar per svaralternativ, i tillegg til å oversette det til prosent per svaralternativ.

Spørsmål 11 - Elevmedvirkning *

Nedenfor skal du svare på noen påstander angående elevmedvirkning. Det vil si påstander som dreier seg rundt om du får være med i avgjørelser i skolehverdagen.

Svar fordelt på antall

	Helt uenig	1	2	3	4	5	6 Helt enig
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om fag *	0	2	1	5	5	7	
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om det sosiale *	0	2	2	3	4	9	
Kontaktlæreren min lar meg være med å bestemme vurderingskriterier til oppgaver *	1	2	4	3	6	4	
Kontaktlæreren min lar meg være med å vurdere klassekameratene mine sine arbeid *	1	5	3	4	4	3	
Kontaktlæreren min lar klassekameratene mine være med å vurdere mine arbeid	1	5	2	4	3	5	

Svar fordelt på prosent

	Helt uenig	1	2	3	4	5	6 Helt enig
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om fag *	0 %	10 %	5 %	25 %	25 %	35 %	
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om det sosiale *	0 %	10 %	10 %	15 %	20 %	45 %	
Kontaktlæreren min lar meg være med å bestemme vurderingskriterier til oppgaver *	5 %	10 %	20 %	15 %	30 %	20 %	
Kontaktlæreren min lar meg være med å vurdere klassekameratene mine sine arbeid *	5 %	25 %	15 %	20 %	20 %	15 %	
Kontaktlæreren min lar klassekameratene mine være med å vurdere mine arbeid	5 %	25 %	10 %	20 %	15 %	25 %	

Tabell 2: Visualisering av fremstillingen av resultater fra Nettskjema-rapporten

4.3.2 Analyse av kvalitative data – intervju

Kvale og Brinkmann (2009) sier at transkripsjonsprosessen medfører en utvelgelse, i likhet med utvelgelsen av deltakere til forskningen samt valg av metode. Dette fordi man som forsker må ta stilling til hvilke dimensjoner av den muntlige samtalen som skal være med i den skriftlige transkripsjonen. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190) Er det nødvendig for forskningen å ha med eksempelvis pauser og følelsesuttrykk som latter og sukk, eller kan den skriftlige transkripsjonen utelate dette, uten at det får et negativt utfall for forskningsresultatene? (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190) Valgene en forsker tar i forbindelse med transkripsjonen avhenger «... av hva transkripsjonen skal brukes til – om den for eksempel skal brukes til en detaljert språklig analyse eller en konversasjonsanalyse, eller til en lettlest utgivelse av intervjupersonenes historier» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190). Jeg har utelatt ordlyder uten betydning, pauser og andre eventuelle lyder underveis – som eksempelvis banking på døren til klasserommet. Dette fordi fokusområdet mitt i intervjuene var meningene til deltakerne. Jeg anså det av den grunn som tilstrekkelig med en «... lettlest utgivelse av intervjupersonenes historier» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190).

Jeg startet transkriberingen med å lytte gjennom begge intervjuene i sin helhet.

Transkriberingen foregikk ved at jeg senket hastigheten på lydopptakene så mye det lot seg

gjøre, og deretter transkriberte jeg intervjuene samtidig som jeg lyttet til lydopptakene gang nummer to. Når jeg var ferdig med omgjøringen av lyd til tekst (Høgheim, 2020, s. 133), hørte jeg på intervjuene nok en gang, samtidig som jeg leste gjennom transkripsjonene. Dette for å dobbeltsjekke at jeg hadde fått med meg alt, i tillegg til at det var korrekt gjengitt i henhold til de valg jeg har tatt. Videre følger et eksempel på hvordan transkriberingen av intervjuene er gjennomført.

Jeg: Så skal jeg bare finne riktig dokument her, for nå var det borte. Du kan jo gjerne begynne med å beskrive hva du gjør og legger vekt på for å få et godt forhold til elevene dine.

Lærer: Ja da er det kanskje naturlig å begynne med, når jeg begynner med femte da, sånn som jeg ofte gjør, da har jeg veldig fokus på det sosiale. Vi har leiker, men kanskje det viktigste; jeg forteller historier veldig tidlig. Jeg forteller militærhistorier og litt sånne private historier, og det vet jeg fra erfaring skaper relasjoner til elevene. De syntes det er kjempegøy og vil høre flere. Og det blir en sånn god stemning i klassen, jeg har vel ikke opplevd at noen elever, selv på så tidlig tidspunkt i forhold til meg saboterer noe sånt. Dem er veldig interesserte. Så da er på en måte veldig mye gjort ved at man får fortelle for at da, enten er det morsomt, eller så er det både morsomt og litt sånn personlig slik at de føler de blir kjent med meg da. Så det er det, også er jeg ganske tydelig på forventninger. De får ikke lov til å surre rundt og på en måte, jeg er ikke spesielt snill de første dagene., Jeg er heller tydelig, men jeg håper jo at jeg oppleves som snill også. Men det er ikke det som er det fremste. Fordi at de må skjønne at jeg bestemmer, og vi må få inn rutiner. For eksempel så skal skapene ute i gangen være fine. Det skal være strøket rundt det, og det tar som regel under en uke så er det bra for bortimot resten av femte, sjetten og sjuende.

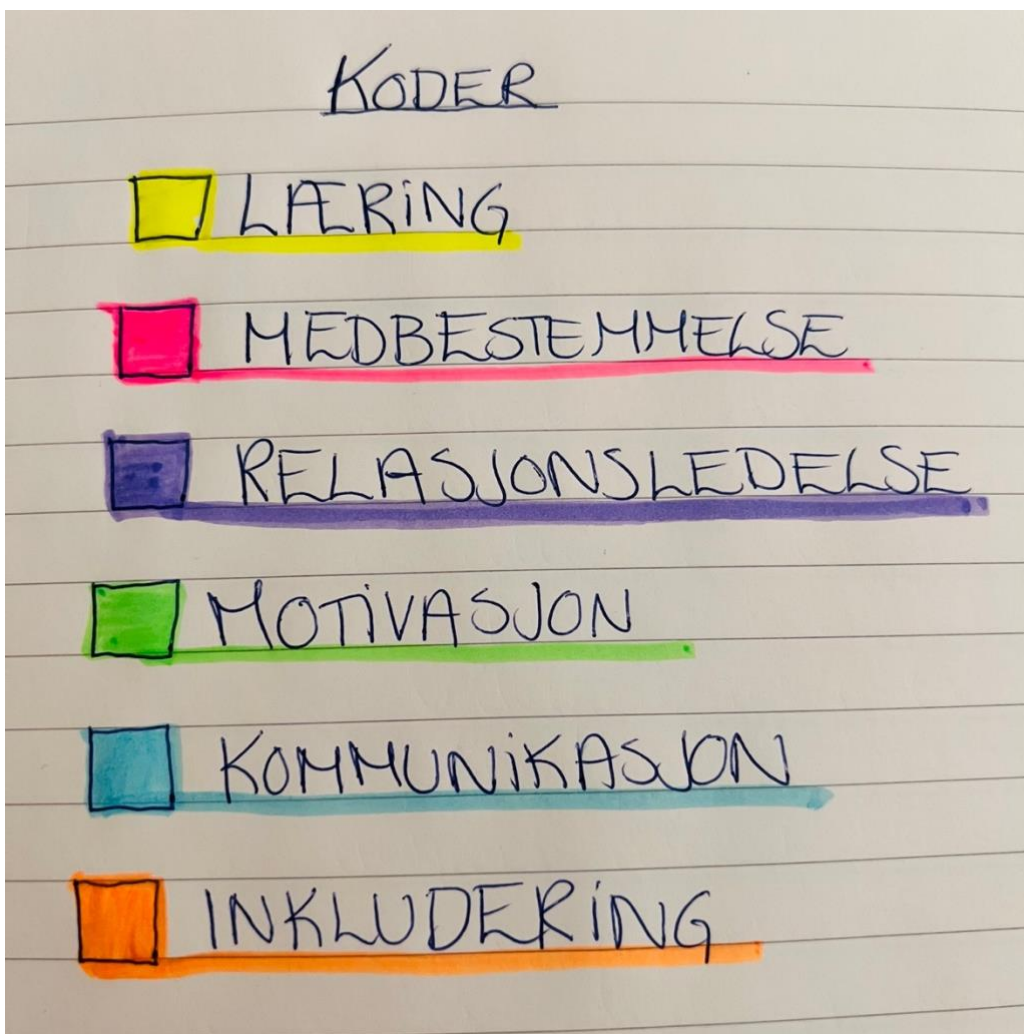
Jeg: Ja.

Lærer: Men det er, kjør den uka. Så det er liksom det der med å gjøre morsomme ting samtidig som vi prater om at skole er viktig og også etter cirka en ukes tid, så begynner jeg på det som er mill-sirkelen da. Og det handler jo om at det er 8 intelligenser man regner der, og da er vi jo forskjellige. |

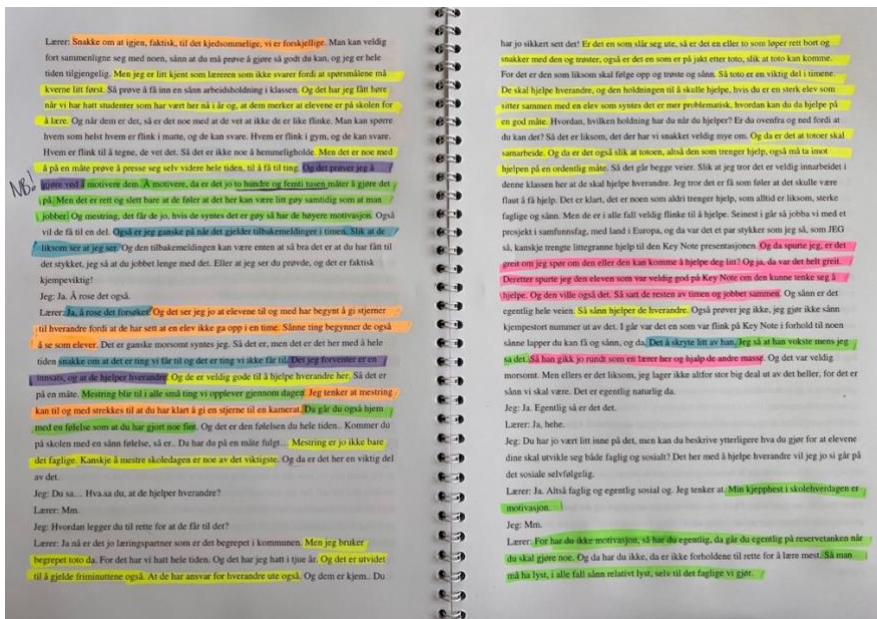
Tabell 3: Eksempel på transkribering

Da jeg var ferdig med transkriberingsarbeidet, fant jeg det hensiktsmessig å skrive ut begge transkripsjonene. Dette fordi det ville styrke det videre analysearbeidet mitt. Jeg har valgt å gjennomføre teoristyrte koding med utgangspunkt i de overordnede begrepene for masteroppgaven, som koder for tolkningen av intervjuene. Dette kan omtales som hva Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som koding. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208) «Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekststavsnett med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). Videre er koding en viktig del av blant annet innholdsanalyse, som jeg anser dette å være da jeg er på jakt etter

intervjupersonenes meninger. Kodingen i dette analysearbeidet har vært begrepsstyrt. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209) Det vil si at jeg har benyttet meg av forhåndsbestemte koder, begrepsstyrt, ved å lene meg på allerede eksisterende litteratur. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209) Jeg fargekodet emnene og markerte deretter med gjeldende fargekoder på relevante steder i utskriftene. Kvale og Brinkmann (2009) skisserer seks trinn i analysen av et intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203). Det jeg her beskriver kan sees som det fjerde trinnet, hvor intervjueren – i dette tilfellet jeg – tolker de transkriberte intervjuene. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203) Under følger to tabeller som viser hvordan jeg har gjort fargekodingen.



Tabell 4: Oversikt over fargekoder for kodingsprosessen



Tabell 5: Eksempel på fargekoding

Da jeg var ferdig med kodingen på de utskrevne transkripsjonene, så ønsket jeg å plassere dataene i digitale skjemaer. Her har jeg hentet inspirasjon fra Kongsgården (2018), da jeg synes hans valg av fremstilling er svært oversiktlig og strukturert. (Kongsgården, 2018, s. 99) I forbindelse med digitaliseringen av kodingen jeg foretok har jeg noen steder ansett det hensiktsmessig å forkorte «... intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212) Dette kalles meningsfortetting. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212) Under følger en visualisering av hvordan jeg har digitalisert analysen av intervjuene underveis.

Fargekoder:

Læring - Medbestemmelse - Relasjonsledelse - Motivasjon - Kommunikasjon - Inkludering

Intervjutekst	Kommentarer	Refleksjon	Kode	Kategori
Jeg: Vi kan jo begynne da, med å snakke litt mer om hvordan dere opplever kontaktlæreren deres. Hvordan opplever dere hen?	Elevene trekker inn lærerens positive personlige egenskaper.	De positive personlige egenskapene som nevnes angående kontaktlæreren, kan knyttes opp mot kontaktlæreren klasse- og relasjonsledelse.	Relasjonsledelse Faglig og sosial læring Kommunikasjon Elevemedvirkning	Faglig og sosial læring. Elevemedvirkning.
Elev 3: Snill og støttende	Elevene opplever at kontaktlæreren er oppptatt av at alle skal lære.			Inkluderende læringsmiljø.
Elev 1: Hen er veldig opptatt av at alle skal lære				
Elev 5: Hen er kreativ, og finner på forskjellige ting.	Elevene sier at hen forstår de, og at hen hører på dem. Dette viser hen ved å lytte til de, vise at hen bryr seg samt å la de være med å bestemme ting i skolehverdagen.	Opplevelsene deres av kontaktlæreren dreier seg ikke utelukkende rundt hvem hen er, men er et helhetsbilde av hvordan hans personlige egenskaper er, hvilke forventninger hen har til elevene, hvordan hen kommuniserer med elevene samt hvordan hen lar elevene medvirke.		
Elev 3: Hen forstår oss som ikke alle andre lærere gjør.				
Elev 4: Hen hører på oss.				
Jeg: Ja, hen hører på dere. Hvordan viser hen at hen hører på dere?				
Elev 4: Nei, på en måte hvis vi spør om noe eller sier noe så føles det som hen faktisk bryr seg da.				
Elev 2: Hen kan la oss likoen bestemme forskjellige ting.				

Tabell 6: Eksempel på analyse

5 Presentasjon av data

Datamaterialet som nå skal presenteres er et resultat av spørreundersøkelsen og intervjuene. Funn som kom frem av spørreundersøkelsen la føring for hva jeg ønsket å undersøke ytterligere gjennom de semistrukturerte dybdeintervjuene. Da jeg arbeidet med koding av intervjuene jobbet jeg med seks koder: læring, medbestemmelse, relasjonsledelse, motivasjon, kommunikasjon samt inkludering. Jeg ønsket dog en strukturert og oversiktlig fremstilling av funnene mine, og har i den anledning valgt to overordnede kategorier for videre presentasjon. Det vil si at jeg presenterer dataene inn mot temaene som belyser forskningsspørsmålene mine: faglig og sosial læring samt elevmedvirkning. Dataene som dreier seg om motivasjon, kommunikasjon, relasjonsledelse og inkluderende læringsmiljø presenteres ikke eksplisitt, da de er relevante for begge de overordnede kategoriene. De er derfor innlemmet i begge kategoriene jeg har valgt for presentasjonen av data. Analysene tydeliggjør at kategoriene går i hverandre og er vanskelig å skille fra hverandre. I den sammenheng kan det derfor variere hvilken kategori relasjonsledelse, motivasjon, kommunikasjon og inkluderende læringsmiljø havner innunder.

I kapittel 5.1 Faglig og sosial læring presenteres funn som dreier seg om læring, lærerens tilretteleggelser for faglig og sosial læring samt elevenes opplevelse av faglig og sosial læring. Her er motivasjon en innvirkende faktor, det samme er også kommunikasjon og relasjonsledelse. I kapittel 5.2 Elevmedvirkning tar jeg for meg medbestemmelse i tillegg til lærerens og elevenes beskrivelser av hvordan elevmedvirkning kan foregå. Her vil det også være noe om relasjonsledelse og kommunikasjon samt motivasjon. Inkluderende læringsmiljø er et resultat av hvordan den faglige og sosiale læringen foregår, i tillegg til at elevmedvirkning finner sted i skolehverdagen, og dermed er det en rød tråd gjennom begge kategoriene for presentasjonen av data.

Denne avhandlingen skal hele veien bevare anonymiteten til deltakerne. Det betyr at sitater fra elever vil bli fremstilt med kodenavn «Elev 1» til og med «Elev 6». Læreren vil bli fremstilt med kodenavn «Lærer». Dersom det i sitatene fra elevene blir henvist til lærerens kjønn, så vil det erstattes med kodeord «hen», som gjennom resten av oppgaven. Dersom elevene henviser til hverandre med navn eller kjønn samt hvis læreren gjør det samme, vil det erstattes med «Elev 1» til «Elev 6», eller hen.

5.1 Faglig og sosial læring

Kvaliteten på relasjonene mellom lærer og elever er av betydning for den faglige og sosiale læringen samt læringsmiljøet i sin helhet. I den anledning spurte jeg elevene om hvordan de opplever kontaktlæreren sin, hvorpå de svarte som følger:

Elev 3: Snill og støttende.

Elev 4: Hen er veldig hyggelig.

Elev 1: Sånn at hen er snill og hjelper, og er veldig ivrig etter å hjelpe da. Hvis det er noe vi ikke skjønner. Hen er veldig opptatt av at alle vi skal lære.

Elev 5: Hen er kreativ, og finner på mye forskjellige ting.

Elev 3: Hen forstår oss som ikke alle andre lærere gjør.

Elev 4: Hen hører på oss.

Relasjon til kontaktlæreren var noe jeg undersøkte i spørreundersøkelsen også. Elevene i intervjuet er en tilfeldig valgt del av elevgruppen i sin helhet, men i spørreundersøkelsen var det stor enighet rundt relasjonen til kontaktlærer.

Spørsmål 1 - Relasjon til kontaktlærer *

Nedenfor følger diverse påstander du skal ta stilling til. Med relasjon til kontaktlærer mener jeg kontakten du har med han/henne. Hvis du liker kontaktlæreren din og ser frem til timene hans/hennes, kan det tyde på at dere har en god relasjon.

Svar fordelt på antall

	Helt uenig 1	2	3	4	5	6 Helt enig
Jeg føler meg trygg på kontaktlæreren min. *	0	0	0	1	3	16
Jeg opplever at kontaktlæreren min respekterer meg *	0	0	0	1	6	13
Jeg respekterer kontaktlæreren min *	0	0	0	0	3	17
Jeg stoler på kontaktlæreren min *	0	0	0	1	5	14
Jeg føler at kontaktlæreren min bryr seg om meg *	0	0	0	0	7	13

Svar fordelt på prosent

	Helt uenig 1	2	3	4	5	6 Helt enig
Jeg føler meg trygg på kontaktlæreren min. *	0 %	0 %	0 %	5 %	15 %	80 %
Jeg opplever at kontaktlæreren min respekterer meg *	0 %	0 %	0 %	5 %	30 %	65 %
Jeg respekterer kontaktlæreren min *	0 %	0 %	0 %	0 %	15 %	85 %
Jeg stoler på kontaktlæreren min *	0 %	0 %	0 %	5 %	25 %	70 %
Jeg føler at kontaktlæreren min bryr seg om meg *	0 %	0 %	0 %	0 %	35 %	65 %

Tabell 7: Resultat av spørreskjema i forbindelse med relasjon til kontaktlærer

I tabellen ovenfor kommer det blant annet frem at hele 16 elever er helt enig i at de føler seg trygg på kontaktlæreren sin. Videre kan vi se at de 16 elevene utgjør 80 prosent av deltakerne. Til samme påstand er det kun en elev som har svart i det øvre sjiktet av midten, hvilket utgjør 5 prosent av deltakerne. De aller fleste av elevene som deltok er med andre ord enige i at de føler seg trygg på kontaktlæreren sin.

Elevene nevnte mange gode kvaliteter hos kontaktlæreren sin i intervjuet. Jeg ønsket, med bakgrunn i både spørreundersøkelsen og intervjuet, å finne ut hva læreren gjør, som fører til denne opplevelsen hos elevene. Jeg ba læreren beskrive hva hen gjør og legger vekt på for å få et godt forhold til elevene sine. Læreren svarte følgende:

Lærer: Ja da er det kanskje naturlig å begynne med, når jeg begynner med femte da, sånn som jeg ofte gjør, da har jeg veldig fokus på det sosiale. Vi har leiker, men kanskje det viktigste: jeg forteller historier veldig tidlig. Jeg forteller militærhistorier og litt sånne private historier, og det vet jeg fra erfaring skaper relasjoner til elevene. De synes det er kjempegøy og vil høre flere og det blir en sånn god stemning i klassen.

Læreren påpekte at hen først og fremst legger stor vekt på den sosiale læringen når hen starter med en ny klasse. Både ved å arrangere leker, men også ved å la elevene bli litt kjent med hen gjennom private historier. Videre fortalte hen at den videre relasjonsledelsen dreier seg om viktigheten av å få på plass forventinger og rutiner:

Lærer: Så det er det, også er jeg ganske tydelig på forventninger. De får ikke lov til å surre rundt og på en måte ... Jeg er ikke spesielt snill de første dagene, jeg er heller tydelig. (...) Fordi at de må skjønne at jeg bestemmer, og vi må få inn rutiner.

Når læreren har blitt kjent med elevene sine sosialt, og har lagt grunnlaget hva angår rammer og rutiner, har læreren videre et bevisst fokus på at alle er forskjellige:

Lærer: (...) Så begynner jeg på det som er mill-sirkelen da. Og det handler jo om at det er åtte intelligenser man regner der, og da er vi jo forskjellige. Og det er så viktig at alle elevene blir obs på at alle elevene er forskjellige. (...) Jeg fargelegger min mill-sirkel først, også får de sett den. Og da ser de at det er ikke farlig om du ikke er god på alt. For det er ikke læreren heller. (...) Så den, den forståelsen i klassen av at de er

forskjellige og at jeg også behandler de litt forskjellig på grunn av det, den er veldig viktig. For hvis jeg behandler de forskjellig, men de ikke har den forståelsen, da blir det fort bråk.

Læreren fortalte også at mill-sirkelen er verdifull ved konflikthåndteringer.

Lærer: Og det å da vise mill-sirkelen da, og snakke om at se her, det her er det noe du har satt på sosial, at du er veldig god på det. Men det er ikke sikkert at alle har like mye på det, og derfor reagerer man også forskjellig på situasjoner.

Elevene nevnte også mill-sirkelen i vår samtale, og de fortalte en komprimert versjon av lærerens forklaring:

Elev 5: Vi har sånne mill-sirkler også, sånn at det betyr sånn at alle kan være forskjellige og sånn.

Elev 6: Jeg synes det er fint, jeg. For da kan man se at alle er forskjellige da.

Elev 1: Læreren vår bruker den ganske mye. Og så forteller den at alle er forskjellige da.

Etter å ha fortalt om mill-sirkelen, sa læreren at den er veldig viktig sammen med stjernehimlen. Jeg fant det nødvendig med en forklaring, og spurte læreren om hen kunne utdype hva det er:

Lærer: Det er en himmel som de lager selv, som er at A4-ark, som de sparer den øverste tredjedelen til plass til stjerner, henger de opp på veggen ved siden av hverandre, også er det jeg som setter på stjerner når jeg ser eller hører noe som jeg synes er veldig bra. (...) Den er en mulighet til å se de som er stille og rolig, og gi det en belønning. (...) Så da handler det litt om at den jenta eller gutten som klarer å gjøre en innsats en time, som kanskje sliter med det til vanlig, den kan få en stjerne for det. Mens de som kan jobbe en hel dag uten å slite med det, de er ikke nødvendigvis får en

stjerne for det den gangen. (...) Og da er det så viktig at de skjønner de er forskjellige, og at jeg derfor behandler de forskjellig.

En av elevene trakk også inn stjernehimmlen, i forbindelse med at kontaktlæreren deres ser dem:

Elev 1: Hen ser veldig godt bra ting som er i oss da, og hen ser ting som hen gir oss stjerner for. Og da viser hen at hen ser oss da.

Faglig og sosial læring er begge av stor relevans i skolehverdagen. Elevene kom inn på dette selv, da jeg innledningsvis ba dem beskrive hvordan de opplever kontaktlæreren sin. Elev 5 svarte da at hen er kreativ og finner på forskjellige ting. Jeg spurte om eleven kunne utdype.

Elev 5: Ehm, sånn med fluesmekker og pilkast og sånn, så finner hen på sånne forskjellige ting.

Jeg spurte videre om elevene kunne fortelle meg hva fluesmekker og pilkast er.

Elev 2: Det har egentlig en sånn, pilkast, ja, sånn (...) Blink! Så skal du kaste baller på den mens den ligger på bakken, så skal det den lander på, eller du får en oppgave der hvor ballen lander da.

Pilkast er med andre ord en lek med faglig substans som læreren med jevne mellomrom gjennomfører med elevene sine. Elev 3 og Elev 1 forklarte så hva fluesmekker er:

Elev 3: Ehm, kontaktlæreren spør spørsmål også har vi lapper som det står ja eller nei på, så har vi en fluesmekker, så har vi oftest jentene mot guttene, også slår vi på det svaret vi tror er riktig.

Elev 1: Ja, også må du reagere fort! Også burde du vente til spørsmålet er over, så du vet hva spørsmålet er.

Elev 3: Du må liksom bare slå til det du tenker først inni hodet ditt.

Jeg spurte om de kom på noen flere leker de gjør i faglig sammenheng, eller om de har andre eksempler på variasjon fra kontaktlærers side.

Elev 5: Kanskje ikke leker, men man kan bruke sånne hodetelefoner for å ikke få så mye støy mens man jobber og sånn.

Elev 1: Hørselvern, ja!

Elev 4: Vi har hoppeteppe og da.

Læreren selv nevnte også hoppeteppe som en av de mange metodene hen benytter seg av for å få variasjon i undervisningen. Hen beskrev det slik:

Lærer: Det er at det er 16 ruter på et sånt stort teppe. Rutene er plastlommer som man kan legge ark i. Og da legger du inn for eksempel navn på 16 hovedsteder, en i hver rute, også får de en lapp med, eller lapper, der hvor det står 16 land. Så skal den ene totoen lese Norge også skal den andre totoen skal gå på den lappen det står Oslo. Også skal dem snu lappen for å sjekke at det var det det stod, slik at de ikke trenger lærer for å finne ut om det er riktig.

Jeg skal redegjøre for hva begrepet toto er, men først ønsker jeg å se på hvordan læreren legger til rette for elevmedvirkning i faglige aktiviteter. Dette gjør hen blant annet i aktiviteten hoppeteppe. Det var tilfeldig at hen begynte med det, men det fungerte såpass godt at hen har fortsatt med det. Læreren fortalte:

Lærer: I det siste har jeg begynt å la elevene lage lappene også. Det er ganske artig! (...) Det begynte med at jeg hadde en elev som ikke hadde iPad en dag. Også visste jeg at hen er flink i matte. Så var jeg på vei til å finne noe annet hen kunne gjøre, men så tenkte jeg at nei! Hvorfor ikke lage de lappene, siden jeg hadde tenkt å gjøre det snart. Og det funka så godt! (...) Men det er en ganske stor jobb. (...) Da trenger dem i alle fall en time.

Læreren nevnte i en bisetning at elevene er veldig gode til å hjelpe hverandre. Jeg spurte da hvordan hen legger til rette for at de blir gode på å hjelpe hverandre. Læreren svarte:

Lærer: Ja nå er det jo læringspartner som er det begrepet i kommunen. Men jeg bruker begrepet toto da. (...) Og det er utvidet til å gjelde friminuttene også. At de har ansvar for hverandre ute også. (...) Er det en som slår seg ute (...), er det en som er på jakt etter toto, slik at toto kan komme. For da er det den som liksom skal følge opp og trøste og sånn. Så toto er en viktig del i timene. De skal hjelpe hverandre.

Elevene fortalte meg også at de har totoer, og sa i den sammenheng følgende:

Elev 4: Kontaktlæreren sier at vi skal spørre totoen vår før vi spør hen hvis vi synes noe er vanskelig.

Elev 1: Jeg synes det er gøy å jobbe med totoen min, jeg!

Elev 2: Det er sånn at hvis vi er lei oss eller har slått oss, så skal alltid totoen komme.

Videre fortalte elevene meg at de bytter toto med jevne mellomrom, og at det ikke spiller noen rolle om det er gutt eller jente de sitter sammen med. Dette synes jeg var fint å høre, og det vekket en nysgjerrighet rundt årsaken for at de er så åpne og inkluderende. Jeg ba de derfor om å beskrive klassekameratene sine.

Elev 2: Dem er egentlig snille og hjelpsomme hvis det er noe.

Elev 5: Støtter hverandre. For eksempel i noen vanskelige situasjoner så sier vi sånn kom igjen, du klarer det!

Elev 1: Også er vi veldig omsorgsfulle.

Læreren bekreftet det elev 5 sa, om at elevene er støttende overfor hverandre. Læreren begynte å snakke om det selv, uten ledende spørsmål fra min side.

Lærer: Hvis det sosiale er bra, så har de lyst til å hjelpe hverandre, de oppmuntrer hverandre. (...) Vi har jo hatt presentasjoner her før, hvor det var en elev som begynte å grine under presentasjonen, og var egentlig helt ferdig. I alle fall for å kunne ha den

denne dagen. Og så begynner klassen å snakke så fint, at eleven tørker tårene og holder presentasjonen likevel. Og det, det tenker jeg er sånn som jeg ser ganske ofte, noen sånne lignende ting, hvor de støtter hverandre sånn.

Jeg ønsket, i sammenheng med at elevene er så støttende mot hverandre, å snakke med elevene og læreren angående motivasjon. Hva er det elevene blir motivert av, og hva gjør læreren for å motivere elevene sine. Læreren sa:

Lærer: Å motivere, da er det jo to hundre og femti tusen måter å gjøre det på. Men det er rett og slett bare at de føler at det her kan være litt gøy samtidig som at man jobber. (...) Hvis de synes det er gøy så har de høyere motivasjon. For har du ikke motivasjon, så har du egentlig, da går du egentlig på reservetanken når du skal gjøre noe. (...) Så man må ha lyst, i alle fall sånn relativt lyst, selv til det faglige vi gjør.

Som jeg har presentert tidligere i gjeldende kapittel, så har læreren veldig bevisst variert undervisning. Dette fordi hen anser det som nødvendig, nettopp i forbindelse med elevenes motivasjon.

Lærer: Og derfor så varierer jeg veldig mye undervisningen. (...) Så jeg tenker at, med motivasjon, da må man variere metodene. For da gleder de seg nesten!

Videre poengterte læreren at dersom man finner en metode som funker veldig godt, så må man likevel ikke benytte seg av denne metoden hele tiden:

Lærer: Jeg er veldig opptatt av at vi ikke skal gjøre det samme som funker hele tiden, fordi da blir det kjedelig. Og da funker det ikke like godt. Så det er det å variere metoder for å holde motivasjonen oppe. Mye bevegelse i oppleggene. (...) Fordi at hvis vi liksom klarer å ha det gøy og bevegelse samtidig som vi holder det faglige trykket oppe, så begynner det å bli bra.

Tidligere nevnte og beskrevne metoder som pilkast, fluesmekker og hoppeteppe er eksempler på metoder læreren benytter som elevene synes er gøy og som innlemmer bevegelse i det faglige opplegget. Elevene selv er noe mer sparsommelige med ordene når de beskriver hva som motiverer dem, og er i hovedsak opptatt av det sosiale samholdet i sine beskrivelser:

Elev 1: Det som motiverer meg til å gå på skolen er at jeg vet jeg har gode klassekamerater og sånt.

Elev 4: Det tror jeg hjelper for min del, å ha varierte oppgaver, i stedet for å bare lese da for eksempel.

Elev 1: Også pleier jeg å motivere meg selv når jeg gjør oppgaver med at dette får jeg til, så hvis jeg bare øver på det så blir jeg enda bedre på det.

Elev 3: Venner.

Elev 1: Også er det veldig hyggelig å komme i klassen, fordi alle er så positive veldig ofte.

Selv om elevene i intervjuet var noe sparsommelige med ord når jeg ba dem beskrive hva som motiverer dem, så kom det frem av spørreundersøkelsen at en stor andel av elevene blir motivert av nettopp lek.

Jeg blir motivert når lek er en del av skolearbeidet. *	0	0	0	2	2	16
---	---	---	---	---	---	----

Tabell 8: Svar fra spørreundersøkelsen angående motivasjon i forbindelse med lek, i antall

Jeg blir motivert når lek er en del av skolearbeidet. *	0 %	0 %	0 %	10 %	10 %	80 %
---	-----	-----	-----	------	------	------

Tabell 9: Svar fra spørreundersøkelsen angående motivasjon i forbindelse med lek, i prosent

Hele 80 prosent av elevene blir motivert når lek er en del av skolearbeidet. Det er ingen av elevene som er uenige i at de blir motivert av lek.

Læreren trakk avslutningsvis inn det sosiale i forbindelse med motivasjon, slik som elevene selv også gjorde:

Lærer: Hvis jeg ikke hadde hatt fokus på det sosiale, så kommer usikkerheten inn. (...) Tenk deg hvis du er utrygg på hva som skal skje i friminuttet. Og du da skal sitte og jobbe med matte. Det er ikke så lett å konsentrere seg om det, hvis du vet at når du kommer utenfor den døren nå, og læreren ikke ser, så står det tre stykker og har tenkt

til å erte deg. (...) Det er sikkert veldig mye teorier om hva som er riktig rundt det her. Men jeg tenker at hvis det sosiale er bra og trygt, så har de et veldig godt grunnlag for å jobbe med det faglige (...), så har de lyst til å hjelpe hverandre, de oppmuntrer hverandre.

Da læreren trakk inn trygghet fikk jeg en tanke om at det høres ut som elevene er veldig trygge på hen. Og dette har jeg fått bekreftet i spørreskjemaet også, da 80 prosent av deltakerne var helt enig i at de er trygge på kontaktlæreren sin (se tabell 7). Selv om jeg har fått dette bekreftet, skal jeg i intervju situasjonen unngå ledende spørsmål. I denne forbindelsen feilet jeg litt, da jeg spurte læreren om hen opplever at elevene er trygge på hen. Læreren svarte:

Lærer: Ja, jeg håper jo det. Og jeg merker jo litt forskjell på det da.

Videre reflekterte læreren rundt hvorfor hen tror elevene er trygge på hen:

Lærer: Men jeg tror kanskje en ting som er veldig viktig, det er at jeg ordner opp i problemer. Hvis jeg sier jeg skal gjøre det, så gjør jeg det. Og er det en elev som er plaga med et eller annet, enten det er noen i klassen som har gjort noe, eller om det er noen andre, så går jeg og fikser opp i det så fort som mulig. (...) Når de ser at jeg ordner opp med dem med en gang, det tror jeg gir dem en trygghet på at jeg vil dem vel.

Elevene selv tok også opp dette, at læreren tar seg tid til å snakke med dem dersom det har oppstått noe i et friminutt eller lignende:

Elev 1: (...) og prøver å hjelpe da, hvis noen har slått seg for eksempel.

Elev 3: Hen ser også om vi har en litt dårlig dag eller om vi er lei oss.

Elev 2: Da er det liksom om det har skjedd noe, så da er det som regel at hen tar med seg noen ut på grupperommet.

Læreren oppsummerte med at hen antakelig er forutsigbar for elevene sine der det er nødvendig å være forutsigbar, og at det trolig er derfor elevene føler seg trygg på hen.

5.2 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning skal være en vesentlig del av skolehverdagen til elevene. I den sammenheng var jeg interessert i å høre elevenes opplevelser rundt medbestemmelse på skolen. Vi kom inn på temaet i forbindelse med det første spørsmålet: hvordan de opplever kontaktlæreren sin.

Elev 4 svarte følgende:

Elev 4: Hen hører på oss.

Jeg ville da gjerne vite hva elev 4 mente med det, og spurte hvordan læreren viser at hen hører på dem. Elev 6 svarte følgende:

Elev 6: Hen kan la oss liksom bestemme forskjellige ting.

Jeg ønsket videre utdyping av dette, og spurte hvilke ting de får være med å bestemme. Noen av tingene elevene da påpekte var som følger:

Elev 2: Ja, hva vi skal gjøre.

Elev 3: Vikaropplegg.

Elev 1: Åssen det skal se ut i klasserommet.

Elev 3: I sjuende klasse så skal vi ha, så skal elevene ha gymtimene.

Elevene jeg intervjuet er bare et utvalg av elevene i klassen totalt sett. I den anledning følger resultater på spørsmål angående elevmedvirkning i spørreskjemaet.

Spørsmål 11 - Elevmedvirkning *

Nedenfor skal du svare på noen påstander angående elevmedvirkning. Det vil si påstander som dreier seg rundt om du får være med i avgjørelser i skolehverdagen.

Svar fordelt på antall

	Helt uenig	1	2	3	4	5	6 Helt enig
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om fag *	0	2	1	5	5	7	
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om det sosiale *	0	2	2	3	4	9	

Tabell 10: Svar på spørsmål om elevmedvirkning i spørreskjemaet, vist i antall

Svar fordelt på prosent

	Helt uenig	1	2	3	4	5	6 Helt enig
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om fag *	0 %	10 %	5 %	25 %	25 %	35 %	
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om det sosiale *	0 %	10 %	10 %	15 %	20 %	45 %	

Tabell 11: Svar på spørsmål om elevmedvirkning i spørreskjemaet, vist i prosent.

Elevene i intervjuet kom med flere eksempler på hvordan de får medvirke i skolehverdagen sin, men i spørreundersøkelsen var svarene veldig spredt. Noen av elevene var i spørreundersøkelsen nokså uenig i at læreren lytter til meningene deres angående fag og det sosiale. I den anledning ønsket jeg å finne ut hva læreren selv tenker angående elevmedvirkning. I vår samtale kom vi inn på det i forbindelse med variert undervisning, som ble presentert i kapittel 5.1, og som et oppfølgingsspørsmål til noe læreren da sa, spurte jeg om det var noen andre måter elevene bidrar på. Da hadde læreren flere ting å komme med.

Lærer: Kanskje det jeg har utvikla meg mest på de siste åra, er elevmedvirkning.

Det første eksempelet læreren kom med, er at hen innimellom lar elevene være med å bestemme timeplanen.

Lærer: (...) Elevene kommer med forslag til hvordan dagen skal være noen ganger. (...) Da kan de være med å bestemme når vi bør ha matte, når vi bør jobbe med prosjekt (...) også må de begrunne det. Da tar vi ofte fire forslag (...) også stemmer vi over det etterpå. Og da har jo, elevene er jo strålende fornøyd fordi de har vært med å bestemme dagen.

Her innlemmer læreren både elevmedvirkning og demokrati i praksis. Dette har hen enda et eksempel på:

Lærer: Så elevmedvirkning, de har jo innreda klasserommet! Jeg sa flytt på det dere trenger å flytte på. (...) Da tegner hvert bord et forslag til hvordan vi skal innrede, også presenterer de forslagene, også stemmer vi over det, også flytter vi på ting.

Stjernehimmelen, som nevnt i kapittel 5.1, er enda en arena hvor læreren legger til rette for elevmedvirkning.

Lærer: Også etter hvert begynner de å gi hverandre stjerner på fredager. Det er veldig bra, men det skal alltid begrunnes. (...) Jeg skal alltid godkjenne stjernene som dem har lyst til å gi.

Stjernehimmelen og utdeling av stjerner er noe lærer og elever setter pris på. Lærer vektlegger at stjerner skal begrunnes og at det ikke skal føre til tull. Hen kan også fortelle at dette er noe elevene ser frem til.

Lærer: Og dem gleder seg! Hvis jeg på en fredag skulle begynne å ymte på morgenen at vi kanskje ikke rekker stjerneutdelingen på ettermiddagen, så er det ... Da må vi finne en løsning!

En av tingene elevene nevnte hva angår å få være med å bestemme, var vikaropplegg. Dette nevnte også læreren. Jeg spurte hva dette innebar.

Lærer: Også var jeg på vei til å sette meg ned og lage vikaropplegg, helt til jeg tenkte at nei. Så jeg spurte i klassen dagen etterpå, om noen av elevene hadde lyst til å lage vikaropplegget. Også var det to stykker som rakk opp hånda med en gang. (...) Også sa jeg at dere må se på hva dere har gjort i naturfagen (...) så lager dere opplegg, og skriv ned hvordan dere tenker at det skal gjøres.

Dette har læreren gjennomført kun en gang, og den gangen gikk ikke selve gjennomføringen helt smertefritt. Læreren hadde tenkt at vikaren skulle gjennomføre opplegget, men det var ikke kommunisert tydelig nok. Elevene ønsket å gjennomføre timen selv, og vikaren

samtykket til det. Det medførte en del uro i klassen, og elevene som hadde utarbeidet vikaropplegget kjente på både skuffelse og sinne. Læreren beskrev det slik:

Lærer: Og da opplevde de kanskje det at klassen ikke alltid gjør helt som man vil.

Dette bekreftet også elevene i sin beskrivelse av medvirkningen i forbindelse med vikaropplegget. Jeg spurte først hvordan de synes det hadde fungert, hvorpå Elev 3 svarte at det ikke hadde fungert bra. Jeg ba eleven utdype:

Elev 3: Nei, for da var de som lagde vikaropplegget som var lærerne, og det ble veldig uprofesjonelt.

Selv om det ikke fungerte best mulig ved første forsøk, så tror elevene det vil fungere bedre med litt trening. Dette er læreren enig i, og sa i den forbindelse følgende:

Lærer: Men å utvikle det er noe jeg, sånne enkelttimer i alle fall, det kommer jeg nok til å gjøre flere ganger med dem.

Læreren legger med andre ord til rette for elevmedvirkning på en rekke måter. Hen gjør det også i faglige aktiviteter, som ble presentert ytterligere i kapittel 5.1, i forbindelse med de spesifikke faglige aktivitetene.

6 Diskusjon

I følgende kapittel vil funnene jeg har redegjort for i kapittel 5 bli diskutert opp mot forskningsspørsmålene (presentert i kapittel 1.1.3) og studiens teoretiske rammer (presentert i kapittel 3). Problemstillingen for masteroppgaven er

Hvordan bidrar en utvalgt lærer til å skape et inkluderende læringsmiljø med sine elever?

Forskningsspørsmålene jeg har drøftet opp mot er:

Hvordan integrerer læreren faglig og sosial læring?

Og

Hvordan ivaretar læreren elevmedvirkning?

I den sammenheng vil diskusjonen, i likhet med presentasjon av data, deles inn i underkapitlene 6.1 Faglig og sosial læring og 6.2 Elevmedvirkning.

6.1 Faglig og sosial læring

Læreren vektlegger arbeid med det sosiale i skolehverdagen, spesielt da hen starter med en ny klasse. Hen sier de leker og at hen forteller private historier. Lærerens erfaring er at dette bidrar til gode relasjoner med elevene, hen sier:

Lærer: Vi leiker, men kanskje det viktigste: jeg forteller historier veldig tidlig. Jeg forteller militærhistorier og litt sånne private historier, og det vet jeg fra erfaring skaper gode relasjoner til elevene.

Davis (2003, s. 218) bekrefter lærerens opplevelse i form av at det mellommenneskelige som foregår i klasserommet fører til gode relasjoner mellom deltakerne, og lek og personlige historier er i stor grad mellommenneskelige aktiviteter. Rønbeck (2019, s. 52) trekker frem at gode klasseledere sørger for personlige møter med elevene sine, da dette oppmuntrer til relasjonsbygging i læringsmiljøet. Dette kan oversettes til at kontaktlæreren i denne studien opptrer hensiktsmessig i oppstarten med en ny klasse – sett i lys av Davis (2003) og Rønbecks (2019) teorier.

Læreren presenterer sine forventninger til elevene tidlig i deres relasjon. Det være seg forventninger til hvordan elevene skal opptre på skolen samt hvordan de fysiske forholdene i og rundt klasserommet skal være:

Lærer: Også er jeg ganske tydelig på forventninger (...) Fordi at de må skjønne at jeg bestemmer, og vi må få inn rutiner.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 132) sier at elever må utfordres innenfor realistiske rammer, hvilket blir mulig i større grad når læreren er tydelig på sine forventninger helt fra relasjonenes opprinnelse. Davis (2003, s. 213) sier, i forbindelse med motivasjonsteori, at blant annet lærerens evner til å ha en tydelig struktur i klasserommet vil ha positiv innvirkning på elevenes motivasjon. I den sammenheng er det et godt valg av kontaktlæreren å tidlig redegjøre for de strukturelle forventningene til klassen.

Videre trekker læreren inn noe hen omtaler som mill-sirkelen. Dette forklarer hen som en visualisering av at alle er forskjellige:

Lærer: Det handler om at det er åtte intelligenser man regner der, og da er vi jo forskjellige. (...) Så den, den forståelsen i klassen av at de er forskjellige og at jeg også behandler de litt forskjellig på grunn av det, den er veldig viktig.

Dette fokuset på at alle er forskjellige kan være vesentlig i flere sammenhenger. Et eksempel er det Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 132) belyser om at elevene må utfordres innenfor realistiske rammer. Disse realistiske rammene kan variere fra elev til elev med bakgrunn i at de alle er forskjellige. Et annet eksempel er motivasjon. Skrøvset, Mausethagen og Slettbakk (2017, s. 40) redegjør for indre og ytre motivasjon, og at der det holder lenge med indre motivasjon for noen elever, vil muligens ytre motivasjon være en nødvendighet for andre elever. Davis (2003, s. 212) sier at lærerens evne til å hjelpe elevene mot mestringsfølelse er av betydning for elevenes følelse av vellykkethet. I den sammenheng er det en nødvendighet at læreren er bevisst elevenes ulikheter, og at de av den grunn oppnår mestringsfølelse av ulike årsaker.

Det at elevene er forskjellige kan også komme til syne i konflikter. Også i den sammenheng er læreren opptatt av å trekke frem mill-sirkelen som en påminnelse om at siden man er ulike, så vil man også reagere ulikt på situasjoner. Læreren prater ikke bare om mill-sirkelen i disse situasjonene, hen viser også frem mill-sirkelene til elevene:

Lærer: Og det å da vise mill-sirkelen da, og snakke om at (...) derfor reagerer man også forskjellig på situasjoner.

Min oppfatning er at læreren har stort fokus på ulikhetene i elevgruppen, og det tror jeg er med på å styrke den mellommenneskelige aktiviteten i klasserommet. Elevene selv fortalte at de synes lærerens fokus på mill-sirkelen er fint:

Elev 6: Jeg synes det er fint, jeg. For da kan man se at alle er forskjellige da.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 133) sier at motivasjon hos elevene kan sees blant annet i form av hvor løsningsorienterte elevene er i møte med utfordringer. Min teori er at elevgrupper som

har et slikt fokus på ulikhetene mennesker imellom vil være bedre rustet til å være løsningsorienterte generelt sett.

Når jeg er inne på motivasjon, anser jeg det som relevant å trekke inn «stjernehimmelen», som både lærer og elever snakket om i samtalenene våre. Læreren fortalte at stjernehimmelen er tegninger elevene selv har laget, hvor den øverste delen av tegningen skal ha plass til stjerner. Videre henges stjernehimlene opp på veggen, og læreren deler ut stjerner når hen ser eller hører noe som er bra. Hen forklarer:

Lærer: Også er det jeg som setter på stjerner når jeg ser eller hører noe som jeg synes er veldig bra.

Elevene selv synes at stjernehimmelen er en fin del av skolehverdagen, og sier:

Elev 1: Hen ser veldig godt bra ting som er i oss da, og hen ser ting som hen gir oss stjerner for. Og da viser hen at hen ser oss da.

Jeg velger å knytte stjernehimmelen opp mot motivasjon, fordi min oppfatning er at denne ordningen kan fungere som både indre og ytre motivasjon på en og samme tid. (Skrøvset, Mausehagen, & Slettbakk, 2017, s. 40) Jeg anser det som indre motivasjon fordi elevene muligens får et ekstra engasjement til lærestoffet og at en potensiell stjerne for godt arbeid kan medføre indre engasjement. Samtidig kan det være ytre motivasjon, fordi stjernen kan sees som en belønning for eksempelvis godt arbeid eller god oppførsel. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 230) hevder at det er mest fruktbart at læreren forsøker å benytte seg av indre motivasjonsfaktorer, og at ytre motivasjonsfaktorer bør unngås i størst mulig grad. Jeg er enig i at indre motivasjon er mest gunstig langsiktig sett, fordi det ikke alltid vil være belønninger på vent for utført arbeid. Likevel synes jeg en ytre motivasjon som stjernehimmelen er positivt. Stjernene fungerer som belønninger for gode holdninger og verdier, og min teori er at stjernene på sikt kan bidra til å skape indre motivasjon også.

Læreren er opptatt av at skolen skal være morsom, selv om det skal jobbes. Hens opplevelse er at elevene har høyere motivasjon, dersom de har det gøy. Hen påpeker også at det er mange måter å motivere på, men at hen har funnet sin måte:

Lærer: Å motivere, da er det jo to hundre og femti tusen måter å gjøre det på. Men det er rett og slett bare at de føler at det her kan være litt gøy samtidig som at man jobber.

Heather A. Davis (2003, s. 208) har delt lærer-elev-relasjoner inn i tre ulike perspektiver: motivasjonsteori, tilknytningsteori og sosiokulturell teori. Hun understreker at de tre perspektivene overlapper hverandre samt at det ene perspektivet ikke utelukker det andre. Slik sett opplever jeg det ikke overraskende at elevene i denne studien blir motivert dersom de har det gøy samtidig som de jobber. Jeg tolker det slik at det er motivasjonsteori og sosiokulturell teori som overlapper hverandre i praksis. Dette fordi jeg tenker at det å ha det gøy faller innunder sosiokulturell teori, og hva som motiverer havner innunder motivasjonsteori.

I tillegg til å sørge for å ha det morsomt, så har læreren et bevisst fokus på å variere undervisningen, det vil si metodene hen benytter seg av. Læreren forteller:

Lærer: Og derfor så varierer jeg veldig mye undervisningen. (...) Jeg er veldig opptatt av at vi ikke skal gjøre det samme som funker hele tiden, fordi da blir det kjedelig. (...) Så det er det å variere metoder for å holde motivasjonen oppe.

Davis (2003, s. 212) ytrer at elever har behov for å få oppgaver som utfordrer dem. Dette kan sees i forbindelse med mill-sirkelene samt variert undervisning. Hvilke oppgaver som utfordrer, vil variere fra elev til elev, nettopp fordi de er forskjellige. I den anledning må man som lærer automatisk ha variert undervisning slik at alle elever får en opplevelse av å bli utfordret. Videre sier Davis (2003, s. 212) at elevene skal arbeide både selvstendig og i grupper med sine klassekamerater. Å veksle mellom selvstendig arbeid og samarbeid er etter min oppfatning å regne som variert undervisning. Dersom læreren klarer å variere undervisningen, vil det gjerne påvirke elevenes motivasjon for læring i positiv forstand. (Davis, 2003, s. 212) En av elevene bekrefter det Davis sier i denne forbindelse på følgende måte:

Elev 4: Det tror jeg hjelper for min del, å ha varierte oppgaver, i stedet for å bare lese da for eksempel.

I forbindelse med at læreren ønsker å ha det gøy selv om man jobber, at hen bevisst forsøker å motivere elevene sine og at hen sørger for variert undervisning, anser jeg det interessant å

drøfte noen av metodene hen bruker. Dette er metoder som sikrer at gøy kombineres med jobb, og som innlemmer bevegelse i selve arbeidet. Metodene integrerer faglig og sosial læring og sist, men ikke minst, ivaretar de elevmedvirkning. Aktivitetene, som også kan kalles metoder, som både lærer og elever nevnte er pilkast, fluesmekker, hoppeteppe og vikaropplegg. Når læreren legger opp til aktiviteten pilkast, så foregår det slik som den ene eleven forklarer:

Elev 2: Det har egentlig en sånn, pilkast, ja, sånn (...) Blink! Så skal du kaste baller på den mens den ligger på bakken, så skal det den lander på, eller du får en oppgave der hvor ballen lander da.

Pilkast er med andre ord en lek med faglig substans, hvor faglig og sosial læring integreres. Den faglige læringen kommer i form av oppgavene elevene får når de kaster på blinken, og den sosiale læringen kommer i form av at de gjerne samarbeider med læringspartneren sin i gjennomføringen. Oppgaven sørger også for bevegelse, da elevene må gå til oppgave-posten for så å kaste på blinken. Fluesmekkeren blir nevnt etter pilkast, og denne metoden forklares på følgende måte av den ene eleven:

Elev 3: Ehm, kontaktlæreren spør spørsmål, også har vi lapper som det står ja eller nei på, så har vi en fluesmekker, så har vi oftest jentene mot guttene, også slår vi på det svaret vi tror er riktig.

Dette er også en aktivitet hvor gøy og jobbing kombineres, som også gir faglig og sosial læring. Den sosiale læringen kommer i form av at hele klassen gjør en aktivitet i fellesskap. Videre samarbeider elevene på lag. De samhandler også med læreren som stiller spørsmålene. Disse spørsmålene som læreren stiller, står for den faglige læringen. De er knyttet opp mot temaet de har arbeidet med, og elevene må huske fagstoffet for å kunne svare riktig i konkurransen. Videre forklarer læreren den neste aktiviteten, hoppeteppe, slik:

Lærer: Det er at det er 16 ruter på et sånt stort teppe. Rutene er plastlommer som man kan legge ark i. Og da legger du inn for eksempel navn på 16 hovedsteder, en i hver rute, også får de en lapp med, eller lapper, der hvor det står 16 land. Så skal den ene toten lese Norge også skal den andre toten skal gå på den lappen der det står Oslo.

Også skal dem snu lappen for å sjekke at det var det det stod, slik at de ikke trenger lærer for å finne ut om det er riktig.

6.2 Elevmedvirkning

Hoppeteppe er, i likhet med pilkast og fluesmekker, en metode som integrerer faglig og sosial læring, som sørger for bevegelse i arbeidet og som kombinerer gøy og jobbing. Det er de samme elementene som fører til både faglig og sosial læring i denne aktiviteten som de to foregående: de er sosiale ved å måtte samarbeide med toten sin (bedre kjent som læringspartner) og de får faglig utbytte ved å arbeide med de 16 oppgavene lappeteppet består av. Ulikt for denne aktiviteten kontra de to foregående, er at den sørger for elevmedvirkning. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 230) omtaler elevmedvirkning som et begrep som omhandler at elever bør ha medbestemmelse over læringsprosessene i skolen. Videre sier de at læring kan sees på som et arbeid som må utføres av den som skal lære, som i skolesammenheng vil si eleven. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 230) Hoppeteppe-aktiviteten ivaretar, etter min oppfatning, elevmedvirkning i form av at elevene ikke behøver læreren sin for å avgjøre om de har løst oppgavene korrekt eller ei. Det er ikke noe elevene har valgt at de skal gjøre selv, men jeg tolker det likevel slik at det er en form for elevmedvirkning. Læreren har videreutviklet elevmedvirkningen i forbindelse med hoppeteppe-aktiviteten. Det skjedde egentlig ved en tilfeldighet, men ble en suksess:

Lærer: Det begynte med at jeg hadde en elev som ikke hadde iPad en dag. Også visste jeg at hen er flink i matte. Så var jeg på vei til å finne noe annet hen kunne gjøre, men så tenkte jeg at nei! Hvorfor ikke lage de lappene, siden jeg hadde tenkt å gjøre det snart. Og det funka så godt! (...) Men det er en ganske stor jobb. (...) Da trenger dem i alle fall en time.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 230) vil reell medvirkning både påvirke elevenes motivasjon i positiv forstand og gjøre elevene mer oppgavebevisste. Jeg vil anta at denne videreutviklingen av hoppeteppe, i forbindelse med elevmedvirkning, har positiv effekt på elevene. Da kanskje spesielt på den eller de elevene som har laget oppgavene, men også på resten av klassen. Jeg tror det vil ha positiv innvirkning på resten av klassen også, fordi det er en variasjon i utførelsen at elever har laget oppgavene, samt at det kanskje kan være mer

spennende å jobbe med oppgaver laget av jevnaldrende. Når jeg er inne på dette med elevmedvirkning, ønsker jeg å drøfte funnene i den forbindelse. Læreren sier følgende:

Lærer: Kanskje det jeg har utvikla meg mest på de siste åra, er elevmedvirkning. (...) Elevene kommer med forslag til hvordan dagen skal være noen ganger. (...) Da tar vi ofte fire forslag (...) også stemmer vi over det etterpå. (...) Så elevmedvirkning, de har jo innreda klasserommet! (...) Da tegner hvert bord et forslag til hvordan vi skal innrede, også presenterer de forslagene, også stemmer vi over det, også flytter vi på ting.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 231) forklarer at i et autonomistøttende læringsmiljø så får elevene valgmuligheter og mulighet for å medvirke der det lar seg gjøre. Jeg oppfatter det slik at kontaktlæreren i stor grad sørger for å ha et autonomistøttende læringsmiljø med sine elever. Dette mener jeg på grunnlag av at hen legger til rette for elevmedvirkning der det lar seg gjøre. Hen velger å la elevene være med å lage oppgaver til resten av klassen. Hen lar elevene være med å bestemme rekkefølgen på timeplanen for dagen. Hen lar også elevene få være med å avgjøre de fysiske rammene i klasserommet. Det er ikke nødvendigvis bare de faglige aktivitetene som skal innlemme elevmedvirkning. Davis (2003, s. 218) sier at fysiske faktorer, som eksempelvis hvordan klasserommet er utformet, har innvirkning på det sosiokulturelle miljøet i klassen. I den sammenheng synes jeg kontaktlæreren foretar et godt og riktig valg da hen lar elevene få medvirke i bestemmelsen av hvordan klasserommet skal være. Læreren sørger for at elevene får valgmuligheter både i forbindelse med timeplanen og i forbindelse med klasserommet. Dette sørger hen for i form av at det lages flere forslag som elevene deretter skal stemme over. Det gir valgmuligheter, samtidig som det er demokrati i praksis. (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 8)

Den siste metoden jeg ønsker å drøfte i forbindelse med elevmedvirkning, er vikaropplegg. Dette er noe både læreren og elevene fortalte om. Læreren forklarer det slik:

Lærer: Også var jeg på vei til å sette meg ned og lage vikaropplegg, helt til jeg tenkte at nei. Så jeg spurte i klassen dagen etterpå, om noen av elevene hadde lyst til å lage vikaropplegget. Også var det to stykker som rakk opp hånda med en gang. (...) Også sa jeg at dere må se på hva dere har gjort i naturfagen (...) så lager dere opplegg, og skriv ned hvordan dere tenker at det skal gjøres.

Davis (2003, s. 212) påpeker at lærere har med seg oppfatninger om elevenes evner og sannsynlighet for vellykkethet inn i klasserommet, og at disse forutinntatte oppfatningene vil kunne hindre eller forsterke elevenes motivasjon for læring. I forbindelse med lærerens idé og utførelse angående vikaropplegget, synes jeg det kom tydelig frem at læreren ikke undervurderer elevenes evner og sannsynlighet for vellykkethet. Snarere tvert imot: læreren viser på denne måten at hen oppriktig har tro på elevenes evner, og hen ønsker virkelig å la elevene medvirke der de kan. I etterkant av gjennomføringen snakket læreren med elevene sine om hvordan det hadde gått: de hadde en felles evaluering. Thorsen og Christensen (2018, s. 28) sier at skolehverdagen i stor grad dreier seg om kommunikasjon og samtaler mellom blant annet lærer og klassen. Det at læreren og klassen sammen evaluerer hvordan vikaropplegget gikk er etter min mening et godt eksempel på hvordan kommunikasjon i skolehverdagen kan foregå. Det viste seg at selve gjennomføringen ikke hadde gått slik som ønsket, både på grunn av noe manglende kommunikasjon på forhånd, og fordi det var første gang de forsøkte dette. Selv om det ikke gikk smertefritt, så er læreren ved godt mot:

Lærer: Men å utvikle det er noe jeg, sånne enkelttimer i alle fall, det kommer jeg nok til å gjøre flere ganger med dem.

Læreren og elevene forteller om metoder og aktiviteter som innebærer elevmedvirkning. Elevene sier også at læreren hører på dem, og at hen viser dette gjennom å la dem bestemme forskjellige ting:

Elev 6: Hen kan la oss liksom bestemme forskjellige ting.

De forteller at de forskjellige tingene læreren lar de være med å bestemme er hva de skal gjøre, vikaropplegg, hvordan det skal se ut i klasserommet samt at de senere skal ha gymtimene. Selv om dette absolutt er elevmedvirkning i praksis, er elevene ganske delt i forbindelse med om læreren lytter til meningene deres hva angår det faglige og det sosiale. Dette kom frem av spørreundersøkelsen:

Spørsmål 11 - Elevmedvirkning *

Nedenfor skal du svare på noen påstander angående elevmedvirkning. Det vil si påstander som dreier seg rundt om du får være med i avgjørelser i skolehverdagen.

Svar fordelt på antall

	Helt uenig	1	2	3	4	5	6 Helt enig
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om fag *	0	2	1	5	5	7	
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om det sosiale *	0	2	2	3	4	9	

Tabell 10: Svar på spørsmål om elevmedvirkning i spørreskjemaet, vist i antall

Svar fordelt på prosent

	Helt uenig	1	2	3	4	5	6 Helt enig
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om fag *	0 %	10 %	5 %	25 %	25 %	35 %	
Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om det sosiale *	0 %	10 %	10 %	15 %	20 %	45 %	

Tabell 11: Svar på spørsmål om elevmedvirkning i spørreskjemaet, vist i prosent.

I den sammenheng opplever jeg at elevene absolutt får medvirke i egen skolehverdag, men at selve begrepet elevmedvirkning er litt uklart for dem. Dette har Hvarnes (2020, s. 60) funnet i sin studie også. Hun erfarte at elevene ikke forstod begrepet elevmedvirkning, samtidig som hun observerte at medvirkning faktisk fant sted. I spørreundersøkelsen jeg gjennomførte kom det frem sprikende svar hva angår om læreren lytter til elevene, mens i intervjuet ytret de det motsatte. Elevene i intervjuet utgjorde riktignok bare et utvalg av den totale elevgruppen, men ut fra begge intervjuene å dømme, så lytter læreren til elevene – både faglig og sosialt.

Som Säljö (2016, s. 105) påpeker, er mennesker blant annet sosiale skapninger. Det betyr at vi er i stand til å lære av andres erfaringer i tillegg til våre egne. (Säljö, 2016, s. 105) I forbindelse med at vi er sosiale skapninger, snakket jeg med både lærer og elever om hvordan de oppfatter hverandre. Elevene sier om læreren at hen er både snill, støttende og hyggelig. I tillegg sier en av elevene at:

Elev 3: Hen forstår oss som ikke alle andre lærere gjør.

Videre føler elevene seg trygge på kontaktlæreren sin, hvilket kom tydelig frem av spørreundersøkelsen:

Spørsmål 1 - Relasjon til kontaktlærer *

Nedenfor følger diverse påstander du skal ta stilling til. Med relasjon til kontaktlærer mener jeg kontakten du har med han/henne. Hvis du liker kontaktlæreren din og ser frem til timene hans/hennes, kan det tyde på at dere har en god relasjon.

Svar fordelt på antall

	Helt uenig 1	2	3	4	5	6 Helt enig
Jeg føler meg trygg på kontaktlæreren min. *	0	0	0	1	3	16
Jeg opplever at kontaktlæreren min respekterer meg *	0	0	0	1	6	13
Jeg respekterer kontaktlæreren min *	0	0	0	0	3	17
Jeg stoler på kontaktlæreren min *	0	0	0	1	5	14
Jeg føler at kontaktlæreren min bryr seg om meg *	0	0	0	0	7	13

Svar fordelt på prosent

	Helt uenig 1	2	3	4	5	6 Helt enig
Jeg føler meg trygg på kontaktlæreren min. *	0 %	0 %	0 %	5 %	15 %	80 %
Jeg opplever at kontaktlæreren min respekterer meg *	0 %	0 %	0 %	5 %	30 %	65 %
Jeg respekterer kontaktlæreren min *	0 %	0 %	0 %	0 %	15 %	85 %
Jeg stoler på kontaktlæreren min *	0 %	0 %	0 %	5 %	25 %	70 %
Jeg føler at kontaktlæreren min bryr seg om meg *	0 %	0 %	0 %	0 %	35 %	65 %

Tabell 7: Resultat av spørreskjema i forbindelse med relasjon til kontaktlærer

Jeg snakket med læreren angående denne trygghetsfølelsen hos elevene. Læreren merker at elevene er trygge på hen, og tror det er spesielt en grunn til det:

Lærer: Men jeg tror kanskje en ting som er veldig viktig, det er at jeg ordner opp i problemer. Hvis jeg sier jeg skal gjøre det, så gjør jeg det. (...) Når de ser at jeg ordner opp med dem med en gang, det tror jeg gir dem trygghet på at jeg vil dem vel.

Det at læreren tar tak i problemer med en gang de oppstår, gagner ikke bare tryggheten. Det er en veldig fin egenskap fra lærerens side, sett opp mot det Säljö (2016, s. 105) sier om at vi er i stand til å lære av andres erfaringer i tillegg til våre egne. Dette fordi læreren fremmer en egenskap elevene kan dra nytte av å lære av ved senere anledninger i livet. En annen styrke ved at læreren gjør det hen sier hen skal gjøre, er at kommunikasjon ikke foregår utelukkende verbalt. (Thorsen & Christensen, 2018, s. 37) Det kan, etter min tolkning, oversettes til at dersom læreren ikke hadde holdt ord, så ville det kommunisert et uheldig budskap til elevene. Elevene kunne eksempelvis tolket det slik at læreren ikke bryr seg nok om dem til at hen holder det hen lover. Hva elevene synes om læreren sin samt det faktum at de er trygge på hen

har sammenheng med lærer-elev-relasjonene. Vel så viktig som lærer-elev-relasjonene, er elev-elev-relasjonene. Dette fordi elevene vil søke til hverandre og tilpasse seg hverandre, da det vil føre til en tilhørighet i læringsmiljøet. (Davis, 2003, s. 218) Da jeg ba elevene beskrive klassekameratene sine, i forbindelse med min nysgjerrighet rundt læringsmiljøet, var det flere av elevene som hadde positive ting å si:

Elev 2: Dem er egentlig snille og hjelpsomme hvis det er noe.

Elev 5: Støtter hverandre. For eksempel i noen vanskelige situasjoner så sier vi sånn kom igjen, du klarer det!

Elevene opplever klassekameratene sine som snille, hjelpsomme, støttende og oppmuntrende. Rønbeck (2019, s. 54) sier at gode relasjoner er en forutsetning for å oppnå et trygt og inkluderende psykososialt læringsmiljø. Når elevene snakker om hverandre, tolker jeg det som at de er trygge på hverandre, og at læringsmiljøet er inkluderende. En annen ting som kan tyde på at læringsmiljøet er trygt og inkluderende, er at elevene trekker frem de sosiale aspektene ved skolehverdagen når vi snakker om hva som motiverer dem:

Elev 1: Det som motiverer meg til å gå på skolen er at jeg vet jeg har gode klassekamerater og sånt. (...) Også er det veldig hyggelig å komme i klassen, fordi alle er så positive veldig ofte.

En dyktig relasjonsleder oppmuntrer til relasjonsbygging i læringsmiljøet sammen med sine elever. (Rønbeck, 2019, s. 52) Min oppfatning er at læreren i denne studien tilsynelatende er en god relasjonsleder. Det sier jeg på grunnlag av blant annet lærerens fokus på at alle er forskjellige, og at hen innlemmer faglig og sosial læring i en rekke ulike undervisningsmetoder. Videre har hen også et bevisst forhold til relasjonene elevene imellom:

Lærer: Ja nå er det jo læringspartner som er det begrepet i kommunen. Men jeg bruker begrepet toto da. (...) Og det er utvidet til å gjelde i friminuttene også. At de har ansvar for hverandre ute også. (...) Så toto er en viktig del i timene. De skal hjelpe hverandre.

På skolen skal elevene lære seg å samhandle med andre (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22) samt at det å sette seg inn i andres tanker og følelser er grunnlaget for vennskap mellom elevene.

(Kunnskapsdepartementet 2, 2017, s. 10) Min mening er at læreren tar høyde for at elevene skal opparbeide seg kunnskap rundt samhandling og å sette seg inn i andres tanker og følelser, nettopp ved å ha fokus på toto-samarbeid i faglige settinger så vel som sosiale. Elevene forteller meg at de bytter toto med jevne mellomrom og at det er ubetydelig om de har en jente eller gutt som toto. Videre sier den ene eleven følgende:

Elev 1: Jeg synes det er gøy å jobbe med totoen min, jeg!

Det virker som arbeidet med toto-samarbeid er veldig fruktbart, hvilket er positivt. Den faglige og sosiale læringen kan ikke isoleres fra hverandre, i og med at den faglige læringen i stor grad finner sted i et sosialt fellesskap. (Kunnskapsdepartementet 1, 2016, s. 22) Læreren forteller om en hendelse i læringsmiljøet, som understreker at når det sosiale læringsmiljøet er trygt, så blir de faglige utfordringene lettere å møte:

Lærer: Hvis det sosiale er bra, så har de lyst til å hjelpe hverandre, de oppmuntrer hverandre. (...) Vi har jo hatt presentasjoner her før, hvor det var en elev som begynte å grine under presentasjonen, og var egentlig helt ferdig. I alle fall for å kunne ha den denne dagen. Og så begynte klassen å snakke så fint, at eleven tørker tårene og holder presentasjonen likevel. Og det, det tenker jeg er sånn som jeg ser ganske ofte, noen sånne lignende ting, hvor de støtter hverandre sånn.

Det er ingen tvil om at læreren i denne studien har fokus på de sosiale, mellommenneskelige relasjonene i læringsmiljøet. Hen har en refleksjon i forbindelse med hvordan det kunne vært dersom det sosiale ikke hadde like stor plass i skolehverdagen:

Lærer: Hvis jeg ikke hadde hatt fokus på det sosiale, så kommer usikkerheten inn. (...) Tenk deg hvis du er utrygg på hva som skal skje i friminuttet. Og du da skal sitte og jobbe med matte. Det er ikke så lett å konsentrere seg om det, hvis du vet at når du kommer utenfor den døren nå, og læreren ikke ser, så står det tre stykker og har tenkt til å erte deg. (...) Det er sikkert veldig mye teorier om hva som er riktig rundt det her. Men jeg tenker at hvis det sosiale er bra og trygt, så har de et veldig godt grunnlag for å jobbe med det faglige (...), så har de lyst til å hjelpe hverandre, de oppmuntrer hverandre.

Læreren har rett i at det finnes mye teori hva angår faglig og sosial læring. Hen har også rett i at dersom det sosiale er bra, så er det et godt utgangspunkt for det faglige. Buli-Holmberg og Holen Moen (2019, s. 32) sier at elevene i utgangspunktet er på skolen for faglig utvikling, men at relasjonsbygging likevel bør komme foran det faglige innholdet. Dette hevder de nettopp fordi at relasjonenes kvalitet påvirker elevenes faglige læring og utbytte. (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2019, s. 32) Videre er skolen ansvarlig for relasjonene mellom elevene samt relasjonene mellom elevene og lærerne. (Kunnskapsdepartementet 1, 2016, s. 22) I den sammenheng er min mening at læreren gjør korrekt i å ha tydelig fokus på det sosiale i læringsmiljøet, og at hen lar relasjonsbyggingen komme foran det faglige innholdet.

7 Konklusjon

Målet med denne studien var å finne ut hvordan en utvalgt lærer bidrar til å skape et inkluderende læringsmiljø med sine elever. Dette skulle jeg finne ut med hjelp fra forskningsspørsmålene **Hvordan integrerer læreren faglig og sosial læring?** og **Hvordan ivaretar læreren elevmedvirkning?** Jeg benyttet meg av forskningsspørsmålene fordi faglig og sosial læring samt elevmedvirkning er mer målbare begreper enn hva inkludering er. (Høgheim, 2020, s. 101) Både teorien og analysen av dataene har tydeliggjort at fenomenene i denne studien er utfordrende å skille fra hverandre. I den sammenheng var det også i drøftingen vanskelig å skille forskningsspørsmålene fra hverandre, noe som resulterte i at de overlappet hverandre også i diskusjonen.

Gjennom studiens teori kom det frem blant annet at motivasjonsteori, tilknytningsteori og sosiokulturell teori går i hverandre og overlapper hverandre. (Davis, 2003, s. 208) Dette kan sees på som en forklaring på hvorfor det var utfordrende å skille forskningsspørsmålene fra hverandre i diskusjonen. Bakgrunnen for denne studien var at jeg ønsket å gå i dybden på hvordan man kan oppnå gode relasjoner med elevene sine, og i den sammenheng har jeg forsket på en utvalgt lærer jeg vet jobber målrettet med nettopp dette.

Den utvalgte læreren benytter flere metoder for å integrere faglig og sosial læring. Først og fremst har hen mest fokus på det sosiale i begynnelsen med en ny klasse. (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2019, s. 32) I sosialiseringsfasen forteller hen en del personlige historier, som fører til at elevene blir bedre kjent med læreren. Videre sørger hen for å ha en del leker i begynnelsen med en ny klasse. Dette opplever hen at bidrar til et godt grunnlag for det videre

arbeidet. Den utvalgte læreren har også et bevisst forhold til at alle er forskjellige. Dette er ikke noe hen nøyer seg med å være bevisst alene, men hen har et gjennomgående fokus på dette sammen med elevene sine. Når læreren har lagt det sosiale grunnlaget med elevene de første ukene de er sammen, så fortsetter hen arbeidet med integreringen av faglig og sosial læring både i timene og i friminuttene.

Læreren legger til rette for at elevene skal få jobbe sammen med toten sin, mer kjent som læringspartneren sin. Videre har læreren utvidet toto-samarbeidet til å gjelde både i timene og i friminuttene. Læreren sørger for å rullere på totoer med jevne mellomrom, og toto-parene kan bestå av to elever av motsatt kjønn like gjerne som to elever av samme kjønn. Ved å gjøre disse nevnte tiltakene sørger den utvalgte læreren for at elevene blir godt kjent med alle klassekameratene sine samt at de utvikler gode kunnskaper vedrørende samarbeid med andre mennesker. (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22) Videre integrerer læreren faglig og sosial læring gjennom leker og aktiviteter med faglig substans. Det være seg blant annet pilkast, fluesmekker og hoppeteippe – hvor bevegelse, lek, samarbeid og fagstoff er integrert i en og samme aktivitet. Disse ulike aktivitetene sørger for at skoledagen er gøy samtidig som den er lærerik.

Læreren mener selv at elevmedvirkning er det området hen har utviklet seg mest i de senere årene. Hen legger til rette for elevmedvirkning på flere måter. Helt i starten lar hen elevene være med å bestemme hvordan klasserommet skal være utformet. (Davis, 2003, s. 218) Dernest legger hen til rette for at elevene kan være med å bestemme rekkefølgen på timeplanen de dagene det passer seg. Noen ganger lar hen elevene lage oppgavene til aktiviteten som de kaller hoppeteippe, og en gang har hen latt noen av elevene få utforme et vikaropplegg. Den utvalgte læreren sørger også for elevmedvirkning ved å evaluere nye aktiviteter, som nevnte vikaropplegg, med elevene sine. (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22) Med andre ord kan dette oppsummeres med at den utvalgte læreren absolutt ivaretar elevmedvirkning, og det gjør hen på flere ulike måter. Likevel har ikke elevene full kontroll på begrepet elevmedvirkning, noe som samsvarer med tidligere forskning. (Hvornes, 2020, s. 60) Dette kunne trolig vært annerledes dersom læreren hadde kommunisert eksplisitt når elevmedvirkning finner sted.

De ovenstående elementene, både hva angår faglig og sosial læring og elevmedvirkning oppsummerer forskningsspørsmålene: **Hvordan integrerer læreren faglig og sosial læring?**

og **Hvordan ivaretar læreren elevmedvirkning?** For å besvare problemstillingen – **Hvordan bidrar en utvalgt lærer til å skape et inkluderende læringsmiljø med sine elever?** – er det nødvendig å se summen av hva hen gjør i forbindelse med den faglige og sosiale læringen samt elevmedvirkningen. Det inkluderende læringsmiljøet oppstår som et resultat av at læreren legger til rette for sosialisering i samspill med det faglige. Så videreutvikles det ved at elevene alltid har en toto å samarbeide med. Læreren viser at hen ser og hører elevene ved å la de delta i ulike prosesser, og hen viser at hen ikke undervurderer elevene sine ved å la de ta del i nylig utarbeidede metoder. Summen av disse faktorene medfører at læreren er forutsigbar for elevene der det trengs, og det igjen medfører at elevene er trygge på læreren sin. De sosiale aktivitetene kombinert med et kontinuerlig toto-samarbeid medfører at elevene også er trygge på hverandre. Som presentert i gjeldende avsnitt, kan jeg oppsummere på følgende vis: slik bidrar den utvalgte læreren til å skape et inkluderende læringsmiljø med sine elever.

8 Mulighet for videre forskning

Denne studien har vært rettet mot en utvalgt lærer og hvordan denne arbeider for å skape og ha et inkluderende læringsmiljø sammen med sine elever. Det har kommet frem at læreren gjør seg mange tanker hva angår inkludering og relasjoner, og hen benytter seg av en rekke spennende metoder for å styrke læringsmiljøet. Mot slutten av studien har jeg reflektert over hvordan videre forskning kunne foregått samt hvilken betydning videre forskning ville hatt.

Dersom jeg skulle gått videre med forskningsprosjektet ville jeg først og fremst utvidet gjeldende studie, i form av å gjennomføre dybdeintervjuer med en større andel av elevgruppen til læreren – om ikke alle. Dette ville kanskje ført til større variasjon i svarene, og dermed en utvidet diskusjon. Det kunne også vært interessant å utvide utvalget til å gjelde for eksempel alle kontaktlærere på mellomtrinnet ved samme skole som læreren i gjeldende masteroppgave. På den måten kunne jeg fått innblikk i hvorvidt metodene utvalgt lærer benytter seg av har sammenheng med skolen og skolens fokusområder, eller om det dreier seg om personlige egenskaper og erfaringer. Avslutningsvis kunne det være interessant å forske på hvordan læringsmiljøet er i klasser hvor det sosiale ikke har like stort fokus som i denne studien. Dette for å undersøke hvorvidt det er substans i teorien som belyser at det sosiale bør vektlegges før det faglige eller ikke.

8 Kilder

- Buli-Holmberg, J., & Holen Moen, L. (2019). Lærers kommunikasjonsferdigheter i utvikling av positive relasjoner med elever. I M. Harkestad Olsen, & R. Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse* (s. 31-50). Cappelen Damm AS.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children`s Social and Cognitive Development. I *Educational Psychologist* 38:4 (s. 207-234).
- Drugli, M. B. (2019). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS.
- Grønmo, S. (2021, 01. mars) Utvalg. I *Store Norske Leksikon*: <https://snl.no/utvalg>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Hvarnes, E. E. (2020). *-Hvis vi bestemmer litt, da er det litt gøyere. En kvalitativ studie av elevenes opplevelse av elevmedvirkning og motivasjon på mellomtrinnet*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger] University of Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2676459>
- Kongsgården, P. (2018). *Vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen] Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/19273>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20202021/id2842784/>
- Mikkelsen, R., & Harkestad Olsen, M. (2019). *Relasjonsledelse*. Cappelen Damm AS.
- Rønbeck, A. E. (2019). Ledelse av relasjons- og samhandlingsprosesser. I M. Harkestad Olsen, & R. Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse* (s. 51-72). Cappelen Damm AS.

- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademiske.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena, Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid - perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm AS.
- Split, J. L., Koomen, H., & Thijs, J. (2011, 07 12). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. I *Educational Psychology Review* 23 (s. 457-477).
- Thorsen, K. E., & Christensen, H. (2018). *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. Vigmostad & Bjørke AS.

9 Vedlegg

9.1 Godkjenning fra NSD

17.04.2022, 17:47 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

823554

Prosjektittel

Masteroppgave - Inkluderende læringsmiljø i samspill mellom lærer og elever

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /
Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Petter Kongsgården, petter.kongsgarden@usn.no, telefon: 97119307

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maria Bergan Johansen, maria.b.j@live.no, telefon: 40471346

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.06.2022

Vurdering (1)

15.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver

Lykke til med prosjektet!

9.2 Informasjonsskriv elever

Vil du delta i forskningsprosjektet *Masteroppgave om relasjoner og inkluderende læringsfellesskap?*

Med dette skrivet ønsker jeg å invitere deg til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan en lærer legger til rette for et inkluderende læringsmiljø med sine elever samt hva som må ligge til grunn for å opprettholde et inkluderende læringsmiljø. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet samt hva deltakelse vil medføre for deg eller ditt barn.

Formål

Dette er en forskning i forbindelse med masteroppgaven min – en lærerstudent, som tar lærerutdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge avdeling Notodden. Årsaken for masteroppgavens tematikk er stort personlig engasjement som gjelder relasjonsarbeid og inkludering. I den overordnede delen i Fagfornyelsen står det at «skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle», og i den sammenheng har jeg formulert følgende problemstilling til min masteroppgave;

Hvordan bidrar en utvalgt lærer til å skape et inkluderende læringsmiljø med sine elever?

I tillegg har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål som lyder slik;

1. *Hvordan ivaretar læreren elevmedvirkning?*
2. *Hvordan innlemmer læreren faglig og sosial læring?*

Hensikten er at jeg, som lærerstudent, har savnet en form for oppslagsverk hvor jeg kan få konkrete tips til hvordan å danne og opprettholde de gode relasjonene samt hvordan å skape et inkluderende læringsmiljø med mine elever. Derfor skal jeg i dette forskningsprosjektet ha hovedfokus på en bestemt lærer jeg vet jobber godt med disse temaene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN), avdeling Notodden, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er en av mine utvalgte ønskede informanter med bakgrunn i tidligere praksiserfaringer. Jeg har både observert og ikke minst erfart det inkluderende læringsmiljøet som eksisterer i klassen du er en del av. I den anledning vil dine opplevelser av elevmedvirkning og inkludering ha stor betydning for min forskning samt for videre praksis i læreryrket.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å være en av mine informanter i masterprosjektet mitt, ønsker jeg at du svarer på en digital spørreundersøkelse. Svarene blir på denne måten registrert elektronisk. Det vil ta cirka 15 minutter å gjennomføre spørreundersøkelsen. I etterkant av spørreundersøkelsen, vil noen av dere kanskje bli spurt om å delta i et gruppeintervju. Dersom gruppeintervju gjennomføres, ønsker jeg her å gjøre et lydopptak. Dette for å kunne være helt til stede under selve intervjuet, og heller foreta transkribering i etterkant. Det vil være reint lydopptak, uten bilde og personopplysninger.

Opplysningene jeg innhenter via spørreundersøkelsen og gruppeintervjuet vil behandles på en slik måte at anonymisering er en garanti, og ingen vil kunne spore noe tilbake til deg.

Dersom det er ønskelig, kan foreldre og foresatte få tilgang til spørreundersøkelsen og intervjuguide i forkant av gjennomføringen ved å ta kontakt med meg.

Frivillig deltakelse

All deltakelse i mitt forskningsprosjekt er helt frivillig. Dersom du velger å takke ja til å delta, er det viktig for meg å presisere at du kan trekke samtykket ditt når som helst hvis du skulle ombestemme deg underveis. Dine personopplysninger vil da slettes umiddelbart, og det vil ikke medføre noen form for konsekvenser for deg. Vår relasjon vil forbli uforandret, uansett om du ønsker å delta i forskningsprosjektet eller ikke.

Rettigheter

Som deltaker i et forskningsprosjekt har du følgende rettigheter:

- Du har rett på innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg samt rett til å få en kopi av opplysningene om ønskelig.
- Du har rett til å sende inn klage til Datatilsynet som gjelder behandlingen av dine personopplysninger.

Personvern og lagring av data

Først og fremst er det kun jeg og min veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge som har tilgang til informasjonen du bidrar med. Videre vil svarene du bidrar med kun brukes til formålene jeg til nå har informert om i dette skrivet. Alle svar vil behandles konfidensielt i henhold til personvernregelverket. Dette kan oversettes til at alle svar anonymiseres i fremstillingen av forskningsmaterialet i den endelige masteroppgaven. Når jeg arbeider med masterprosjektet, vil lagring av data foregå i en låst mappe som kun jeg og min veileder har tilgang til, og alle håndskrevne notater vil makuleres fortløpende og senest ved prosjektets slutt, se dato i neste avsnitt.

Når prosjektet er avsluttet

Masterprosjektet skal avsluttes og leveres 01. juni 2022. Deretter venter en seks ukers sensurperiode – altså en periode hvor masteroppgaven skal vurderes og godkjennes/ikke godkjennes. All innsamlet data, både digitalt og håndskrevne notater, vil slettes og makuleres etter sensurperioden. Årsaken for at dataene ikke slettes umiddelbart når oppgaven er levert 01. juni 2022 er at jeg ønsker muligheten til å utbedre oppgaven dersom den ikke skulle bli godkjent. Da vil jeg kanskje ha behov for de innsamlede dataene noe lenger, og alt av data vil derfor slettes og /eller makuleres innen 31. juli 2022.

Henvendelser

Dersom noe oppleves uklart i forbindelse med prosjektet, eller du ønsker hjelp som gjelder dine rettigheter kan følgende personer oppsøkes:

- Universitetet i Sørøst-Norge v/ Maria Bergan Johansen (student):
Telefon: +47 40 47 13 46
E-post: maria.b.j@live.no
- Universitetet i Sørøst-Norge v/ Petter Kongsgården (veileder og førsteamanuensis):
Telefon: +47 97 11 93 07
E-post: petter.kongsgarden@usn.no
- Universitetet i Sørøst-Norge v/ Paal Are Solberg (personvernombud):
E-post: personvernombud@usn.no

For spørsmål som gjelder vurderingen av prosjektet, kan du ta kontakt her:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS:
Telefon: +47 55 58 21 17
E-post: personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen

Maria Bergan Johansen og Petter Kongsgården

(Lærerstudent)

(Veileder)

9.3 Informasjonsskriv lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet *Masteroppgave om relasjoner og inkluderende læringsfellesskap?*

Med dette skrivet ønsker jeg å invitere deg til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan en lærer legger til rette for et inkluderende læringsmiljø med sine elever samt hva som må ligge til grunn for å opprettholde et inkluderende læringsmiljø. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet samt hva deltakelse vil medføre for deg.

Formål

Dette er en forskning i forbindelse med masteroppgaven min – en lærerstudent, som tar lærerutdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge avdeling Notodden. Årsaken for masteroppgavens tematikk er stort personlig engasjement som gjelder relasjonsarbeid og inkludering. I den overordnede delen i Fagfornyelsen står det at «skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle», og i den sammenheng har jeg formulert følgende problemstilling til min masteroppgave;

Hvordan bidrar en utvalgt lærer til å skape et inkluderende læringsmiljø med sine elever?

I tillegg har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål som lyder slik;

1. *Hvordan ivaretar læreren elevmedvirkning?*
2. *Hvordan innlemmer læreren faglig og sosial læring?*

Hensikten er at jeg, som lærerstudent, har savnet en form for oppslagsverk hvor jeg kan få konkrete tips til hvordan å danne og opprettholde de gode relasjonene samt hvordan å skape et

inkluderende læringsmiljø med mine elever. Derfor skal jeg i dette forskningsprosjektet ha hovedfokus på en bestemt lærer jeg vet jobber godt med disse temaene. Jeg har valgt å benytte meg av både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder - som samlet sett kalles mixed methods – for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN), avdeling Notodden, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er en av mine utvalgte ønskede informanter med bakgrunn i tidligere praksiserfaringer. Jeg har både observert og ikke minst erfart det inkluderende læringsmiljøet som eksisterer i klassen din. I den anledning vil dine erfaringer i forbindelse med elevmedvirkning og inkludering ha stor betydning for min forskning samt for videre praksis i læreryrket.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å være en av mine informanter i masterprosjektet mitt, ønsker jeg at du svarer på en digital spørreundersøkelse. Svarene blir på denne måten registrert elektronisk. Det vil ta cirka 15 minutter å gjennomføre spørreundersøkelsen. I etterkant av spørreundersøkelsen, ønsker jeg å gjennomføre et dybdeintervju med deg. I forbindelse med dybdeintervjuet vil jeg gjøre lydopptak, slik at jeg kan være helt deltakende under selve intervjuet, og gjøre transkriberingen i ettertid. Informasjonen jeg ønsker å innhente via spørreskjemaet, er hvordan du som lærer opplever læringsmiljøet og relasjonene i klassen din – både mellom deg selv og elevene dine, men også elevene imellom.

Opplysningene jeg innhenter via spørreundersøkelsen og dybdeintervjuet vil behandles på en slik måte at anonymisering er en garanti, og ingen vil kunne spore noe tilbake til deg.

Dersom det er ønskelig, kan du få tilgang til spørreundersøkelsen og intervjuguide i forkant av gjennomføringen ved å ta kontakt med meg.

Frivillig deltakelse

All deltakelse i mitt forskningsprosjekt er helt frivillig. Dersom du velger å takke ja til å delta, er det viktig for meg å presisere at du kan trekke samtykket ditt når som helst hvis du skulle ombestemme deg underveis. Dine personopplysninger vil da slettes umiddelbart, og det vil

ikke medføre noen form for konsekvenser for deg. Vår relasjon vil forbli uforandret, uansett om du ønsker å delta i forskningsprosjektet eller ikke.

Rettigheter

Som deltaker i et forskningsprosjekt har du følgende rettigheter:

- Du har rett på innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg samt rett til å få en kopi av opplysningene om ønskelig.
- Du har rett til å sende inn klage til Datatilsynet som gjelder behandlingen av dine personopplysninger.

Personvern og lagring av data

Først og fremst er det kun jeg og min veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge som har tilgang til informasjonen du bidrar med. Videre vil svarene du bidrar med kun brukes til formålene jeg til nå har informert om i dette skrevet. Alle svar vil behandles konfidensielt i henhold til personvernregelverket. Dette kan oversettes til at alle svar anonymiseres i fremstillingen av forskningsmaterialet i den endelige masteroppgaven. Når jeg arbeider med masterprosjektet, vil lagring av data foregå i en låst mappe som kun jeg og min veileder har tilgang til, og alle håndskrevne notater vil makuleres fortløpende og senest ved prosjektets slutt, se dato i neste avsnitt.

Når prosjektet er avsluttet

Masterprosjektet skal avsluttes og leveres 01. juni 2022. Deretter venter en seks ukers sensurperiode – altså en periode hvor masteroppgaven skal vurderes og godkjennes/ikke godkjennes. All innsamlet data, både digitalt og håndskrevne notater, vil slettes og makuleres etter sensurperioden. Årsaken for at dataene ikke slettes umiddelbart når oppgaven er levert 01. juni 2022 er at jeg ønsker muligheten til å utbedre oppgaven dersom den ikke skulle bli godkjent. Da vil jeg kanskje ha behov for de innsamlede dataene noe lenger, og alt av data vil derfor slettes og /eller makuleres innen 31. juli 2022.

Henvendelser

Dersom noe oppleves uklart i forbindelse med prosjektet, eller du ønsker hjelp som gjelder dine rettigheter kan følgende personer oppsøkes:

- Universitetet i Sørøst-Norge v/ Maria Bergan Johansen (student):
Telefon: +47 40 47 13 46
E-post: maria.b.j@live.no
- Universitetet i Sørøst-Norge v/ Petter Kongsgården (veileder og førsteamanuensis):
Telefon: +47 97 11 93 07
E-post: petter.kongsgarden@usn.no
- Universitetet i Sørøst-Norge v/ Paal Are Solberg (personvernombud):
E-post: personvernombud@usn.no

For spørsmål som gjelder vurderingen av prosjektet, kan du ta kontakt her:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS:
Telefon: +47 55 58 21 17
E-post: personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen

Maria Bergan Johansen og Petter Kongsgården
(Lærerstudent) (Veileder)

9.4 Samtykkeskjema elever

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om forskningsprosjektet Masteroppgave om relasjoner og inkluderende læringsfellesskap. Jeg har blitt informert om og forstått mine rettigheter ved å delta i prosjektet. Jeg har også fått muligheten til å stille spørsmål som gjelder prosjektet.

Jeg samtykker til (sett kryss i boks til venstre dersom du samtykker):

	Å delta i spørreundersøkelsen
	Å delta i gruppeintervju (hvis aktuelt)

	Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og sensurfristen er passert – 31.07.2022
--	--

(Signatur prosjektdeltaker samt dato for signatur)

(Signatur foreldre/foresatte samt dato for signatur)

9.5 Samtykkeskjema lærer

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om forskningsprosjektet Masteroppgave om relasjoner og inkluderende læringsfellesskap. Jeg har blitt informert om og forstått mine rettigheter ved å delta i prosjektet. Jeg har også fått muligheten til å stille spørsmål som gjelder prosjektet.

Jeg samtykker til (sett kryss i boks til venstre dersom du samtykker):

<input type="checkbox"/>	Å delta i spørreundersøkelsen
<input type="checkbox"/>	Å delta i dybdeintervju
<input type="checkbox"/>	Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og sensurfristen er passert – 31.07.2022

(Signatur prosjektdeltaker samt dato for signatur)

9.6 Spørreskjema til elever

Spørreskjema for elever

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Spørreundersøkelsen gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave om inkluderende læringsmiljø i samspill mellom lærer & elever

Hei.

Jeg ønsker å begynne med å si tusen takk for at du har lyst til å svare på spørreundersøkelsen min. Det betyr mye for meg, og jeg setter veldig stor pris på det.

Denne spørreundersøkelsen er helt anonym. Du skal derfor ikke gi noe informasjon som kan fortelle noe om hvem du er der hvor du kan svare med tekst.

Spørreundersøkelsen handler om hvordan du har det på skolen i samspill med kontaktlæreren din og i samspill med klassekameratene dine.

På de fleste spørsmålene skal du ta stilling til en påstand ved å velge det alternativet som passer best for deg. Svaralternativene vil være tall fra 1-6 hvor 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.

Eksempel:

"Jeg liker kontaktlæreren min."

Her kan du krysse av for 1, 2, 3, 4, 5 eller 6, hvor 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

Spørsmål 1 - Relasjon til kontaktlærer *

Nedenfor følger diverse påstander du skal ta stilling til. Med relasjon til kontaktlærer mener jeg kontakten du har med han/henne. Hvis du liker kontaktlæreren din og ser frem til timene hans/hennes, kan det tyde på at dere har en god relasjon. 1 tilsvarer helt uenig og 6 tilsvarer helt enig.

Jeg føler meg trygg på kontaktlæreren min*

Jeg opplever at kontaktlæreren min respekterer meg*

Jeg respekterer kontaktlæreren min*

Jeg stoler på kontaktlæreren min*

Jeg føler at kontaktlæreren min bryr seg om meg*

Spørsmål 2 - Relasjon til klassekamerater *

Nedenfor følger diverse påstander du skal ta stilling til. Med relasjon til klassekamerater mener jeg kontakten du har med klassekameratene dine. Hvis du liker å leke med klassekameratene dine i friminuttene, og å jobbe med de i skoletimene, kan det tyde på at du har god relasjon til klassekameratene dine. 1 tilsvarer helt uenig og 6 tilsvarer helt enig.

Jeg føler meg trygg på klassekameratene mine*

Jeg tror klassekameratene mine føler seg trygg på meg*

Jeg opplever at klassekameratene mine respekterer meg*

Jeg respekterer klassekameratene mine*

Jeg stoler på klassekameratene mine*

Jeg tror klassekameratene mine stoler på meg*

Klassekameratene mine bryr seg om hvordan jeg har det*

Jeg bryr meg om hvordan klassekameratene mine har det*

Spørsmål 3 - Kommunikasjon med kontaktlærer *

Nedenfor skal du svare på noen påstander som handler om kommunikasjonen mellom deg og kontaktlæreren din. Kommunikasjon handler om hvordan man snakker sammen, hvordan man lytter til hverandre, hvordan man ser hverandre og om hvordan kroppsspråk man har. 1 tilsvarer helt uenig og 6 tilsvarer helt enig.

Jeg opplever at kontaktlæreren min ser meg hver dag*

Jeg opplever at kontaktlæreren min lytter til meg*

Jeg lytter oppmerksomt når kontaktlæreren min snakker*

Jeg opplever at kontaktlæreren min tar seg tid til å snakke med meg*

Kontaktlæreren min bryr seg om interessene mine*

Spørsmål 5 - Kommunikasjon med klassekamerater *

Nedenfor skal du svare på noen påstander som handler om kommunikasjonen mellom deg og klassekameratene dine. Kommunikasjon handler om hvordan man snakker sammen, hvordan

man lytter til hverandre, hvordan man ser hverandre og om hvordan kroppsspråk man har. 1 tilsvare helt uenig og 6 tilsvare helt enig.

Jeg føler meg trygg på å snakke med klassekameratene mine*

Jeg tror klassekameratene mine er trygge på å snakke med meg*

Klassekameratene mine lytter når jeg snakker*

Jeg lytter når klassekameratene mine snakker*

Klassekameratene mine bryr seg om hvordan jeg har det*

Jeg bryr meg om hvordan klassekameratene mine har det*

Klassekameratene mine bryr seg om interessene mine*

Jeg bryr meg om interessene til klassekameratene mine*

Spørsmål 6 - Faglig læring *

Nedenfor skal du svare på noen påstander som handler om faglig læring. Med faglig læring mener jeg læringen din og utviklingen din som har sammenheng med skolefagene. 1 tilsvare helt uenig og 6 tilsvare helt enig.

Jeg jobber best med fag hvis jeg jobber alene*

Jeg jobber best med fag hvis jeg jobber sammen med læringspartneren min*

Kontaktlæreren min hjelper meg hvis jeg syntes noe er vanskelig*

Læringspartneren min hjelper meg hvis jeg syntes noe er vanskelig*

Jeg hjelper læringspartneren min hvis læringspartneren min syntes noe er vanskelig*

Kontaktlæreren min har tydelige forventninger til hva jeg skal lære, som for eksempel læringsmål*

Spørsmål 7 - Sosial læring *

Nedenfor skal du svare på noen påstander som handler om sosial læring. Med sosial læring mener jeg læringen din og utviklingen din knyttet til det sosiale i skolehverdagen. 1 tilsvare helt uenig og 6 tilsvare helt enig.

Kontaktlæreren min legger til rette for at jeg får utvikle meg sosialt på skolen*

Kontaktlæreren min sørger for at jeg lærer meg å samarbeide med ulike mennesker*

Jeg får ofte mulighet til å samarbeide med læringspartneren min*

Vi bytter læringspartner med jevne mellomrom*

Jeg har respekt for læringspartneren min*

Læringspartneren min har respekt for meg*

Spørsmål 8 - Motivasjon *

Nedenfor skal du svare på noen påstander angående motivasjon. Motivasjon handler om hva det er som gjør at du har lyst til å jobbe med skolearbeid. 1 tilsvarer helt uenig og 6 tilsvarer helt enig.

Jeg blir mest motivert av å jobbe med skolearbeid alene*

Jeg blir mest motivert av å samarbeide med læringspartner om skolearbeid*

Jeg blir motivert når skolearbeidet er variert*

Jeg blir motivert når vi gjør det samme hele tiden*

Jeg blir motivert når lek er en del av skolearbeidet*

Jeg blir motivert til å gjøre skolearbeid ved å ha prøver*

Jeg blir motivert av kontaktlæreren min*

Jeg blir motivert av klassekameratene mine*

Spørsmål 9

Hvis du var enig i at du blir motivert av kontaktlæreren din, kan du utdype hvordan han/hun motiverer deg?

Spørsmål 10

Hvis du var enig i at du blir motivert av klassekameratene dine, kan du utdype hvordan de motiverer deg?

Spørsmål 11 - Elevmedvirkning *

Nedenfor skal du svare på noen påstander angående elevmedvirkning. Det vil si påstander som dreier seg rundt om du får være med i avgjørelser i skolehverdagen. 1 tilsvarer helt uenig og 6 tilsvarer helt enig.

Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om fag*

Kontaktlæreren min lytter til meningene mine om det sosiale*

Kontaktlæreren min lar meg være med å bestemme vurderingskriterier til oppgaver*

Kontaktlæreren min lar meg være med å vurdere klassekameratene mine sine arbeid*

Kontaktlæreren min lar klassekameratene mine være med å vurdere mine arbeid*

9.7 Intervjuguide til elever

Intervjuguide elever

Dette intervjuet finner sted i forbindelse med spørreundersøkelsen dere deltok i for to uker siden. Jeg ønsker å snakke litt mer med dere angående ting som kom frem i spørreundersøkelsen, for å få en dypere forståelse for hvordan dere har det på skolen – både med kontaktlæreren deres og med klassekameratene deres. Spørsmålene jeg kommer til å stille vil derfor kanskje oppleves litt like som de dere svarte på i spørreundersøkelsen. Det er de også, men dere skal nå forsøke å utdype litt. Jeg gjør opptak av samtalen vår, og av den grunn må jeg minne om at dere er anonyme i denne masteroppgaven. Forsøk derfor å ikke si navnene til hverandre, og heller ikke navnet til kontaktlæreren deres. Det er bare jeg som skal høre gjennom lydopptaket i etterkant, men vi kan forsøke å unngå navn likevel.

Dersom det er noe som er uklart underveis, hvis dere ikke forstår spørsmålene jeg stiller for eksempel, så må dere ikke være redd for å si fra.

- Hvordan opplever dere kontaktlæreren deres? Kan dere fortelle meg litt om hvordan dere opplever han? (Trygghet, respekt, å bli sett)
- Hvordan opplever du klassekameratene dine, hvordan er forholdet ditt til dem? (Trygg, respekt, tillit)
- Hva legger dere i det å vise hverandre respekt? Hva betyr det å respektere?

1. Inkluderende læringsmiljø:

- Hva er det som gjør at du er så trygg på kontaktlæreren din? Forsøk å beskrive det.
- Hva er det kontaktlæreren din gjør, som fører til at du opplever at hen respekterer deg?
- På hvilke måter viser kontaktlæreren din at hen bryr seg om deg?
- Hva er det kontaktlæreren din gjør som fører til at du føler deg sett i skolehverdagen?

- På hvilke måter tar kontaktlæreren din seg tid til å snakke med deg? Hva snakker dere om?
- Mange av dere føler dere trygg på klassekameratene deres. Hva er det klassekameratene deres gjør som fører til at du føler deg trygg på dem?
- Det er langt færre av dere som tror at klassekameratene deres er trygge på deg. Hvorfor det?
- Hvordan viser du at du respekterer klassekameratene dine?
- Dere føler dere jevnt over ganske trygg på å snakke med klassekameratene deres, men er mer usikre på om klassekameratene deres er trygge på å snakke med deg. Hva kommer det av?
- Dere bryr dere veldig om hvordan klassekameratene deres har det. På hvilke måter viser du det?

2.

Faglig læring:	Sosial læring:
På hvilke måter hjelper kontaktlæreren din deg hvis noe er vanskelig?	Hvordan hjelper du og læringspartneren din hverandre med fag?
Hvordan viser kontaktlæreren din at hen har tydelige forventninger til deg?	Hvordan sørger kontaktlæreren din for at dere får samarbeide med ulike mennesker?
Mange av dere blir motivert når skolearbeidet er variert. På hvilke måter er skolearbeidet deres variert?	I hvilke sammenhenger får du samarbeide med læringspartneren din?
Dere blir motivert når lek er en del av skolearbeidet. Hva slags leker er det som er en del av skolearbeidet deres? Kom med eksempler.	På hvilke måter viser du og læringspartneren din at dere respekterer hverandre?
Dere blir virkelig ikke motivert av å ha prøver. Hvorfor ikke? Hva kan få dere motivert til å ha prøver?	På hvilke måter motiverer kontaktlæreren din deg?
	På hvilke måter blir du motivert av klassekameratene dine? (Har det

	sammenheng med at dere hjelper hverandre?)
--	--

3. Elevmedvirkning

- Har dere kontroll på begrepet elevmedvirkning, vet dere hva det betyr og hva det innebærer?
- Hvordan viser kontaktlæreren din at hen lytter til meningene dine om fag?
- Hvordan viser kontaktlæreren din at hen lytter til meningene dine angående det sosiale?
- På hvilke måter får du være med å ta avgjørelser i skolehverdagen? Kom med eksempler, alt fra små ting til større ting.
- Hva syntes du om å få lov til å være med å ta avgjørelser i skolehverdagen?
- Har det innvirkning på motivasjonen din å få være med å ta avgjørelser om fag og det sosiale i skolehverdagen? Hvorfor/hvorfor ikke? Eventuelt hvordan?

9.8 Intervjuguide til lærer

Intervjuguide lærer

Dette intervjuet finner sted i forbindelse med masteroppgaven min om inkluderende læringsmiljø, elevmedvirkning og faglig og sosial læring. Jeg har for to uker siden gjennomført en spørreundersøkelse med dine elever, og resultatene fra den spørreundersøkelsen har dannet grunnlaget for dette intervjuet. Jeg gjør opptak av samtalen vår, og av den grunn må jeg minne om at du er anonym i denne masteroppgaven, det samme er elevene dine. Forsøk derfor å ikke nevne noen navn. Det er bare jeg som skal høre gjennom lydopptaket i etterkant, men vi kan forsøke å utelukke navn likevel.

Dersom det er noe som er uklart underveis, så er det bare å bryte inn og si fra.

- Kan du beskrive hva du gjør og legger vekt på for å få et godt forhold til elevene dine?
- Kan du beskrive hva du gjør for at elevene dine skal oppleve mestring på skolen?
- Kan du beskrive hva du gjør for at elevene dine skal utvikle seg faglig og sosialt?

Videre stikkord: Trygghet, respekt, hvordan har elevene det, lek i undervisningen, pauseaktiviteter, stjernehimlen, mill-sirkelen, elevmedvirkning

1. Inkluderende læringsmiljø:

- Hva gjør du for at elevene dine skal oppleve trygghet til deg?
- På hvilke måter viser du elevene dine at du respekterer dem?
- Hvordan viser du elevene dine at du bryr deg om dem?
- På hvilke måter ser du elevene dine i skolehverdagen?
- Hvordan tar du deg tid til å snakke med elevene dine, og hva snakker dere om?
- Hvordan bidrar du til at elevene dine skal føle seg trygge på hverandre?
- Elevene har i spørreundersøkelsen svart på hvorvidt de føler seg trygg på klassekameratene sine samt hvorvidt de tror klassekameratene føler seg trygg på dem. Her var det sprik i svarene – flere var mest trygg på klassekameratene sine enn motsatt. Hva tror du dette spriket, den usikkerheten, kommer fra?
- Hvordan opplever du elevenes respekt for hverandre? På hvilke måter viser de eventuelt respekt for hverandre?
- Det kom frem av spørreundersøkelsen at elevene er trygge på å snakke med klassekameratene sine, men at de var usikre på om klassekameratene var trygge på å snakke med dem. Hva tror du er årsaken(e) for denne forskjellen?
- Hvordan viser elevene dine at de bryr seg om hvordan klassekameratene deres har det?

2.

Faglig læring	Sosial læring
På hvilke måter hjelper du elevene dine dersom de opplever at noe er vanskelig?	Hvordan hjelper elevene dine hverandre i faglig sammenheng?
Hvordan viser du elevene dine at du har tydelige forventninger til dem?	Hvordan tilrettelegger du for at elevene dine lærer å samarbeide med ulike mennesker?
På hvilke måter legger du opp til variert skolearbeid?	I hvilke sammenhenger får elevene dine mulighet til å samarbeide med læringspartneren sin?

På hvilke måter innlemmer du lek i den faglige læringa?	Hvordan kommer det frem at elevene dine respekterer læringspartneren sin?
Hvordan kan du som lærer motivere elevene dine for prøver?	På hvilke måter motiverer du elevene dine?
	På hvilke måter motiverer elevene dine hverandre?

3. Elevmedvirkning

- Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
- Hvordan viser du elevene dine at du lytter til meningene deres angående fag?
- Hvordan viser du elevene dine at du lytter til meningene deres hva angår det sosiale?
- På hvilke måter lar du elevene dine være med å ta avgjørelser i skolehverdagen?
Kom gjerne med konkrete eksempler.
- Hva tror du elevene syntes om å få være med å ta avgjørelser i skolehverdagen?
Hvordan tror du det påvirker motivasjonen deres?