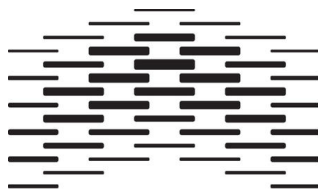


**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2015**

**Hvordan kan elevmedvirkning og tydelig klasseledelse bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og hvordan vil læringsmiljøet bli påvirket i prosessen?**

**Svetlana Markovska Johansen**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO**  
**OG AKERSHUS**

## Sammendrag

Dette masterarbeidet er et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt. Det ble gjennomført skoleåret 2013/2014. Problemstillingen er: Hvordan kan elevmedvirkning og tydelig klasseledelse bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og hvordan vil læringsmiljøet bli påvirket i prosessen?

Dette prosjektet ble gjennomført sammen med 12 elever i en Vg1 klasse. Målet med prosjektet var å få et bedre læringsmiljø og utvikle den sosiale kompetansen til elevene slik at de sto bedre rustet til å komme seg videre til Vg2. Det ble gjennomført tre aksjoner, og elevene var medvirkende i en demokratisk prosess i forhold til hvordan aksjonene skulle gjennomføres.

Aksjonene varte i 2-3 uker, og hver aksjon ble avsluttet med et gruppeintervju. Det er samlet inn data fra 12 elever, og 2 lærere som underviste i klassen dette skoleåret. Både elevene og jeg har skrevet logg underveis i aksjonene, og det er dette, samt spørreskjemaer, observasjon samt avsluttende gruppeintervjuer som danner grunnlaget for datamaterialet.

Jeg har delt inn oppgaven i 8 kapitler, og i det siste kapitlet drøfter jeg funnene opp mot relevant teori. Sosiokulturell og behavioristisk læringsteori står i fokus i denne masteroppgaven.

Masterarbeidet viser en måte man kan jobbe sammen med en klasse på for å endre læringsmiljøet. Prosjektet var vellykket fordi alle elevene kom videre til Vg2, men det kan være flere faktorer enn aksjonene som spiller inn.

Som lærer har jeg utviklet min klasseledelse, jeg har reflektert over valgene elevene og jeg tok, og jeg står bedre rustet i jobben min som yrkesfaglærer.

## Summary

This research masters dissertation is an educational action research project. It was conducted in the school year 2013/2014. The research question was: How can student participation and classroom management develop the student's social competence, and how will that affect the learning environment in the process?

This project was conducted in collaboration with 12 students from upper secondary level 1. The goal of this project was to improve the learning and develop social skills that are much needed for students, in order for them to proceed to the next level in upper secondary school. We conducted 3 action cycles, and the students were involved in a democratic process on how the action cycles should be conducted. The action cycles lasted 2-3 weeks, and each action was closed with a group interview. The data is collected from 12 students, and 2 teachers who taught in this class this school year. Both the students and myself has kept a log throughout the action cycles, and these together with questionnaire's, observation and closing group interviews forms the basis of the data material.

I have divided this project into 8 chapters, where the last chapter is where I discuss the findings from my collected data. I link this to relevant theory.

Sociocultural learning theory and behaviorism are the learning theories that are used in this project.

This master project shows a way of working together with students to improve the learning environment. This project was successful because all the students proceeded to the next level in upper secondary school. As a teacher I have improved my classroom management, I have reflected over my students and mine conclusions, and I feel that I am in a better position to meet my students in my job as a vocational teacher.

## Forord

Jeg er nå igjennom en arbeids- og tidkrevende prosess, som har vært slitsom, inspirerende, lærerik og frustrerende. Dette masterstudiet har vært en reise som har vart i 4 år. Denne reisen har vært lang, men samtidig kort. Gjennom denne reisen har jeg utvidet min forståelse for klasseledelse, elevmedvirkning, sosial kompetanse og læringsmiljø. Dette er stikkord for hva denne oppgaven skal handle om. Det har vært spennende å se hvordan elevene utviklet seg når de fikk lov til å være deltagere i et aksjonsforskningsprosjekt.

Jeg vil rette en stor takk til mine to veiledere Marit Lensjø og Mette Høie ved Høyskolen i Oslo og Akershus. Marit som har vært med meg de tre siste årene, har bidratt med stor kunnskap og dratt meg videre når jeg har stått fast. Og Mette som kom inn siste året på masteren har gitt meg pågangsmot og vilje til å stå på videre.

Jeg vil også takke mine 12 elever som ble i dette prosjektet. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne oppgaven.

Tilslutt vil jeg takke min mann Andreas for tålmodighet, inspirasjon og oppmuntring. Og takk til mine kjære barn Nikolai og Celina som har latt mamma få lov til å sitte i fred med oppgaven i stedet for å leke med dere.

Det gir en god mestringsfølelse å kunne levere denne oppgaven. Veien har vært lang, men nå er jeg over målstreken.

Asker, mai 2015

Svetlana Markovska Johansen

## **Innholdsfortegnelse**

<b>SAMMENDRAG</b>	<b>2</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>3</b>
<b>FORORD</b>	<b>4</b>
<b>1 INNLEDNING</b>	<b>9</b>
1.1 Begrunnelse for valg av tema	9
1.2 Medier og kommunikasjon-hva forventes av elevene?	10
1.3 Formålet med prosjektet	10
1.4 Presentasjon av problemstilling	10
1.5 Deltagere i prosjektet	10
1.6 Pedagogisk aksjonsforskning	11
1.7 Oppgavens oppbygning	11
<b>2 HVILKE FØRINGER LIGGER I STYRINGSDOKUMENTENE FOR DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN</b>	<b>12</b>
2.1 MK-fra start til i dag	12
2.2 Den generelle delen av læreplanen og prinsipper for opplæringen	12
2.3 Opplæringsloven	13
2.4 Motivasjon-mestring-muligheter	14
2.5 Oppsummering	15
<b>3 TEORI</b>	<b>16</b>
3.1 Innledning	16
3.2 Hvilken betydning har sosial kompetanse?	17
3.3 Motivasjon	19
3.3.1 Indre og ytre motivasjon	19
3.4 Klasseledelse	20
3.4.1 Forskjellige leder-stiler	22

<b>3.5 Læringsmiljø</b>	<b>23</b>
<b>3.6 Ulike tilnærminger til læring</b>	<b>25</b>
<b>3.7 Sosiokulturell læringsteori</b>	<b>25</b>
3.7.1 Den proksimale utviklingssonen	27
<b>3.8 Behavioristisk læringsteori</b>	<b>28</b>
3.8.1 Klassisk betingning	29
3.8.2 Operant betingning	29
3.8.3 Hvordan endre adferd i klasserommet	31
<b>3.9 De ulike teoretiske tilnærmingers syn på motivasjon</b>	<b>32</b>
<b>3.10 De ulike tilnærmingers syn på elevmedvirkning</b>	<b>34</b>
<b>3.11 Relevante artikler</b>	<b>35</b>
<b>3.12 Oppsummering</b>	<b>36</b>
<b>4 PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN</b>	<b>37</b>
<b>4.1 Valg av metode</b>	<b>37</b>
4.1.1 Pedagogisk aksjonsforskning	37
4.1.2 SØT modellen	40
4.1.3 Det kvalitative forskningsintervju	41
4.1.4 Intervjuguide	42
4.1.5 Å forske i egen klasse	43
4.1.6 Hvorfor forske i egen klasse	44
4.1.7 Hva ønsker jeg å forbedre	44
<b>4.2 Hermeneutikk</b>	<b>45</b>
<b>4.3 Hva er datagrunnlaget i dette prosjektet</b>	<b>45</b>
4.3.1 Første samtalen ved skolestart	46
4.3.2 Spørreskjema	46
<b>4.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuer</b>	<b>47</b>
4.4.1 Gruppeintervju	48
4.4.2 Elevers og mine logger	49
4.4.3 Observasjon	50
<b>4.5 Innsamling av data</b>	<b>51</b>
<b>4.6 Analyse av data</b>	<b>51</b>
4.6.1 Meningsfortetting	52
4.6.2 Hvilke farer står intervjueren over	52
<b>4.7 Avsluttende intervjuer med elever og lærere</b>	<b>52</b>
4.7.1 Elevintervjuene	53
4.7.2 Kvalitativt intervju med to lærere	53
<b>4.8 Vurdering av reliabilitet og validitet</b>	<b>53</b>
<b>4.9 Etikk</b>	<b>54</b>

<b>4.10 Pålitelighet og gyldighet</b>	<b>56</b>
<b>4.11 Oppsummering</b>	<b>57</b>
<b>5 GROVPLAN FOR PROSJEKTET MED DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN SOM METODE</b>	<b>58</b>
<b>5.1 Den didaktiske relasjonsmodellen</b>	<b>58</b>
<b>5.2 Mål</b>	<b>58</b>
<b>5.3 Elevenes læreforutsetninger</b>	<b>58</b>
<b>5.4 Rammefaktorer</b>	<b>59</b>
<b>5.5 Læreprosessen</b>	<b>59</b>
5.5.1 Komme tidsnok	59
5.5.2 Vandring og skriking på tvers av klasserommet	60
5.5.3 Deadline	60
<b>5.6 Innhold</b>	<b>60</b>
<b>5.7 Vurdering</b>	<b>60</b>
<b>5.8 Oppsummering</b>	<b>60</b>
<b>6 AKSJONER</b>	<b>61</b>
<b>6.1 Innledning</b>	<b>61</b>
<b>6.2 Aksjon 1: Komme tidsnok</b>	<b>61</b>
6.2.1 S=Situasjon nå	61
6.2.2 Ø= Ønsket situasjon	62
6.2.3 T=Tiltak	63
6.2.4 Etter aksjon 1	63
<b>6.3 Aksjon 2: Vandring og skriking på tvers av rommet</b>	<b>64</b>
6.3.1 S=Situasjon nå	65
6.3.2 Ø=Ønsket situasjon	66
6.3.3 T=Tiltak	67
6.3.4 Etter aksjon 2	67
<b>6.4 Aksjon 3: Deadline</b>	<b>69</b>
6.4.1 S=Situasjon nå	70
6.4.2 Ø=Ønsket situasjon	70
6.4.3 T=Tiltak	71
6.4.4 Etter aksjon 3	71
<b>6.5 Oppsummering</b>	<b>72</b>
<b>7 PRESENTASJON AV FUNN</b>	<b>73</b>
<b>7.1 Intervju med lærere</b>	<b>73</b>
<b>7.2 Gjennomføring av intervjuer</b>	<b>76</b>

<b>7.3 Funn i elevintervjuene</b>	<b>77</b>
<b>7.4 Funn i lærerintervjuene</b>	<b>78</b>
<b>7.5 Pålitelighet og gyldighet i resultatene</b>	<b>78</b>
<b>7.6 Oppsummering</b>	<b>79</b>
<b>8 DRØFTING</b>	<b>80</b>
<b>8.1 Har læringsmiljøet i klassen blitt bedre?</b>	<b>80</b>
8.1.2 Den sosiale kompetansen	83
8.1.3 Elevmedvirkning	84
8.1.4 Klasseledelse	85
<b>8.2 Aksjonene</b>	<b>86</b>
<b>8.3 Mine erfaringer med pedagogisk aksjonsforskning</b>	<b>89</b>
8.3.1 Forske i egen praksis	89
8.3.2 Endringer i egen praksis	90
8.3.3 Hva tar jeg med meg videre	90
<b>8.4 Oppsummering</b>	<b>90</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>92</b>
<b>Internetlinker</b>	<b>93</b>
<b>9 VEDLEGG</b>	<b>95</b>
<b>9.1 Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.</b>	<b>95</b>
<b>9.2 Vedlegg 2</b>	<b>96</b>
9.2.1 Vedlegg Intervjuguide	96
<b>9.3 Vedlegg 3</b>	<b>97</b>
9.3.1 Elevlogg Aksjon 1	97
9.3.2 Elevlogg Aksjon 2	97
9.3.4 Elevlogg Aksjon 3	98



## 1 Innledning

I det første kapitlet vil jeg klargjøre hvorfor jeg har valgt å skrive om klasseledelse.

Klasseledelse er noe som står mitt hjerte nært og jeg er av den oppfatning at klasseledelse er veldig viktig i et klasserom, og at måten vi lærere er i klasserommet på er av stor betydning for våre elever.

### 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Jeg vil undersøke om ulike tiltak i en klasse vil ha noen effekt på læringsmiljøet. Jeg ser at enkelte av elevene mine er fortvilet fordi de kommer til skolen med et ønske om å lære, men på grunn av mye uro i klasserommet, så blir ikke læringstrykket så godt som de ønsker.

Opplæringsloven §9a-1 sier: ”Alle elever i grunnskole og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.” (Kunnskapsdepartementet (KD), 2009) I alle mine år som lærer har jeg vært opptatt av at elevene skal trives på skolen og at de skal lære noe hver dag. Jeg mener at klasseledelse kan jobbes med og videreutvikles- og at det er viktig å teste ut nye ting for å se hvilken effekt det kan ha i en klasse.

Jeg jobber som kontaktlærer for en medieklasse på Vg1 som består av 12 elever. Dette er en klasse med store utfordringer når det gjelder læringsmiljø. Det er mye støy i klassen, og både med-elever og lærere opplever klassen som krevende å være i. Årsaken til uroen er sammensatt. Veldig mange av elevene har spesifikk lese og skrivevansker, og kommer fra ungdomsskolen med store faglige hull. De har hatt mye ekstra undervisning, mange av timene som en-til-en. Klasesammensetningen er helt tilfeldig. Jeg har aldri tidligere opplevd å ha så mange elever i en klasse med læringsutfordringer. Mye av tiden går med til å roe ned elevene, og timene oppleves som lite meningsfulle for enkelte av elevene, de sier at de snart ikke orker å gå i denne klassen mer. Jeg er også bekymret for hvordan det skal gå med elevene når de skal videre til vg2, og nivået vil heves betraktelig. Når de ikke gjør noe særlig i timene, ingen lekser hjemme og innleveringene er halvveis, så sier det seg selv at vg2 vil bli svært vanskelig. Det er viktig for meg at elevene er med meg og ønsker å skape et bedre læringsmiljø for seg selv. Ved å jobbe med aksjonsforskning, blir elevene inkludert. De får være med på å bestemme og medvirke i hvordan deres hverdag skal se ut, og ikke minst bli bevisste på sin rolle i klasserommet.

## **1.2 Medier og kommunikasjon-hva forventes av elevene?**

Medier og kommunikasjon (senere MK) er en krevende linje. Elevene skal hele tiden være kreative, og det er et høyt tempo og kontinuerlige innleveringer. Som lærere ser vi at de som ikke henger med på innleveringene, får hull som gjør de neste oppgavene vanskeligere å gjennomføre. En typisk startoppgave i journalistikk på vg1 kan være å intervju en medelev. Jeg pleier å sette elevene sammen to og to, slik at de kommer sammen med noen som de har god kjemi med. Dette pleier de fleste å mestre. Videre i journalistikk skal de ut og intervju noen utenfor klassen. Det kan være innenfor et gitt tema, og her starter problemene for mange. De tør ikke ta kontakt med de som de skal intervju, og blir heller sittende inne i klasserommet foran PCen. Det å ta kontakt med mennesker de skal intervju er nøkkelkompetanse for en elev på MK. Det spiller ikke noen rolle om du skal bli journalist, fotograf eller grafiker. Skal du jobbe i denne bransjen må du tørre å ta kontakt med andre mennesker.

## **1.3 Formålet med prosjektet**

Formålet med dette prosjektet er å utføre og dokumentere et endringsprosjekt i egen klasse skoleåret 2013/2014. Målet er å forbedre egen praksis når det kommer til klasseledelse, og ikke minst gjøre noen erfaringer i forhold til elevmedvirkning. Et bedre læringsutbytte for elevene er et overordnet mål. Ved å gjøre noen systematiske endringer og reflektere over erfaringene sammen med elevene, håper jeg å kunne legge til rette for en yrkesrelevant opplæring.

## **1.4 Presentasjon av problemstilling**

Gjennom god og tydelig klasseledelse vil det etableres et godt læringsmiljø, som igjen kan føre til økt motivasjon og ikke minst en bedre arbeidsinnsats hos elevene.

Jeg har derfor kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan elevmedvirkning og tydelig klasseledelse bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og hvordan vil læringsmiljøet bli påvirket i prosessen?

## **1.5 Deltagere i prosjektet**

12 elever og meg som kontaktlærer er deltager i dette prosjektet. Jeg har klassen 18 timer i uken fordelt over 3 fag. Prosjektets varighet er over et halvt skoleår. Elevene går på VG1 og det er jeg som har introdusert prosjektet for elevene.

### **1.6 Pedagogisk aksjonsforskning**

Aksjonsforskning kan brukes som et ledd i å forbedre egen praksis. Denne formen for forskning utføres ved at den som forsker er tett på det som forskes på. I dette tilfelle er det en klasse og jeg som kontaktlærer som har et samarbeid, hvor vi ønsker å endre læringsmiljøet i klassen.

### **1.7 Oppgavens oppbygning**

Jeg har delt inn oppgaven i 8 kapitler. Hvor kapittel 1 er en innledning og en klargjøring av hvorfor jeg har valgt å skrive om klasseledelse. Kapittel 2 tar for seg hvilke styringsdokumenter som ligger til grunn i den videregående skolen. Kapittel 3 er teori kapitlet. Her vil jeg trekke frem teorier som jeg mener er relevante for min problemstilling. Kapittel 4 er metodekapittel mitt. Her vil jeg gå dypere inn på prosjektets forskningsdesign. I kapittel 5 presenterer jeg grovplanen. Her har jeg lagt den didaktiske relasjonsmodellen til grunn for prosjektet. Kapittel 6 omhandler aksjonene som er gjennomført. Her vil hver aksjon beskrives nøye, samt tiltakene som elevene og jeg er blitt enige om for hver aksjon.

I kapittel 7 presenterer jeg funnene, og i kapittel 8, som er det avsluttende kapitlet vil jeg drøfte datamaterialet knyttet opp mot relevant teori.

## **2 Hvilke føringer ligger i styringsdokumentene for den videregående skolen**

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvilken styringsdokumenter som ligger til grunn. Kunnskapsløftet har satt noen føringer for hvordan norsk skole skal drives, og disse vil jeg se nærmere på. Jeg vil også belyse bakgrunnen for opprettelsen av utdanningsprogrammet, og ikke minst se på veien videre for MK. Hva skjer når utdanningsområdet går over til å bli et studieforberevende løp? En kort tolkning av den generelle delen av læreplanen vil fremkomme. I tillegg til en kort presentasjon av stortingsmeldingen *Motivasjon-mestring-muligheter* hvor styrking av klasseledelse var et viktig punkt.

### **2.1 MK-fra start til i dag**

Utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon ble startet skoleåret 2000/2001. I Reform 94 hadde elever muligheten til å velge mediekunnskap som et valgfag, men det var først da utdanningsprogrammet kom at det ble fullt fokus på utdanningen slik vi kjenner den i dag. Den grafiske bransjen var drivende i forhold til å etablere et nytt utdanningsprogram. Mediebransjen var i stadig utvikling, og man så et behov som dagens videregående skole ikke kunne tilby. Dagens faglige råd for medier og kommunikasjon (tidligere opplæringsrådet for bilde, fotografi og grafiske fag) fremmet forslaget om ny studieretning ovenfor departementet. Fra skoleåret 2016 blir medier og kommunikasjon et studieforberevende løp. Det er fortsatt uvisst hvordan timefordelingen blir, og hvor mange elever hver klasse vil ha. Vi lærere er selvfølgelig svært opptatt av elevtallet, ettersom en større elevgruppe vil minske muligheten for en praktisk opplæring i fagene. Det vi vet er at det er bestemt at medier og kommunikasjon vil bli forandret, men ikke hva disse forandringene vil innebære.

### **2.2 Den generelle delen av læreplanen og prinsipper for opplæringen**

“Læreplanens generelle del utdyper formålparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring.”(udir.no).

Den generelle delen av læreplanen har et overordnet perspektiv og fungerer som et verdigrunnlag for hele læreplanen. Den generelle delen av læreplanen er delt inn i syv kapitler som omhandler følgende: Det meningsøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det almindannende mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbeviste mennesket og det integrerte mennesket.

“Prinsipp for opplæringa» skal vere ein del av grunnlaget for å utvikle kvaliteten i grunnopplæringa vidare og for systematisk vurdering av skole og lærebedrift. Fellesskolen skal byggje på og sikre det mangfaldet i bakgrunn og føresetnader som elevane har.

Opplæringa skal fremme allsidig utvikling hos elevane og utvikle kunnskapane og ferdigheitene deira. Fellesskolen skal ha ambisjonar på vegner av elevane, gi dei utfordringar og mål å strekkje seg mot.” (udir.no).

Under prinsipp for opplæringa finner vi Læringsplakaten som går blant annet på det at alle elever og lærlinger skal bli gitt like forutsetninger for å utvikle evner og talent individuelt eller i samarbeid med andre. Skolen skal stimulere til lærelyst og utvikling av læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Skolen skal hjelpe eleven med å utvikle sin sosiale kompetanse, og legge til rette for elevmedvirkning. I Læringsplakaten står det følgende om sosial kompetanse:

For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden.

## 2.3 Opplæringsloven

“Opplæringslova er en lov som handler om rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Regler som utfyller loven, er gitt i forskrift til opplæringslova. Sammen med

læreplanen Kunnskapsløftet gir opplæringslova og forskriften de formelle rammene for hva opplæringen skal inneholde og hvordan den skal foregå.” (udir.no).

Opplæringsloven består av 16 kapitler, og jeg anser kapittel 9a om elevens skolemiljø som spesielt viktig å nevne i denne oppgaven. (lovdata.no).

### **§ 9a-1. Generelle krav**

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

### **§ 9a-2. Det fysiske miljøet**

Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane.

Det fysiske miljøet i skolen skal vere i samsvar med dei faglege normene som fagmyndigheitene til kvar tid anbefaler. Dersom enkelte miljøtilhøve avvik frå desse normene, må skolen kunne dokumentere at miljøet likevel har tilfredsstillande verknad for helsa, trivselen og læringa til elevane.

### **§ 9a-3. Det psykososiale miljøet**

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

## **2.4 Motivasjon-mestring-muligheter**

De siste årene har flere sentrale signaler fra Kunnskapsdepartementet og stortingsmeldingene vært rettet mot klasseledelse. God klasseledelse er fremhevet som viktig for å øke elevenes motivasjon. Det at lærere utvikler gode og positive relasjoner til hver enkelt elev er også fremhevet. Læreren skal også gi tydelige instruksjoner om innsats og læringsmål. God struktur på undervisningen er selvsagt også viktig. I stortingsmelding 22: *Motivasjon-mestring-muligheter* som kom i 2011, ble det foreslått en ytterligere styrking av kompetansen i klasseledelse. I denne meldingen legges det vekt på lærerens evne til å være en god leder. “At elevene opplever å ha et godt læringsmiljø, er et viktig mål i seg selv. Det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og deres læringsmiljø. Skolekulturen, relasjonene mellom elevene og mellom lærerne og elevene, samt det pedagogiske arbeidet påvirker hverandre gjensidig.” (regjeringen.no).

Denne stortingsmeldingen formidler videre at ved å utvikle læreren som klasseleder, vil han/hun bidra til bedre læring og skape høyere trivsel for elevene. Meldingen hevder at det er en

sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og læringsmiljøet eleven er en del av. Videre at læreren som en leder i klassen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet.

## **2.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg hatt en kort gjennomgang av noen viktige styringsdokumenter i norsk skole. Jeg har skrevet kort om hvordan medier og kommunikasjon ble startet, og at vi nå står ovenfor et veiskille. Jeg har orientert om hvilke retningslinjer vi som lærere har, og jeg har trukket frem stortingsmelding 22 som omhandler klasseledelse.

## 3 Teori

### 3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for min pedagogiske forankring, og undersøke forholdet mellom sosial kompetanse, motivasjon, klasseledelse og læringsmiljø. Jeg starter med mine tanker rundt klasseledelse og hvorfor dette er viktig for meg. Jeg vil prøve å beskrive hvordan jeg ser på meg selv som klasseleder, og hva som er viktig for meg i min rolle som klasseleder. Jeg vil også trekke frem relevante artikler som er publisert i Norge.

Teorikapitlet er skrevet med bakgrunn i problemstillingen: Hvordan kan elevmedvirkning og tydelig klasseledelse bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og hvordan vil læringsmiljøet bli påvirket i prosessen?

Jeg liker å se på meg selv som en lærer som bidrar til læringslyst hos mine elever. Jeg tror at det å være positiv mot elevene mine skaper en trygghet og får elevene til å føle seg inkludert i klassen. Jeg prøver å skape arbeidsro og stimulere til læring i klasserommet. Og ved å stille forberedt til timene prøver jeg å overføre viktigheten av det over på elevene. “Vi vet at god struktur på undervisningen har en tydelig sammenheng med motivasjon, noe som understreker at hensiktsmessig ledelse fremmer elevenes arbeidsinnsats.” (Nordahl, 2012, s. 14). Videre sier Nordahl at lærere som skaper et inkluderende læringsmiljø, opprettholder arbeidsro og bidrar til at elevene arbeider, er gode ledere og dermed også gode lærere.

Ved å sette helt konkrete mål for hva elevene skal lære ved å gjøre en oppgave blir elevene mer sikre på seg selv, og de vet også hvilke krav som stilles til dem.

“Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og prososial atferd, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø.” (Nordahl, 2012, s. 23). Gode læringsmiljøer kan også være med på å motvirke bråk, uro, mobbing, konflikter og sosial utstøting. Nordahl mener videre at et inkluderende læringsmiljø fremmer dermed både et godt læringsutbytte, positiv sosial kompetanse, god psykisk helse og sterk identitet hos elevene.

Thomas Nordahl har sett på flere internasjonale studier som dokumenterer den sterke betydningen de ulike betingelsene i læringsmiljøet har for elevenes læring. En av de mest kjente



er en svært stor studie utført av professor John Hattie (2009) kalt *Visible learning*. Her bygger Hattie på 800 metaanalyser basert på 52 000 studier med 83 millioner elever. Her understrekes det at ytre faktorer som skolestørrelse, skolebygninger og økonomi betyr svært lite for elevens læringsutbytte. Det som utgjør den avgjørende forskjellen er læreren, og her understrekes forhold som:

- relasjoner mellom elev og lærer
- forventninger og støtte til elevene
- direkte instruksjoner og anvendelse av regler
- lærerens evne til å lede klasser og håndhevelse av regler

Av betingelser i læringsmiljøet som ikke er direkte knyttet til læreren, påpekes to avgjørende forhold knyttet til elevenes læring:

- relasjoner mellom elever og læringskulturen blant barn og unge
- foreldrenes støtte og forventninger til egne barns skolegang

Oppsummert kan man si at et godt læringsmiljø fremmer helse, trivsel og sosial positiv utvikling. ”Læringsmiljøer der det er et godt fysisk miljø og elevene ikke opplever mobbing, utestengelse, rasisme, vold og diskriminering, vil bidra til en god sosial og faglig utvikling for elevene og gir muligheter for en positiv identitetsdannelse.“ (Nordahl, 2010, s. 118).

Det betyr at det er ingen motsetning mellom et godt og inkluderende læringsmiljø og elevenes faglige læring. God faglig og sosial utvikling avhenger av at skolen har et inkluderende læringsmiljø.

### **3.2 Hvilken betydning har sosial kompetanse?**

Betydningen av sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter er viktig å sette i forbindelse med de mer åpne læringsformene som praktiseres i norske skole. Sosial kompetanse etterspørres i økende grad i de fleste yrker, og utdanningen er en del av den grunnleggende sosialiseringen inn i yrkeslivet. Sosial kompetanse er ekstremt viktig for elever som ønsker å gå inn i mediebransjen. Tidligere har skolen hatt fokus på faglige ferdigheter, mens sosiale ferdigheter har kommet mer og mer i fokus de siste årene. Med reform 94 ble sosial kompetanse tatt med også i den generelle del av læreplanen, og vi har derfor hatt økende fokus på sosial kompetanse i 20 år. ”Begrepet sosial kompetanse er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger. Sosial kompetanse er vi alle avhengige av for å kunne delta i sosiale fellesskap.” (Nordahl, 2010, s. 179).

De alle fleste barn og ungdom tilpasser seg og påvirkes av sine omgivelser, og barn knyttes ofte til personer som hjelper dem til å koordinere følelser, tenkning og adferd. (Ogden, 2009). Dette kan igjen bidra til at de tilpasser og utvikler seg positivt på kort eller lang sikt. I følge Ogden knytter kompetanse sammen individ og miljø og beskriver hvordan en mestrer og tilpasser seg sitt miljø. ”Når barn lykkes kan en snakke om ”den gode tilpasning” (eng. goodness of fit) mellom barn og miljø i motsetning til dårlig tilpasning (eng. the failure to match).” (Ogden, 2009, s. 202). Ogden beskriver den gode tilpasning mellom barn og miljø som en situasjon der ferdigheter og motivasjon stemmer godt overens med de muligheter og forventninger som miljøet formidler. Dette igjen kan resultere i gode relasjoner med foreldre-søsken-venner og gode elev-lærer –relasjoner.

Skillet mellom sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er ofte uklart og ferdighetene kan ofte fremstå som delkomponenter i den sosiale kompetansen. Gresham og Elliot deler inn sosiale ferdigheter i fem områder: Samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati. (Ogden, 2009). *Samarbeidsferdighetene* går utpå det å dele med og hjelpe andre, og følge regler og beskjeder. *Selvkontrollferdigheter* går på det å ha kontroll på sine følelser.

*Selvhevdelsesferdigheter* spiller på det å hevde sine egne meninger og rettigheter på en positiv og tydelig måte og motstå negativt gruppepress. *Ansvarlighet* dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser og vise respekt for andres eiendeler og arbeid. *Empati* er å kunne se ting fra andres synsvinkel og forstå og vise respekt for andres følelser og synspunkter. (Ogden, 2009).

Ogden sier : ” Sosiale ferdigheter i skolen bør vurderes i forhold til læreres forventninger og toleransenivå når det gjelder klasseromsatferd.” (Ogden, 2009, s. 210). Dette handler om å lytte til læreren, fullføre oppgaver og gjøre det læreren ber om, uten å forstyrre klassen; som igjen fremmer de skolefaglige prestasjonene. Kort fortalt så betyr det å holde seg på plassen sin, følge med i undervisningen, fullføre sine arbeidsoppgaver, og å følge lærers instruksjoner og klasseromsregler.

Undersøkelser viser at det er sammenheng mellom skolefaglige ferdigheter og sosial kompetanse. ”Når elever bedrer sine skolefaglige ferdigheter, forbedrer de samtidig sine sosiale ferdigheter og omvendt.” (Ogden, 2009, s. 222). Videre skriver Ogden at elever som i liten grad mestrer deler av skolefagene, har særlig utbytte av sosial ferdighetstrening. For elever med svake lærerforutsetninger har sosial kompetanse vist seg å være vel så viktig som skolefaglig kompetanse for å bli akseptert og inkludert i ordinære klasser og skoler.

### 3.3 Motivasjon

At norsk skole står ovenfor en rekke utfordringer er ingen hemmelighet. Norske elever scorer under gjennomsnittet på internasjonale sammenligningsundersøkelser som PISA, og frafallet i den videregående skolen er et stadig tilbakevendende tema. Noe må gjøres, og ting bør endres i norsk skole. Dette av hensyn til felleskapet, og ikke minst fordi mange ikke lykkes i dagens skolesystem. Men hva skal gjøres? Hvorfor lykkes noen elever bedre enn andre? Hva kan vi som lærere gjøre for å øke skolemotivasjonen?

Motivasjon er en viktig drivkraft for å lære. Elever som er motiverte presterer ofte bedre enn elever med lav motivasjon. En ser også ofte at ved økt elev motivasjon, reduseres atferds- og læreproblemer (Manger, 2012).

”Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som skal settes inn, og hva som gir retning, mål og mening.” (Imsen, 2014, s. 294). I skolen snakker vi om elevmotivasjon, og det er viktig å huske på at motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft sammen gir en glød til handlingene eleven utfører.

Gode evner er selvfølgelig en fordel å ha med seg, men det er flere faktorer i tillegg til intelligens som bidrar til vellykket læring. ”Motivasjon, god helse, støtte fra familie og venner, tidligere kunnskap, gode læringsstrategier, følelsesmessig stabilitet og følelse av akseptering og tillit i skoletiden, er noen av disse faktorene.” (Manger, 2012, s. 7).

Det er altså flere grunner til at elever har lav eller høy motivasjon for skolearbeid. Dårlige forhold i hjemmet eller blant venner kan også knyttes opp mot motivasjon.

#### 3.3.1 Indre og ytre motivasjon

Motiverte elever er engasjerte og målrettede, og er ofte selvgående når det gjelder øving til prøver og det å jobbe aktivt med oppgavene sine. ”Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like.” (Manger, 2012, s. 14).

I motivasjonspsykologien skiller vi mellom ytre og indre motivasjon. Disse formene for motivasjon oppfattes ofte i hver sin ende av skalaen. ”Indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet, mens ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi.” (Manger, 2012,

s. 14) Ungdommer som motiveres av ros, gode karakterer eller andre belønninger styres av forhold som ligger utenfor aktiviteten; mens en elev som for eksempel elsker å lære engelsk, vil jobbe mer med faget, blant annet ved å lese engelske bøker og gjøre mer enn det som kreves av eleven i faget. Denne indre motivasjonen driver eleven på grunn av egen nysgjerrighet, og ikke på grunn av belønninger som kan komme. Ofte kan den indre motivasjonen være et resultat av tidligere ytre motivasjon. ”Ros og kos fra foreldre kan styrke interessen fra lesing, og oppmuntring fra en populær lærer kan få eleven til å løse flere matematikkoppgaver, men etter hvert vil eleven gjøre dette mer og mer ut fra interesse og glede.” (Manger, 2012, s. 15)

### 3.4 Klasseledelse

For meg handler klasseledelse om å skape gode relasjoner med mine elever. Det handler om hvordan jeg kan bidra til å skape et positivt klima, hvordan jeg klarer å etablere en arbeidsro og ikke minst hvordan jeg motiverer mine elever til arbeidsinnsats. Dette er viktig for meg fordi jeg tror at ved å være en god klasseleder så bidrar jeg til å skape både faglig utvikling og ikke minst sosial læring. Det er viktig at elevene føler at klasserommet er et trygt sted, hvor man sammen med andre er tilstede for å lære. Som lærer så formidler jeg mine verdier, holdninger og forventninger i måten jeg underviser på. Og det er viktig for meg at det er høy grad av struktur og at jeg har en god relasjon til mine elever. Jeg er opptatt av at elevene har gode sosiale relasjoner til hverandre, og lærerne som underviser i klassen. Det er også viktig for meg at elevene følger regler og vet hva som forventes av dem i et klasserom. Læreren må ta ansvar for at det er arbeidsro og orden i klasserommet. ”Lærer som skaper et inkluderende læringsmiljø, opprettholder arbeidsro og bidrar til at elevene arbeider, er gode ledere og dermed også gode lærere.” (Nordahl, 2012, s. 14).

I et klasserom kan det være forskjellige typer med utfordringer. ”Uro, bråk og konflikter inngår som en naturlig del av skolehverdagen, men hvis problemene tar overhånd, blir undervisningen inn-effektiv med negative konsekvenser for dem som bråker, og dem som blir forstyrret.” (Ogden, 2009, s. 124). Atferdsproblemer og disiplin virker uheldig på læringsmiljøet, og det kan være både enkeltelever eller grupper som ikke går godt sammen. Det er flere situasjoner som kan oppstå i et klasserom som igjen fører til en utagerende oppførsel fra elevens side. Dersom en elev ikke har lært de nødvendige ferdighetene for å mestre elevrollen, eller ikke tar i bruk de ferdighetene han/hun har så kan problemer dukke opp. ”På spørsmålet om hvorfor det blir bråk

og uro i timen, kan forklaringene være enkle og situasjonsbestemte-som når elever kjeder seg, eller mer sammensatte- som når elever med svake læringsforutsetninger og lav motivasjon møtes med negative forventninger, strenge regler og vanskelige læringsoppgaver.” (Ogden, 2012, s. 14).

Det er læreren som har det formelle ansvaret med å organisere, tilrettelegge og gjennomføre undervisningen i henhold til en plan og ”å beskytte timen som prosess mot indre og ytre forstyrrelser og avbrytelser.” (Ogden, 1998, s. 106). Men både lærere og elever kan bidra til at denne planen ikke fungerer og at målene etter endt undervisning ikke nås. Ogden (1998) sier videre at det fra lærerens side kan handle om en manglende kompetanse i å gjennomføre undervisningen og en manglende kompetanse i å håndtere hendelser som skjer underveis.

Som lærere i et klasserom er vi med på å formidle holdninger og verdier som er viktige for oss. I noen klasser er det viktig å legge vekt på trening av sosial kompetanse dersom det trengs, mens man andre ganger fokuserer mer på regler som gjelder i klasserommet og ellers på skolen. Som kontaktlærer må man se an hver nye klasse man får, og se hvordan man samlet kan få et best mulig læringsmiljø for klassen sin. ”Klasseledelse skal være læringsfremmende, både for skolefaglig og sosial læring.” (Ogden, 2012, s. 17).

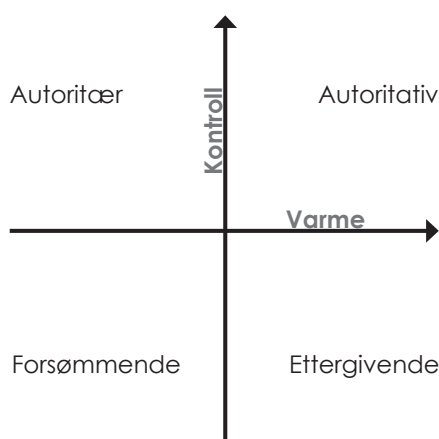
Klasseledelse er viktig. Dersom læreren ikke er lederen i et klasserom, så vil elevene føle seg forvirret og usikre, og det vil igjen føre til et dårligere læringsmiljø. Er læreren en god leder vil dette bidra til større læringstrykk og elevene vil føle mestring, noe som igjen vil føre til bedre karakterer. Klasseledelse er et vanskelig å definere, men Thomas Nordahl har følgende definisjon av klasseledelse: ”Lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats.” (Nordahl, 2010, s. 151).

En god leder sørger for at det er stor grad av ro og orden i timene, og motiverer elevene sine til å yte maksimalt i skolehverdagen. Ved å gi hver enkelt elev den veiledningen han eller hun trenger vil eleven føle seg sett, og det igjen vil føre til at de tør å be om mer veiledning ved neste prosjekt.

Et godt læringsmiljø bidrar positivt til læring og utvikling hos elever. Det å skape et godt læringsmiljø krever at læreren er en tydelig klasseleder. Det er viktig å lage gode rutiner og ha tydelige regler slik at elevene vet hva de skal forholde seg til. Læreren må ha god didaktisk kompetanse og ha faglig tyngde. Som klasseleder er det viktig å skape et godt læringsmiljø ved å sikre ro, struktur og orden.

### 3.4.1 Forskjellige leder-stiler

Ingen lærere er like. Vi har alle vår egen måte å lede klassen på, og måten man leder klassen på henger sammen med hvordan en er som person og hvilken leder-stil man har. Egen erfaring og personlige egenskaper avgjør hvilken leder-stil lærere velger. Vi skiller i dag mellom fire ulike leder-stiler; autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende. I figuren under fremstilles fire ulike ledertyper i forhold til en lærers behov for kontroll og tydelighet. Figuren sier også noe om lærerens relasjon til eleven.



Modell inspirert av Thomas Nordahl.

Jeg henviser til Thomas Nordahl (2013) i beskrivelsen av de fire ledertypene.

En autoritativ lærer ser og anerkjenner elevene som individer, samtidig som han/hun underviser og veileder. En autoritativ lærer leder klassen, gir god undervisning, viser varme og kontroll, og ønsker at læring skal finne sted.

Den ettergivende lærer gir i stor grad etter for elevenes krav og ønsker. Som leder fremstår læreren som utydelig noe som gjør elevene usikre. Andre kan bli umotiverte og miste fokus dersom læreren blir for ettergivende. En ettergivende lærer kan ha vanskeligheter med å ta igjen kontrollen i klasserommet, fordi elevene har tatt over kontrollen. En direkte konsekvens av at læreren ikke er en leder, er at en andre tar over ledelsen.

Den autoritære læreren ønsker mye kontroll, og viser lite eller ingen varme eller interesse for elevene sine. Noen ganger vil den autoritære læreren bruke ironi, latterliggjøring eller sjikane mot elevene, som igjen kan skape frykt hos elevene. Elever med autoritære lærere kan utvikle

dårlig selvbilde og miste troen på at de klare å få til noe. Det er viktig å ikke blande autoritativ og autoritær lederstil.

En forsømmende lærer har verken kontroll eller varme. Og denne lederstilen er derfor ofte et dårlig utgangspunkt for læring.

Den autoritære læreren er en lærer med stor grad av kontroll, men han/hun mangler varme og nære relasjoner til sine elever. En autoritær lærer kan bruke makt i klasserommet på en slik måte som gjør at elevene kan fremstå som redde for læreren.

### 3.5 Læringsmiljø

Et godt læringsmiljø er svært viktig for at elevene skal trives og ikke minst prestere på skolen. Læringsmiljøet påvirker elevenes sosiale og faglige læring, og gode relasjoner mellom elever og lærere er med på å bidra til et godt læringsmiljø. "Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev og vil sikre eleven en skolehverdag som fremmer helse og trivsel." (Nordahl, 2010, s. 115).

Et godt læringsmiljø kan være med på å bidra til elevens dannelse og kan ha innflytelse på den sosiale kompetansen. Elever skal delta i både sosiale og faglige fellesskap, og det er viktig at de forstår nytten av å ha gode relasjoner til medelever og lærere. Som lærere har vi et stort ansvar for å skape et godt klassemiljø. Spesielt på de yngre trinnene på skolen. Når elevene begynner på videregående skole har de aller fleste meg seg mange gode rutiner, men selv om elevene er 16-17 år gamle mangler mange fortsatt de gode rutinene.

Arbeidsro er viktig for å skape et godt læringsmiljø. "Arbeidsro gir muligheter til å konsentrere seg om det som blir sagt, fordype seg i en tekst, tenke igjennom løsninger på problemer, eller ganske enkelt å få arbeide i fred." (Ogden, 2009, s. 125). Det er viktig å huske på at arbeidet med å skaffe ro og orden i klasserommet, ikke kan betraktes uavhengig av de faglige aktivitetene. Hvordan eleven sitter i et klasserom, og hvilken gruppe han/hun jobber i kan også påvirke elevens atferd.

Skolen er en viktig arena for læring og sosial utvikling, og som lærer er jeg med på å formidle holdninger, kunnskaper og ferdigheter. "Kunnskapen skal bidra til elevenes vekst og utvikling, slik at de kan utnytte evnene sine og bli til selvstendig tenkende mennesker." (Imsen, 2005, s. 163). Det er viktig at elevene får ta del i vår felles kulturarv, og at de klarer å være medmenneskelige og ikke minst tolerante ovenfor hverandre. Elevene vil etter hvert bli mer selvstendige og ikke minst ansvarsfulle personer.

Elever i en klasse kan oppleve læringsmiljøet på forskjellige måter. Noen elever kan føle at alt med læringsmiljøet er helt perfekt, mens andre opplever læringsmiljøet som lite stimulerende. Ettersom medier og kommunikasjon er et yrkesfag er det viktig å tenke yrkesdidaktisk med tanke på planlegging av undervisningen. Når elevene skal i gang med et nytt prosjekt brukes den didaktiske relasjonsmodellen som utgangspunkt. Hiim og og HIPPES didaktiske relasjonsmodell er en modell hvor alle kategoriene henger sammen. Derfor kommer ingen kategori først, men man kan hele tiden bevege seg mellom de seks områdene. Men i og med at hver elev er forskjellig er det naturlig å ta utgangspunkt i elevens læreforutsetning. ”Det beste utgangspunktet for å forstå pedagogisk teori er etter vår mening praktisk-pedagogisk erfaring. Praktiske undervisnings- og læringssituasjoner krever velbegrunnede pedagogiske vurderinger.” (Hiim, 2009, s. 31).

Ved å bruke denne modellen er jeg sikker på at elevene mine blir ivaretatt. Dersom elevene skal jobbe med et portrett intervju, må jeg sørge for at elevene vet hva et portrett intervju er. Dette kan jeg vise ved eksempler som de kan lese men også ved at de får øve seg på hverandre, slik at de føler seg trygge når de skal ut å intervju noen. Når det gjelder læreforutsetninger er det viktig at jeg får kartlagt hva er det elevene kan fra før og hva som er nytt for dem. Har elevene lest noen portrett intervjuer, eller er dette helt nytt for dem? Når det gjelder rammefaktorer har elevene på MK hver sin Mac, og de får låne opptakere, speilrefleks kamera og mikrofon dersom de ønsker det på skolen. Målet med en portrettoppgave er å sitte igjen med kunnskap om hvordan man skriver et portrettintervju. For enkelte elever kan det være nødvendig å måtte tilpasse oppgaven. Innholdet er der hvor undervisningen min finner sted. Før en portrett-oppgave vil det være naturlig å jobbe med spørsmålsformuleringer og ikke minst øve seg på å ta kontakt med personer man ønsker å få et intervju med. Læreprosessen bør man som lærer gå godt gjennom. Hva skal elevene gjøre i denne oppgaven? Hvordan kan jeg som lærer hjelpe de på veien? Skal det være et samarbeid? Hvordan skal jeg motivere elevene til å gjøre oppgaven? Vurderingen kommer både underveis og til slutt. Ved å ha del-mål underveis i oppgaven kan jeg som lærer guide elevene på riktig spor dersom det trengs.

Det er viktig at elevene vet hva som forventes av dem. Struktur og en god oversikt kan derfor bidra til at elevene blir mer selvstendige. I et strukturert klasserom blir det lagt vekt på undervisning som direkte formidling. Ved å bruke struktur vil elevene kjenne hvilke forventninger, rutiner og regler som ligger til grunn i klasserommet. Ved å være veldig klar på forventninger og tydeliggjøre målene er det enklere for elevene å vite hva de skal arbeide med og ikke minst hvordan de skal gjøre oppgaven de er satt til. Det kan være så enkelt som å sette opp



delmål underveis i en produksjon, noe som gir elevene en pekepinn på hvor lang tid de har på akkurat denne delen av en oppgave. Jeg opplever at dersom jeg kun gir en oppgave med en lang deadline, la oss si 40 timer til rådighet på skolen, bruker elevene altfor mye tid på surr og de sliter med å komme i gang. Hvis jeg derimot setter opp en plan for hver eneste dag i forhold til hvor langt de bør ha kommet på slutten av en arbeidsdag, forenkler jeg prosessen for flere av elevene. ”En klar struktur betyr ikke at elevene fratras initiativ, selvstendighet og medansvar for egen læring. Strukturen utgjør tvert imot rammer som elevens initiativ, medansvar og selvstendighet kan utfoldes innenfor.” (Skaalvik, 1996, s. 124).

### **3.6 Ulike tilnærminger til læring**

I den neste delen av dette kapitlet ønsker jeg å belyse hva ulike tilnærminger til læring kan bidra med for å forstå sosial kompetanse, motivasjon, klasseledelse og læringsmiljø.

Norsk skole jobber med kunnskap, holdninger og ferdigheter. Elevene skal lære å lese, skrive og regne. Det er viktig at kunnskapen elevene får bidrar til vekst og utvikling, slik at elevene kan bli selvstendige og tenkende mennesker.

Læring er viktig i vår kultur. Det er uenigheter om hva læring er, og hvordan læring skjer og ikke minst hva som er mest fremmende for elevers læring.

Det er fire sentrale teoritradisjoner: Sosiokulturell, behavioristisk, kognitiv og konstruktivistisk læringsteori. I denne oppgaven legger jeg vekt på den sosiokulturelle og den behavioristiske læringsteorien som jeg mener er sterkest knyttet opp mot min problemstilling.

### **3.7 Sosiokulturell læringsteori**

Den russiske teoretikeren Lev Vygotsky (1896-1934) la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet. Han var svært opptatt av kommunikasjonen mellom elev og lærer, og hvordan det sosiale og kulturelle virket inn på mennesket. Vygotsky mente at kunnskap ikke konstrueres individuelt, og at læringen skjer i et sosialt samspill der elevens kunnskaper og verdier utvikler seg sammen med andre.

”Læring rives løs fra det individualistiske perspektivet, og vi trekker frem i lyset hvordan det sosiale felleskapet, kulturen og språket danner grunnmuren i barnets utvikling og læring.”

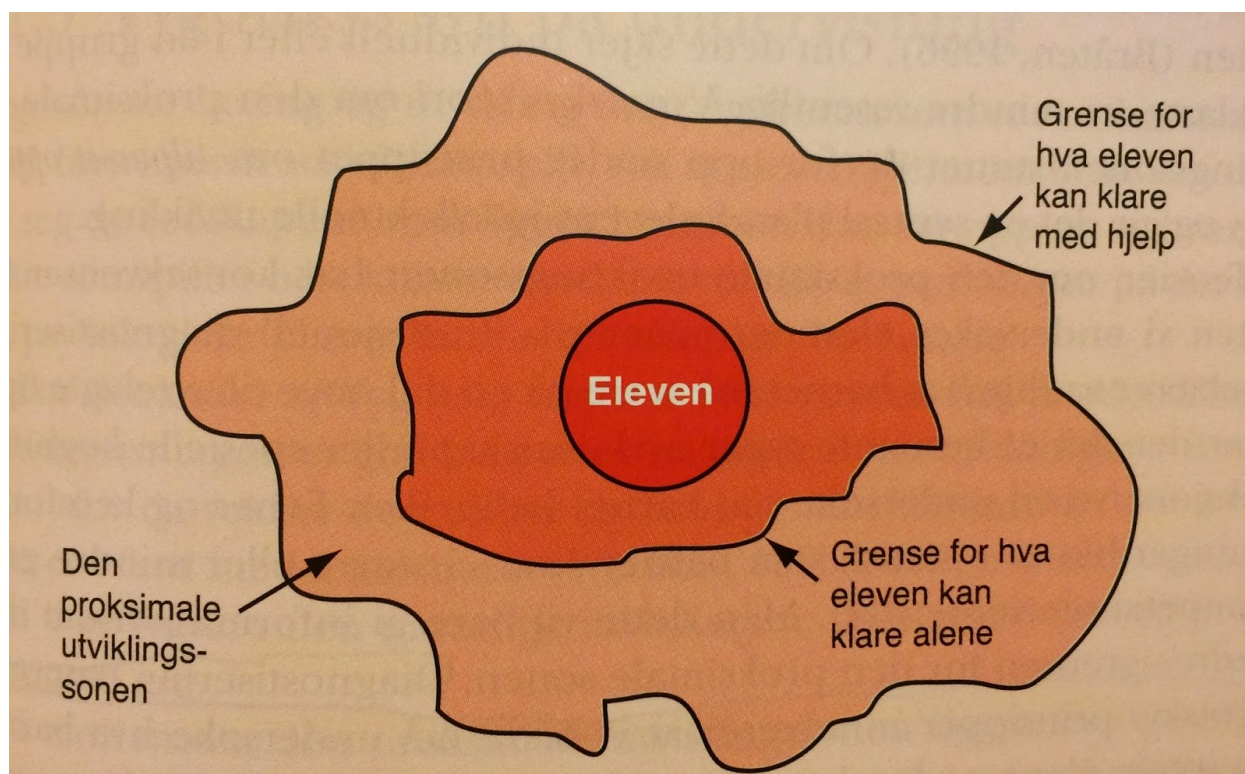
(Imsen, 2005, s. 251). Med dette mener teoretikeren at læring i stor grad skjer sammen med andre.

Grunnlaget i Vygotskys teori om menneskets utvikling spiller på forholdet mellom utvikling på individplan og utvikling på samfunnsplan. ”Mens tradisjonell utviklingspsykologi ofte fremstiller barnets sosialisering som en prosess fra det individuelle til det kollektive, hevder Vygotsky at barnet allerede fra fødselen av å forstås som et sosialt og kollektivt vesen.” (Bråten, 1996, s. 124).

Eleven i samhandling med sine omgivelser, i et kollektivt og kulturelt felleskap, danner grunnlaget for utviklingen av seg selv som individ. Vygotsky mente at det var viktig å se på utviklingen over tid, og ikke nødvendigvis bare det som skjer her og nå. En elev utvikles i samspill med sine omgivelser, og underveis modnes eleven. Modningen anses som en viktig del av læreprosessen. Vygotsky mener at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle og selvstendige tenkningen kommer som et resultat av et sosialt samspill mellom eleven og andre mennesker. ”Det er ikke slik at individuell utvikling skaper sosial aktivitet. Det er omvendt. Utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der det kan gjøre ting alene.” (Imsen, 2005, s. 255). Dette betyr at det sosiale kommer på plass før elevene klarer å utføre ting på egen hånd.

Vygotsky tok utgangspunkt i tre hovedpunkter for å beskrive hvordan han bygger sin teori: *Levekår, redskaper og fellesskap*. Han var klar på at menneskets *levetår* påvirker hvordan det tenker, og at felles forståelse for våre omgivelser gjør at vi som mennesker lettere kan forstå hverandre. *Redskapene* vi bruker, både mentale og teknologiske redskaper, kan bidra til å forbedre levekårene. Og ved å danne et *fellesskap* kan mennesket nå lenger. Levekår, redskaper og fellesskap er derfor ulike redskap for læring og utvikling i følge Vygotsky (Imsen, 2005). Språket er et viktig psykologisk redskap. For Vygotsky var språket tenkningens sosiale redskap. Vi bruker språk til å kommunisere med andre. Og språket blir et viktig redskap for å tilegne seg kunnskap. Når språket utvikles, utvikles også tankene, som igjen øker refleksjonen hos mennesker.

### 3.7.1 Den proksimale utviklingssonen



Figur: Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2005, s. 259)

Vygotsky er kjent for sine teorier om den proksimale eller nærmeste utviklingszone. Det går ut på at elever har behov for støtte og utvikling fra en person med mer kompetanse når han/hun skal lære. Utviklingen fra det sosiale til det individuelle, sørger for at eleven er i stand til å utføre en handling sammen med andre først, for deretter å utføre det alene.

”Barnet kan i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater prestere mer enn det kan klare på egen hånd.” (Bråten, 1996, s. 125).

Vygotsky deler altså prosessen i ulike nivåer. Eleven er gjerne på et utviklingsnivå der han/hun klarer å løse oppgaver på egenhånd, men eleven lærer ikke noe nytt. Eleven vil fortsatt ha muligheten til å utvikle seg, og vil derfor bevege seg inn i område som kalles utviklingssonen. (Se figur). Denne sonen er et stort område, hvor eleven kan mestre noe på egenhånd, men trenger også støtte og hjelp fra andre medelever eller lærere. Potensialet til eleven og den nærmeste utviklingssonen er i stadig bevegelse ettersom eleven utvikler seg. ”Gjennom samarbeid og samhandling med voksne eller andre barn styres barnet mot høyere trinn i egen utvikling. Utifra

dette hevdet Vygotsky at utvikling skjer gjennom læring, og at man i mange sammenhenger kan si at det er læring som styrer utvikling.” (Bråten, 1996, s. 125).

Det er også viktig at eleven får nok utfordringer, slik at han/hun har noe å strekke seg mot. Undervisningen kan legges på et høyere nivå, og læreren fremstår som et støttende stillas for eleven. Dette for at eleven skal komme over sitt opprinnelige nivå og bevege seg over på et høyere nivå. *Scaffolding* er det engelske navnet for stillasbygging (Imsen, 2005). Læreren bygger bro sammen med eleven. I noen tilfeller vil eleven trenge mye hjelp, andre ganger lite. Dette bringer oss videre til tilpasset opplæring. Vygotsky har et grunnsyn som går på det at undervisning og læringsaktivitet skal tilpasses den enkelte elev. Men det er samtidig viktig at eleven får nok utfordringer. Undervisningen skal derfor legges på et litt høyere nivå enn det eleven behersker i dag.

### **3.8 Behavioristisk læringsteori**

Den behavioristiske læringsteorien forbindes ofte med Burrhus Frederic Skinner. Denne læringsteorien ser på adferd hos mennesker, og hvordan mennesker gjennom riktige stimuli kan lære nesten hva som helst. En tro på at mennesket er passivt og påvirkelig i samhandling med andre. Ved at forholdene legges til rette kan mennesket oppleve en positiv forsterkning av det han/hun er med på.

“A kind of prediction is possible on the principle that what people have often done they are likely to do again; they follow customs because it is customary to follow them... ..” (Skinner, 1976, s. 13).

Med bakgrunn i tanken om at mennesket er passivt og påvirkelig, betyr det at vi kan styres utenfra i en retning av læringsmålene som er satt opp (Imsen, 2005).

“Ulike former for belønning og straff er viktige virkemidler for den som skal styre læringen, ut fra en grunnleggende antagelse om at mennesket helst streber etter noe behagelig og helst vil unngå det som er ubehagelig.” (Imsen, 2005, s. 169).

Å føre en form for straff/belønning system er ytre motivasjon, hvor belønningen er noe som påføres utenifra og ikke har med læringsprosessen å gjøre. Denne formen ses da på som en drivkraft til læring.

### 3.8.1 Klassisk betinging

”Klassisk betinging regnes som den enkleste formen for assosiativ læring. Her lærer organismen en forbindelse mellom to hendelser (stimuli), der en stimulus er et signal på at en annen stimulus av større biologisk betydning vil inntreffe.” (Svartdal, 1998, s. 62). Organismen forbinder da en stimulus med en annen.

Den klassiske betinging er sentral når man ønsker å forklare hvordan følelser knyttes til nye situasjoner, og ikke minst hvorfor enkelte situasjoner oppsøkes mens andre unngås. ”Noen hendelser fremkaller automatisk gode følelser, mens andre hendelser fremkaller vonde følelser.” (Imsen, 2005, s. 181). Følelsesreaksjonene kan også utløses av andre ting som sto nær hendelsen. Disse tingene blir å regne som signaler på godt og vondt, og personen vil da forsøke å unngå situasjoner som varsler noe dårlig og heller søke seg til situasjoner som varsler noe godt.

### 3.8.2 Operant betinging

”Operant betinging fokuserer på hvordan atferd endres som en følge av de konsekvenser atferden har hatt.” (Svartdal, 1998: 89) Konsekvensen av våre handlinger har stor betydning for om vi gjentar disse handlingene. Hvis man vet at en handling gir konsekvenser man ikke liker, er man mindre motivert for å gjenta disse handlingene.

”When a bit of behavior has the kind of consequence called reinforcer, it is more likely to occur again. A positive reinforcer strenghtens any behavior that produces it. ....A negative reinforcer strenghtens any behavior that reduces or terminates it.” (Skinner, 1974, s. 51).

Mens klassisk betinging beskriver hvordan en reaksjon kan kontrolleres av en ny stimulus som kom samtidig som den første, er operant betinging mer rettet mot det som skjdde etter at responsen var avgitt.

Edward Lee Thorndike var en amerikansk psykolog og forsker innen læringsprosesser. Han var også en av de første som så nærmere på hva som skjer etter at responsen er avgitt. ”Han tenkte seg lært atferd som en sammenknytning (connection) av sanseintrykk og reaksjonsimpulser.

”(Imsen, 2005, s. 183). Det vil si at båndene mellom stimulus og respons styrkes. Når stimulus og respons styrkes, vil det komme en etterfølgelse av tilfredstillelse. Og omvendt dersom stimulus og respons svekkes og etterfølges av en sjenerende tilstand. Thorndike kom også fram til at virkningen av straff var overdrevet, og at belønning derfor var et bedre og mer effektivt middel enn straff. Alt i alt dreier dette seg om en forsterkning av atferd.

Skinner videreutviklet dette i sin kjente teori: *operant betinging*. Han snakket ikke om begrepet belønning som tilfredsstillelse, men valgte heller en mer objektiv sannsynlighetsbetraktning. ” Enhver stimulus som etterfølger en respons, er en forsterker hvis den øker sannsynligheten for at responsen skal oppstå o fremtiden.” (Imsen, 2005, s. 183). Med dette mener han at en belønning er en belønning når den virker som en belønning. Skinner hadde liten tro på straff. Han så på straff som noe som kan fungere som en midlertidig undertrykkelse av en uønsket respons, men at den på sikt ikke forsvinner. En elev kan være redd for læreren sin, men det betyr ikke at den uønskede atferden forsvinner. Troen på at belønning fungerer bedre enn straff ligger til grunn for Skinner. Belønningens kraft er også forskjellig fra person til person. Elevene har også forskjellig oppfatning av hva som er en attraktiv belønning.

Operant betinging er atferd som oppfattes som målrettet, viljestyrt og intensjonal (Svartdal, 1998). Det er likevel problematisk å avgrense atferden ut fra begreper som vilje og intensjon. Konsekvensen av atferden som utføres påvirker sannsynligheten for at atferden vil gjentas på et senere tidspunkt, uten at viljen styrer det hele.

Et av Skinners viktigste bidrag til psykologien er operant psykologi, og den avløste stimulus-respons-psykologien (S-R) som blant annet Pavlov jobbet med. Forbindelsen mellom stimuli og respons kan gi et forsterkende resultat.

Vi kaller dette S-R teori:

Diskriminativ stimulus	Operant respons	Forsterkende konsekvens
$S^d$	$\begin{matrix} - \\ > \end{matrix} R$	$\begin{matrix} - \\ > \end{matrix} S^R$

Utifra dette ser man at læring ikke nødvendigvis skjer i første stimulus, men at ved å bruke stimulus gjentatte ganger vil man få en forsterkning. Når eleven oppfatter hva som skal til for å endre atferd og får en belønning for det, forsterkes denne handlingen.

Det sies at de tidlige S-R teoriene har en ytre styring av mennesket, hvor stimulering eller belønning står i fokus.

Amerikaneren Albert Bandura (f. 1925) støtter seg til behavioristisk teori, og da mener han at det må foreligge en forsterkning for at læring skal finne sted. Men han er mest kjent for sin sosial-kognitive læringsteori. Han mener at mennesket er i stand til å huske og gjenkalle tidligere hendelser, men at menneskets ytre atferd blir mindre vesentlig i læringsprosessen. Han er derfor opptatt av også andre læringsformer enn bare stimulus-respons læring. Han er kjent for sin teori

om læring gjennom observasjon og imitasjon. “Vi vil gjøre en stor feil om vi ikke regner med individets evne til å ta lærdom av det som skjer rundt det, lære av hva andre gjør og av å se hvordan det går med andre. Ikke minst lærer vi av å ta etter (imitere) andres atferd.” (Imsen, 2005: 186)

Oppmerksomhet, hukommelse, etterligne og motivasjon er fire delprosesser Bandura mener ligger til grunn for observasjonslæring.

*Oppmerksomhet* er å få eleven til å rette oppmerksomheten mot det som virker interessant eller er viktig i en situasjon.

*Hukommelse* er viktig for at eleven skal være i stand til å huske hva som er verdt å imitere, I noen tilfeller kan gjentagelse og øving være nødvendig.

*Etterligne* er en mer kompleks del. Her er det viktig å ha delmål og forberede seg godt for at man skal klare å gjennomføre for eksempel en atferd som etterligner en annen.

*Motivasjon* spiller inn fordi eleven ønsker å lykkes, og når eleven skjønner hva som skal til for å lykkes forsterkes motivasjonen for å få dette til.

### 3.8.3 Hvordan endre adferd i klasserommet

Det finnes noen grunnprinsipper for hvordan adferd kan modifiseres i et klasserom. Disse er i samsvar med Skinners teori, som går på det at all atferd blir påvirket av konsekvensen den har. Det betyr at om man ønsker å se en endring, bør vi fokusere på det positive. Den atferden vi ønsker å se mer av, må derfor få positive konsekvenser for eleven. Fokus blir på ønsket handling, og det forsterkes ved belønning. Det er 9 prinsipper som gjelder for atferdsmodifikasjon i praksis. (Imsen, 2005)

1. *Belønne det positive*: Positiv atferd skal belønnes, og belønningen skal settes inn når det er noe å belønne. Viktig at læreren roser elever og ser alle.
2. *Analysere elevens atferd*: Hvorfor har eleven den atferden han/hun har? Hva er problemet med atferden? Det er viktig å finne ut hva i elevenes atferd som kan forsterkes. Og ikke minst hvordan få eleven til å bli med på et belønningssystem.
3. *Velge realistiske mål*: Ikke lag for høye forventninger, men velg mål som det er mulig for eleven å nå. Delmål kan være et godt utgangspunkt.
4. *Bruk belønning som virker*: Finn belønning som er attraktiv for eleven.
5. *Negativ forsterkning kan brukes*: Eleven hjelpes ut av en negativ sirkel. Et eksempel kan være at dersom en elev til stadighet får vondt i magen rett før en prøvesituasjon, kan man finne

alternative måter å flukte fra prøven på. Kanskje kan eleven sette seg på et stillerom eller biblioteket for å lese litt i stedet?

6. *Positiv forsterkning er best*: Tenke over når og hvor ofte belønning skal finne sted. Vær obs så ikke eleven blir lei belønningen, da kan den miste sin effekt.

7. *Symbolisk belønning og atferdskontrakter*: Ros og oppmuntring fra læreren er en symbolsk belønning, og en annerkjennelse at eleven har gjort noe riktig. Styrking av selvbildet til eleven er viktig her. En del elever vil slite i forhold til det å arbeide mot et langsiktig mål. Ved å dele opplegget i flere delmål, kan eleven lettere klare det.

8. *Redusere uønsket atferd gjennom ekstinksjon*: Læreren setter grenser, og får elevene inn på rett spor. Grensene markeres godt slik at den negative atferden ikke blir forsterket.

9. *Vær varsom med straff*: Å gi straff vil ikke fjerne uakseptabel atferd, og kan skape angst og uro hos eleven; og på sikt kan eleven miste sin indre ro, trygghet og positive holdninger til skolen. Ved uteblivelse av belønning er det viktig at det skjer i samsvar med avtalen, og at belønning ikke holdes igjen dersom eleven har fulgt en konkret avtale, men brutt en annen.

### 3.9 De ulike teoretiske tilnærmingers syn på motivasjon

Det finnes ulike teoretiske tilnærmelser til motivasjon. Jeg vil her kort definere hva den atferdspsykologiske, humanistiske, sosiokulturelle, kognitive og sosial-kognitive tilnærmelsen kan bety for skolemotivasjon. Jeg støtter meg til Terje Manger sin bok om Motivasjon (2012) i definisjonen av de ulike teoretiske tilnærmelsene.

*Atferdspsykologiske* har hatt en sterk posisjon, spesielt innenfor spesialpedagogikk. De atferdspsykologiske prinsippene er ofte i bruk i et klasserom, bevisst eller ubevisst. ”Lærere belønner, mer eller mindre systematisk, ønsket atferd. Det skjer gjennom ros, annerkjennelse og materielle goder. Uten å være klar over det belønner de også mange former for uønsket atferd, gjennom å gi slik atferd oppmerksomhet uten å tilby tilsvarende oppmerksomhet når elevene gjør det læreren vil de skal gjøre.” (Manger, 2012, s. 19). Atferdsteoretikerne eller behavioristene er sterke i sin mening om at eleven lærer ved hjelp av konsekvensen av handlingene deres. Dersom arbeid med et skolefag fører til et vellykket resultat, er sjansen stor for at denne handlingen vil bli gjentatt. Dersom læreren roser eleven for bestemte aktiviteter, kan eleven utvikle tendenser som gjør at han/hun gjentar handlingen. På lenger sikt kan motivasjonen for faget øke, og over tid kan eleven lære systematisk og jobbe mot en ønsket atferd.



*Den humanistiske tilnærmingen*, jobber i motsetning til behaviorismen mot de indre kildene til menneskelig motivasjon. *Maslows behovshierarki* er nok den meste kjente og bruke humanistiske teori om motivasjon. Denne teorien sier noe om mennesket medfødte hierarki av grunnleggende behov for å overleve, som igjen styrer atferd og motivasjon. *Det fysiologiske behovet* for å overleve er det mest grunnleggende, og hvis ikke sult, tørst og behovet for søvn er tilfredsstilt vil de styre motivasjonen til mennesker, og de andre behovene vil derfor bli underordnet. *Behovet for trygghet* er neste grunnleggende behovet i pyramidens. Her kommer beskyttelse mot og frihet fra angst og farer inn. ”Vi kan tenke oss at elever som lever i konstant frykt fordi de blir mobbet på skolen, har vanskelig for å konsentrere seg om skolearbeidet.” (Manger, 2012, s. 20). Ut fra Maslows teori svekkes motivasjonen til å gjøre det faglig godt på skolen. Utrygge hjemmeforhold kan også spille negativt inn på motivasjon.

*Behov for kjærlighet og tilknytning* (pyramidens neste trinn) viser til menneskets grunnleggende behov for nærhet til sin familie og til venner. Ensomhet, dårlige familierelasjoner, og isolasjon på skolen og blant venner vil gå utover læringsevnen og motivasjon for skolearbeid.

Neste trinn: *Behov for anerkjennelse og selvverd* går på menneskets grunnleggende behov for å oppleve oss selv som kompetente i egne og andres øyne. Dersom en elev, ut fra egne forutsetninger, ikke mestrer oppgaver på skolen, og heller ikke får positive tilbakemeldinger fra sine lærere og medelever, vil han/hun ikke få tilfredsstilt dette behovet.

*Behov for selvaktualisering* er den høyeste form for vekstmotivasjon. Her kommer behovet for å realisere våre intellektuelle og estetiske behov. Selv om alle de grunnleggende behovene er dekket, vil mange føle seg rastløse dersom en ikke får realisert seg selv i forhold til vekst.

*Den sosiokulturelle tilnærmingen* legger hovedvekten på den sosiale samhandlingen. På skolen vil eleven møte andre elever og lærere, som igjen vil påvirke hans/hennes rolle på skolen. Skolen og elevene vil sammen fremme læring, ved å gjøre felles aktivitet. De sosiale omgivelsene er sammen med aktiviteten viktig for å fremme læring. ”Den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon forutsetter også at elevene blir motiverte for å lære når de går på en skole der lærere og elever ser verdien av å lære.” (Manger, 2012, s. 23).

De indre aspektene ved motivasjon kommer klart frem i *kognitive tilnærminger*. De aller fleste mennesker opplever både suksess og nederlag i løpet av livet, og vi leter etter årsakene til dette. Dette kan være både indre og ytre årsaker. For videre motivasjon er det viktig at eleven får en positiv opplevelse av resultatene som oppnås. Når de selv ser hva som er årsaken til resultatet kan dette være med på å øke motivasjonen for å fortsette å prestere eller endre innsatsen.

”Betegnelsen lært hjelpeløshet er brukt om skoleelever som har en historie preget av gjentatte

nederlag, og som passiviseres gjennom å bli opptatt av sin egen utilstrekkelighet.” (Manger 2012, s. 24).

*Den sosial-kognitive* teorien beskriver at læring skjer i et samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Og at mennesker gjennom sin måte å tenke på påvirker våre liv og våre omgivelser. Det er viktig med forventninger om mestring men dette kan aldri være en erstatning for mangel på kunnskaper og ferdigheter. ”Å skape urealistisk tro på elevens kapasitet inviterer bare til nye nederlag og undergraver dermed elevens tro på mestring av den bestemte oppgaven.” (Manger, 2012, s. 27). Det er viktig at eleven blir møtt på sitt ferdighetsnivå, for å øke mestringsfølelsen og på sikt motivasjonen. Behaviorismen som læringsteori har ingen enkel løsning på disiplinproblemer, men har altså noen teorier som kan være til hjelp.

### **3.10 De ulike tilnærmingers syn på elevmedvirkning**

“Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa”. (udir.no).

Elevmedvirkning er sentralt i LK 06, Kunnskapsløftet. Elevene skal medvirke under planlegging, opplæring og vurdering av opplæringen. Læreren skal bidra til at eleven mestrer mer i samarbeid med andre, enn hva eleven ville klart på egen hånd; i tråd med Vygotskys teori om *den proksimale sone*.

Elevmedvirkning slik jeg ser på det handler om hvordan en lærer klarer å inkludere elevene på en måte som gjør at elevene blir mer motivert for læring.

Filosofen og pedagogen John Dewey var blant de aller første til å vektlegge individets aktive medvirkning i læringsprosessen. Han mente at læring skjer ved handling; og at handlingen må skje i en sosial interaksjon. Ytre stimulering fører ikke til læring, men man lærer ved å gjøre ting og ta med seg erfaringene fra det man gjorde.

”Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into.”(Dewey: 1997, s. 38).

Erfaring vil si å gjøre noe og forstå hva handlingen førte til. Først når individet forstår sammenhengen mellom handlingen og resultatet av den har individet lært noe. Aktivitet og handling står derfor sentralt.

Dewey blir forbundet med aktivitetspedagogikken og er berømt for sitt slagord *learning by doing*. “Å lære er aktivitet fra elevens side, og ikke nok med det: Læring er knyttet til aktivitet som konkrete handlinger. Modellere, lage noe, undersøke og eksperimentere var aktivitetsformer Dewey fant verdifulle.” (Imsen, 2009, s. 82). Dewey tar utgangspunkt i det elevene vet og har kjennskap til.

Dewey er også opptatt av det sosiale aspektet, og han så langt utover det å oppdra individualister. Han mener at hele oppdragelsen sikter på å skape er bedre samfunn og at skolen er en viktig del av den oppdragelsen. Dewey sier videre at utviklingen av de unges holdninger finner sted gjennom miljøet man vokser opp i. Et sosialt miljø består i følge Dewey av aktiviteter blant medmennesker der alle er avhengige av de andre foretar seg.

### 3.11 Relevante artikler

Det er skrevet mange relevante artikler innenfor teorier som jeg har beskrevet tidligere i kapitlet. Terje Ogden som jeg refererer til flere ganger, skrev en fagartikkel i tidsskriftet for norsk psykologforening i 2011. Den heter *sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom*. I denne artikkelen fremheves viktigheten av sosiale ferdigheter og hvordan barn ved økt kompetanse er i bedre stand til å forstå sine sosiale omgivelser, som igjen er med på å påvirke dem eller tilpasse seg nye livssituasjoner. ”Sosiale ferdigheter er viktig for barn og unges integrering i jevnaldringsgrupper, og for å kunne mestre elevrollen og komme overens med voksne.” (Ogden, 2011, s. 24). Interessen for forskning om sosial kompetanse hadde et oppsving i 1950-60-årene da det ble funnet ut at det var en sammenheng mellom sosial kompetanse og barns mentale helse, problematferd og rusmisbruk. Artikkelen fokuserer på hvordan sosial ferdighetstrening og kompetanseutvikling kan utvikles gjennom forskjellige opplæringsprogram. Sosial kompetent atferd etterspørres, oppmuntres og bekreftes på flere arenaer, hvor skole, familie og fritid står frem som de viktigste arenaene.

I skolens plandokumenter blir det lagt vekt på at læreren skal bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse. I praksis blir dette arbeidet ofte nedprioritert til fordel for å øke utviklingen av den faglige kompetansen. En artikkel i *Bedre skole* (2014) skrevet av Dag Roaldset peker på muligheten for å innføre sosiale ferdigheter som en sjette grunnleggende ferdighet. Argumentet i artikkelen er at sosiale ferdigheter er like viktig som å lese, regne og skrive. ”Å vise god sosial kompetanse handler i stor grad om å mestre ulike sosiale situasjoner i skole og fritid.” (Roaldset,

2014, s. 59). Artikkelen trekker frem stortingsmelding 20 *På rett vei*, hvor han påpeker at til tross for at det står at elevenes sosiale og kulturelle kompetanse skal styrkes i hele grunnopplæringen, så er det ikke godt nok presisert hvordan det skal jobbes med denne kompetansen. Utdanningsdirektoratet ga ut en veileder (revidert i 2009) med overskriften *Utvikling av sosial kompetanse*. I tråd med kunnskapsløftet skal arbeidet med sosial kompetanse gjennomsyre all opplæring. Den viktige relasjonen mellom lærer og elev blir også trukket frem, og hvor viktig lærerens evne til å inngå i en sosial relasjon til hver enkelt elev er. Men dette er i følge Roaldset ikke nok. Sosial kompetanse etterspørres i stadig større grad, og bør derfor innføres som en ny grunnleggende ferdighet. Det vises til forskning på hvorfor ungdom dropper ut av videregående skole og ender som uføre, har sammenheng med at skolen ikke forbereder ungdommen i tilstrekkelig grad på arbeidslivets stadig økende krav til sosiale ferdigheter. ”Sosiale egenskaper som å kunne kommunisere med folk, vise oppmerksomhet overfor andre, komme presis på jobb og ta ansvar, trekkes frem som grunnleggende viktig i arbeids- og samfunnsliv.” (Roaldset, 2014, s. 63). Avslutningsvis i artikkelen trekkes en balanse mellom faglig og sosial læring frem. Kunnskapsløftet har for stort fokus på elevenes faglige utbytte, og det kan derfor være en fare at det blir for lite fokus på elevens psykososiale arbeidsmiljø og utviklingen av sosiale ferdigheter. Faglig og sosial læring bør kunne gå hånd i hånd, og trekkes mot og mellom hverandre. Artikkelen avsluttes slik:

En innføring av sosiale ferdigheter som den sjette grunnleggende ferdighet i grunnskolen kan være et viktig bidrag til å opprette en mer naturlig balanse mellom faglig og sosial læring og bidra til at elevene får en styrket helhetlig livsmestringskompetanse.

### **3.12 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvilken teori jeg mener belyser problemstillingen min. Jeg har definert følgende begreper: Klasseledelse, læringsmiljø, sosial kompetanse og motivasjon. Sosiokulturell læringsteori og behaviorisme er også sentrale i dette kapitlet, ettersom det er disse læringsteoriene jeg har knyttet opp mot problemstillingen.

## 4 Prosjektets forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg beskrive prosjektets forskningsdesign. Jeg vil klargjøre hvorfor jeg har valgt problemstillingen og utdype mitt vitenskapssyn, og samtidig gi en kort beskrivelse av hva aksjonsforskning er og hvorfor jeg har valgt denne tilnærmingen i min masteroppgave. Det vil komme en kort presentasjon av SØT-modellen. Jeg vil forklare hvordan innsamlingen av data har foregått, hvordan jeg har analysert data og hvordan dette skal presenteres. Elevene er medforskere og vil spille en viktig rolle. De etiske utfordringene som kan oppstå ved å forske i egen klasse vil få en plass i dette kapittelet. Dokumentasjonskravene for at prosjektet skal være pålitelig og gyldig vil også være med. Minner om problemstillingen min: Hvordan kan elevmedvirkning og tydelig klasseledelse bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og hvordan vil læringsmiljøet bli påvirket i prosessen?

### 4.1 Valg av metode

Jeg har valgt aksjonsforskning som tilnærming, og vil gjennomføre intervju og observasjon av begrenset omfang, som vil gi meg kvalitative data for å besvare min problemstilling.

#### 4.1.1 Pedagogisk aksjonsforskning

I innledningskapitlet beskrev jeg utfordringene i klassen. Jeg ønsker å bidra til at elevene endrer atferd slik at læringsmiljøet i klassen blir bedre. Sammen med elevene vil vi derfor gjennomføre noen aksjoner som vi evaluerer i etterkant for å se om de har hatt noen effekt. Det er viktig at klassen får mer ro, slik at læringsmiljøet blir bedre, og at elevene kjenner de sosiale spillereglene i klassen. Ved å gjennomføre ulike tiltak i klassen håper jeg at elevene finner gløden for skolearbeid og at de klarer å gjennomføre vgl. I denne oppgaven gjennomfører jeg et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt, sammen med 12 elever som jeg er kontaktlærer for. Jeg har valgt å bruke følgende definisjon på pedagogisk aksjonsforskning:

”Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å

forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning/læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv.” (Hiim, 2010, s. 48).

I engelskspråklige land blir forskning i læreryrket betegnet som educational action research. Hovedhensikten er å utvikle kunnskap som kan vise seg å være relevant for senere utøvelse av lærerprofesjonen.” Lærere reflekterer over og gjør systematiske undersøkelser i og av sin praksis.” (Hiim, 2010, s. 93). Min tilnærming til aksjonsforskning baserer seg på Hilde Hiim sin praksis. Videre skriver Hiim (2010) at definisjonen av pedagogisk aksjonsforskning bygger på definisjonen av didaktikk, der hensikten er å tolke didaktikk som en praktisk teoretisk arbeidsprosess, og ikke som en teoretisk disiplin. Didaktikk må læres gjennom å delta, utføre og systematisk reflektere over sentrale funksjoner i læreryrket. På samme måte kan aksjonsforskning også defineres som:

”å definere forskning som en systematisk, profesjonell, praktiske-teoretisk arbeids- og utviklingsprosess, der hensikten er å forbedre utdanningsvirksomhet og oppnå ny kunnskap, gjennom systematiske undersøkelser og dokumentasjon av aktuelle prosesser.” (Hiim, 2010, s. 48). Samarbeidet mellom lærere og elever er viktig, for å unngå eventuelle ”misforståelser om at læreren kan styre forsknings- og utviklingsprosesser løsrevet fra demokratisk samarbeid med elever, kolleger og andre deltagere.” (Hiim, 2010, s. 48).

I forkant av aksjonene informerte jeg alle lærerne som har klassen om hva som skulle skje og hvilken rolle jeg ønsket at de skulle ha i dette. Jeg må jo si at det var jeg som initierte denne prosessen med aksjoner, men at elevene som ble invitert inn i dette prosjektet ønsket å være med og bidro på en god måte. Jeg har også intervjuet to lærere i etterkant av aksjonene, med et ønske å finne ut om det har skjedd noe med læringsmiljøet klassen. Jeg har da valgt ut en programfaglærer som har klassen i 6 timer per uke, og norsklæreren som har klassen 2 timer per uke.

I dette prosjektet utføres forskningen av meg som kontaktlærer sammen med mine elever. Det er viktig at elevene og jeg samarbeider, og at prosessen oppleves som demokratisk for elevene. Gjennom intervjuene som skal gjennomføres etter at de ulike aksjonene/tiltakene er avsluttet vil elevene få mulighet til å evaluere prosessen. Elevene deltar i hele prosjektet og i alle prosessene. Elevene er aktive og er med på å bestemme hvilke aksjoner vi skal prøve ut sammen. All forskning som gjøres skal dokumenteres og systematiseres. Jeg vil beskrive nøye hva som skjer i de ulike tiltakene, og hensikten er å skape forbedringer. For å kunne kalle dette prosjektet et aksjonsforskningsprosjekt, må det gjennomføres forskning. Senere i kapitlet vil jeg forklare hvordan jeg innhenter data og hvordan dette vil analyseres.

Enkelte av elevene har selv sagt at de synes det er mye støy og uro i timene og at det er vanskelig å konsentrere seg til tider. Som pedagog så synes jeg det er viktig at elevene mine har det bra på skolen, at klasserommet er en arena for læring, og et sted hvor alle har muligheten til å utvikle seg.

Jeg brukte søt-modellen (beskrivelse av modellen kommer senere) for å komme fram til hva som er klassens utfordringer. Jeg tegnet en pedagogisk sol og ba elevene komme med sine synspunkter i forhold til læringsmiljøet og hvordan de har det i klassen. Alle var enige om at de har det gøy og fint på skolen, så jeg måtte bruke litt tid på å få dem til å komme med hva som er utfordringene i klassen vår. Jeg samlet alle elevene rundt et bord slik at det ikke var noen forstyrrelser og ba hver elev si noe om hvordan de har det i klasserommet. Jeg lagde en sol, og dette er stikkordene som elevene kom med:



Modell: Svetlana Markovska Johansen, 2014

#### 4.1.2 SØT modellen

SØT-modellen har fokus på endring, handling og mestring. Jeg har brukt Hartviksen og Kversøy (2008) sin metode som utgangspunkt for SØT-modellen.

SØT står for Situasjon nå, Ønsker og Tiltak. Jeg har valgt å bruke denne modellen som et verktøy fordi jeg ser viktigheten av at elevene og jeg sammen finner ut av veien vi ønsker å gå. Vi lar fortid være fortid og fokuserer på hva vi kan gjøre for å endre fremtiden. I forkant av hver aksjon vil derfor elevene få muligheten til å si noe om:

1. Hva er situasjonen nå?
2. Hva ønsker du å gjøre fremover?
3. Hvilke tiltak er du villig til å forplikte deg til for å nærme deg dine ønsker?

Når det gjelder punkt 1: Situasjonen nå er det viktig at elevene forteller om hvordan de opplever situasjonen slik den er nå. Er de tilfreds med dagens læringsmiljø er et spørsmål som jeg føler det vil være riktig å stille elevene mine. Jeg vil selvfølgelig være åpen for tankene og følelsene til elevene i forhold til det med læringsmiljø.

Punkt 2: Hva ønsker du fremover? er et viktig punkt. Det er viktig å få elevene motivert til å være med på å endre læringsmiljøet i klassen, og da må jeg lytte til deres interesser og behov. Hvordan ønsker de å endre din adferd på skolen? Hvordan kan jeg bidra til det? Elevenes ønsker og drømmer må derfor komme i fokus her. Jeg tror at endring kan skje hvis de er med på å bestemme at det er det de ønsker.

Punkt 3: Hvilke tiltak er du villig til å forplikte deg til for å nærme deg dine ønsker?

Ved å la elevene bestemme tiltakene sammen med meg, kan det være lettere å endre seg og ikke minst være motivert for endring. Aksjonene vil gå over noen uker, tiltakene er enkle og de er bestemt av elevene selv. Som har sagt de ønsker en endring.

Gode samtaler med utgangspunkt i SØT-modellen kan legge til rette for motivasjon, mestring, orden og annerkjennelse. Ved å bruke SØT-modellen om og om igjen er det også enkelt å se hvordan ting endres fra gang til gang.



### 4.1.3 Det kvalitative forskningsintervju

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv.” (Kvale, 2010, s. 43). Et kvalitativt forskningsintervju brukes når man ønsker å få tak i den subjektive opplevelsen av et fenomen. Ved å bruke gruppeintervju, lar jeg elevene fortelle meg hvordan de opplever ulike ting i et klasserom. Jeg har valgt gruppeintervju fordi jeg tror elevene vil dra nytte av det de sier i en gruppe, og sammen skaper en refleksjon rundt tema og spørsmål som blir tatt opp. De får anledning til å fortelle meg hvordan de forholder seg til ulike ting i sin skolehverdag. ”I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson.” (Kvale, 2010:99) Møtet mellom informantene og forskeren bør være en trygg arena. Det er derfor viktig med en god relasjon, og ikke minst skape en lun atmosfære under intervjuet. Som intervjuer bør jeg ha en lyttende holdning, og all oppmerksomhet er rettet mot den som snakker. Jeg vil være en engasjert lytter. ”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side.” (Kvale, 2010, s. 21).

Denne type intervju er halv-strukturert. Jeg har en del faste spørsmål som jeg gjentar i hvert intervju, men under et intervju vil det ofte oppstå situasjoner som vil kreve helt nye spørsmål. Disse spørsmålene kaller jeg oppfølgings-spørsmål og de kommer spontant etter hvert som intervjuet utvikler seg. Det er viktig at jeg får stilt alle spørsmålene jeg ønsker. Jeg vil gjøre lydopptak av alle intervjuene. Da kan jeg konsentrere meg om det som skjer i samtalen, uten å måtte ta notater underveis.

Fenomenologisk tilnærming er utbredt i kvalitativ forskning. Når vi snakker om kvalitativ forskning er ”fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.” (Kvale, 2010, s. 45). I fenomenologien er det de menneskelige erfaringene som står i fokus. Et menneske kan bare kjenne verden slik han/hun opplever den, og i fenomenologisk forskning er det de menneskelige erfaringene som danner grunnlaget for hvordan de beskriver og vurderer situasjonen. Fenomenologi er et studie av fenomen, hvor fenomen kan defineres som erfaring og forståelse. Et fenomen er derfor alltid en erfaring som er levdt.

#### 4.1.4 Intervjuguide

Jeg har brukt både intervjuguide og spørreskjema i denne oppgaven. Da jeg gjennomførte det første intervjuet med elevene brukte jeg en intervjuguide. Denne guiden var ment som en plan for selve intervjuet. Jeg lagde spørsmål, men visste at jeg kom til å ha en del oppfølgings-spørsmål og at intervjuet derfor ville bli halvstrukturert. I forkant var jeg sikker på hvilke temaer jeg ønsket å ta opp med elevene, men under noen av intervjuene vred samtalen seg noe bort fordi elevene hadde en del på hjertet. Ekstra spørsmål utviklet seg derfor underveis. Det var en del ting jeg visste at jeg ønsket å få svar på og som var med i intervjuguiden:

- Hvordan er det å være elev i klassen?
- Hvilken rolle har du i klasserommet?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt støyen som er i klasserommet?
- Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i klassen?
- Hvordan er dialogen mellom elever og lærere?
- Hvilke tanker gjør du deg i forhold til det å komme for sent til timen?
- Hvordan kan du bidra til at det er mer ro i klasserommet?
- Hva betyr deadline for deg?

En intervjuguide er en plan for selve intervjuet som skal gjennomføres. Det finnes flere måter å lage en intervjuguide på. Alt fra en detaljert guide med ferdig formulerte spørsmål, til en temabasert intervjuguide. ”At guiden er halvstrukturert, betyr at vi har en mer åpen plan for intervjuet.” (Dalland, 2011: 150) Videre sier Dalland at ved å belyse temaene, vet intervjueren hva det skal snakkes om, men det er ikke i en bestemt rekkefølge i spørsmålene som også kan utvikles i samtalen. Intervjuguide vil ligge vedlagt som vedlegg.

Jeg lagde i tillegg spørreskjema etter hver aksjon. Jeg ba elevene svare på disse spørsmålene skriftlig først for å sette i gang en tankeprosess hos elevene. Før jeg intervjuet dem i grupper. Spørreskjemaet ble da brukt som en intervjuguide under intervjuene med elevene. De to lærerne ble kun intervjuet etter at aksjonene var ferdig. Jeg lagde også intervjuguide til disse intervjuene. Lærerne ble intervjuet alene.

Jeg hadde hatt flere samtaler med disse lærerne både før, under og selvfølgelig etter aksjonene. Men valgte å intervju dem i etterkant for å se hvilke erfaringer de hadde gjort seg etter at aksjonene var ferdig.

Elevene førte logg under hver aksjon. Disse var lite utfyllende, og til lite hjelp. Intervjuene ga klarere svar.

#### **4.1.5 Å forske i egen klasse**

Det er mange utfordringer knyttet til det å forske i egen klasse. Det er også mange ulike syn på det å forske i egen klasse eller praksis. I denne oppgaven støtter jeg meg mye til Hilde Hiims teori om aksjonsforskning, men jeg vil også trekke frem McNiff og Whitehead (2006, s. 10) som i sine teorier sier noe om at det er en styrke at forskningen gjennomføres sammen med de den gjelder. I dette tilfelle er det jeg som lærer og klasseleder sammen med elevene det skal forskes på. Jeg som forsker skal forskes på, og jeg ser det som en fordel å kjenne klassen godt. Gjennom dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan endringer påvirker eleven og hvordan jeg som forsker gjennomfører disse endringene.

Når man forsker i egen klasse er det vanskelig å skille mellom forskerrollen og lærerrollen. Jeg vil være både forsker og lærer hele tiden.

Når det gjelder min dobbeltrolle som lærer og forsker i egen klasse så tenker jeg at det er viktig at jeg passer på hele veien å ikke la eleven føle seg utsatt under denne perioden. Jeg tror at jeg vil klare å ha dette under kontroll ettersom det jeg vil prøve ut er klasseledelse og det er regler som enten allerede eksisterer på skolen, eller som eleven og jeg blir enige om å prøve ut sammen.

Det er viktig for meg at elevene føler seg trygge på at deltagelsen ikke vil gå utover dem, og at de heller ikke står i et avhengighetsforhold til meg. Jeg er opptatt av etikk, og vil i drøftingskapittelet drøfte min rolle som forsker i egen klasse.

Som forskningsleder er jeg oppmerksom på min rolle, jeg er også læreren til elevene i klassen som det blir forsket på. Det er en skjev maktfordeling. Elevene kan ha følt seg presset til å samtykke til deltakelse i prosjektet av frykt for å få dårligere karakterer. De kan også ha tilpasset svarene de har gitt under intervjuene for å tilfredsstille meg som forskningsleder.

Ved å bruke aksjonsforskning som metode vil jeg stå midt i det hele, og dermed utvikle meg og reflektere i enda større grad hva som skjer i klasserommet. Det er også viktig at jeg klarer å se det som skjer litt på avstand, slik at jeg ikke ser meg blind på hva som faktisk skjer og kun ser det jeg vil se.

#### **4.1.6 Hvorfor forske i egen klasse**

Jeg ønsker å forske i egen klasse fordi jeg ser at læringsmiljøet kan bli bedre. Sammen med elevene kan vi bestemme hvordan vi ønsker å ha det i klasserommet sammen. ”Læreren er den beste forskeren i eget klasserom, fordi det er han eller hun som kjenner elevenes historie og bakgrunn for all aktivitet som foregår der best.” (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 22).

Videre mener Postholm at det er et behov for praksisbasert forskning med utgangspunkt i lærerens arbeidsoppgaver og som utføres av læreren selv. Klasseroms-forskning består av lærerens utforskning og forbedring av hans eller hennes læringsarbeid. Det er viktig at læreren vurderer kritisk informasjonen som kommer inn, og analyserer hva som kan utvikles på en profesjonell måte. Aksjonsforskning ønsker å endre praksis, og i denne oppgaven vil jeg endre elevene sin forståelse av de sosiale spillereglene og økt ro i klasserommet.

Det kan være lett å la følelsene mine styre og ikke ”se” det riktige bildet. Jeg ønsker å være en induktiv forsker, det vil si å gå ut med helt åpent sinn, uten forutinntatte holdninger. Men jeg ser at det kan være vanskelig, og at mitt syn på klassen allerede er tilstede.

Som lærer er det mange hensyn jeg ønsker å ivareta. Det er viktig at elevene mine lærer noe, at de er motivert til skolearbeid og at de synes det er gøy å komme på skolen hver eneste dag. For å måle effekten av klasseledelse er det viktig at jeg har et forskende blikk på egen praksis.

Sammen med mine elever ønsker jeg å kunne endre skoledagen til noe bedre.

#### **4.1.7 Hva ønsker jeg å forbedre**

Klasseledelse er noe jeg som lærer alltid kan jobbe videre med. Jeg håper og tror at mine elever kan forbedre læringsmiljøet hvis klasserommet først og fremst blir et sted for læring og ikke et sted hvor man kun sosialiserer. Jeg ser at utfordringen i dag er mye bråk, og at elevene ikke bruker timene aktivt for læring. Jeg må tvinge de til å motta veiledning, og bruker enormt mye tid på å prøve å få de til å jobbe i timene.

## 4.2 Hermeneutikk

”Hermeneutikk kalles også for forståelseslære eller fortolkningskunst.” (Monsen, 2012, s. 54). Med det menes at vi alltid trenger å tolke informasjon som andre gir oss, og om hva det er som skjer i en samtale eller at vi skjønner hvorfor noen handler som de gjør. I hermeneutikken står det å tolke og forstå en handling sentralt, og dette ser jeg på som spesielt viktig når det kommer til forskning som angår samfunn og mennesker. ”I forhold til forskningsprosessen hevder hermeneutikken at det ikke finnes nøytrale data, fordi forskerens forforståelse, subjektivitet og miljøet rundt forskeren vil alltid ha innvirkning på forskningen.” (Monsen, 2012, s. 63). Som forskende lærer vet jeg at jeg har en forforståelse og en forståelse av hva som skjer. Dette er viktig å huske på i forhold til et hermeneutisk perspektiv. Det innebærer at jeg må være bevisst hvilke premisser jeg tolker ut fra. Min bakgrunn og mine erfaringer vil derfor være med på å farge hvordan jeg tenker og reflekterer i en forskningsprosess. Forskeren vil være i en konstant bevegelse mellom det han/hun forstår, og hvordan han/hun tolker det som skjer. ”Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster.....Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr.” (Kvale, 2010, s. 69).

## 4.3 Hva er datagrunnlaget i dette prosjektet

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva som vil danne datagrunnlaget i prosjektet. 12 elever og 1 lærer er hoved-deltagere i prosjektet, og det er viktig at alles synspunkter kommer frem. Jeg vil bruke intervju, som igjen resulterer i kvalitativ data. I forkant av hver aksjon vil jeg bruke SØT-modellen.

Jeg vil intervjuere elevene etter hver aksjon, og dataene fra intervjuene vil bli analysert.

Aksjonene som jeg gjennomfører i klassen vil gå over minst 2 uker. Hver aksjon skal avsluttes med intervju og gjennomgang av aksjonen. Som lærer i denne klassen vil jeg ha sterkt fokus på datainnsamling under forskningsperioden. Jeg vil be elevene skrive logg etter hver endte aksjon, og jeg vil føre logg underveis. Jeg har elevene fire dager i uken, og vil skrive ned noen tanker daglig, mens hoved-refleksjonen vil komme etter endt uke. Jeg tror det er viktig å samle inn data på en gjennomtenkt og systematisk måte. Forskningsperioden varer over en lenger periode og det man kanskje tror man vil huske etter en undervisnings-økt kan være borte når man skal sammenligne refleksjoner gjort underveis.

### 4.3.1 Første samtalen ved skolestart

På min skole starter alltid vg1 elevene ved å kun møte sin kontaktlærer første skoledag. Det oppleves veldig godt av elever, foreldre og lærere. Elevene får da mulighet til å fortelle om sin skolebakgrunn før de kom til videregående. Jeg opplever at elevene er veldig ærlige og villig til å fortelle om hva de har mestret og hva som har vært vanskelig på skolen før. Det oppstår en helt unik kontakt mellom elev og lærer ved å gjøre dette. Som lærer er det lett for meg å stille undrende spørsmål, og jeg opplever at elevene er veldig ærlige i disse samtaler og det at de ikke har møtt de andre elevene ennå, gjør at de ikke har gått inn i "sin" rolle i klasserommet. Da jeg møtte mine elever høsten 2013, fikk jeg raskt en oppfatning av at her var det mange elever som hadde hatt mye tilrettelagt undervisning på ungdomsskolen, og som kom til å trenge ekstra hjelp.

### 4.3.2 Spørreskjema

I forkant av de kvalitative intervjuene kommer jeg til å be elevene mine svare kort på spørreskjema. Dette er for å sette i gang en tankeprosess hos de rundt spørsmålene som jeg vil stille senere under et gruppeintervju. Etter endt aksjon skal elevene skrive en kort refleksjon rundt aksjonen vi har gjennomført. Deretter skal eleven svare på et spørreskjema. Spørreskjema vil ha åpne spørsmål som jeg senere vil be elevene utdype under intervjuer. "De åpne datainnsamlingsmetodene gir forståelse og dybde." (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 87). Klassen min består kun av 12 elever, og jeg ønsker å gå så dypt som mulig. Jeg vil la hver elev få muligheten til å si hva han/hun mener, og ved å bruke åpne spørsmål er jeg også åpen for alle svar som måtte komme. Jeg har valgt å lage direkte spørsmål som for eksempel:

1. "Hvor godt fornøyd er du med din innsats de siste ukene i forhold til det å komme for sent"?

Jeg tror derfor det er lurt å be de svare på et spørreskjema så fort som mulig etter endt aksjon. Jeg tror at det å be en elev svare på spørsmålet ovenfor 3-4 uker etter endt aksjon som gikk på det å komme tidsnok på skolen er lite nyttig. Det er ikke sikkert alle elevene husker så langt tilbake i tid. Det å stille enkle og presise spørsmål er også viktig. "Språket bør bestå av korte, avsluttende setninger." (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 91). Det er viktig å unngå innviklede og mange setninger. Fra min bakgrunn som journalist vet jeg at de enkleste spørsmålene gir ofte de beste svarene. Spør om det du vil vite-ikke pakk det inn. Lurer jeg på om du har klart målet ditt

om å ikke komme for sent på skolen er det det jeg må spørre om. Ikke om hva som er grunnen til at du ikke klarte det, eller hvordan de andre elevene i klassen klarte det. Det kan være at elevene ikke føler at de får fram alt de vil i spørreskjemaet. Jeg tenker derfor at det er viktig å ha et åpent spørsmål på slutten som går på det om de har noe annet de ønsker å formidle.

#### **4.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuer**

Det innledende intervjuet ble gjort med elevene høsten 2013. Selve aksjonene ble startet i 2014. I forkant av hele prosessen forklarte jeg for elevene at jeg ønsket å intervju dem og hva disse intervjuene skulle brukes til. Etersom elevene var under 18 år, ble også foreldrene informert og skrev under et samtykkeskjema. Alle elevene ønsket å være med.

Det var viktig for meg å påpeke at intervjuene ikke var en vurderingssituasjon, og at de ikke vil ha noen innvirkning på karakterene i fagene. Elevene fikk vite at dette var et intervju, og ikke en elevsamtale, og viktigheten av at de var ærlige, og sa det som føltes riktig for dem. Jeg ville ikke at de skulle si det de trodde var riktig ”svar”.

Etter hver aksjon fikk de utdelt et spørreskjema, slik at de visste hva som ventet i intervjusituasjonen, men også slik at de hadde satt i gang tankene og var klare til å bli intervjuet. Jeg leste gjennom svarene deres, slik at jeg kom så forberedt som mulig til intervjuet. Det ble gjennomført gruppeintervjuer, fordi jeg håpet at elevene kunne dra nytte av hverandre under intervjusituasjonen.

Elevene ga gode svar under intervjuene. Jeg lot elevene snakke ut, uten å avbryte for ofte, og være lyttende. Der jeg følte de ikke svarte konkret nok stilte jeg oppfølgings-spørsmål. Også disse var åpne, ettersom jeg ikke ønsket å føre samtalen inn i noe spor, men at det var deres meninger som kom frem. Flere av elevene hadde skrevet lite i loggene sine, men jeg opplevde at de svarte konkret og utfyllende under intervjuene.

Rett etter at intervjuene var gjennomført noterte jeg ned mine umiddelbare reaksjoner og hva jeg satt igjen med som hovedinntrykk. Jeg transkriberte intervjuene senere, og det viste seg at refleksjonene jeg hadde gjort underveis og rett etter intervjuene stemte med det jeg opplevde etter transkriberingen.

Lærerintervjuene fant sted etter aksjonene. Jeg gjorde det samme med lærerintervjuene som med elevenes intervjuer.

#### 4.4.1 Gruppeintervju

Jeg har valgt gruppeintervju som metode for å samle inn en del av dataen. Observasjon som også er et ledd i det å samle inn data vil også bli brukt, men for å få fram elevens synspunkter og meninger er det viktig å prate sammen, la elevene få fortelle hvordan de opplever ting og hvorfor ting er som de er. Grunnlaget for å velge gruppeintervju var fordi jeg tror at det gir elevene mulighet til å begrunne og forklare hvorfor ting er som de er. ”Den sterke siden ved å gjennomføre intervjuer gruppevis er at man ikke bare får fram enkeltpersoners isolerte meninger og oppfatninger, men også hvordan ulike oppfatninger diskuteres og utdypes.” (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 65). Ved å være i en gruppe kan refleksjon hos elevene bli tvunget fram og kanskje noen til og med endrer synspunkt etter et gruppeintervju. Det er også viktig å tenke på hvordan man setter sammen gruppene. Skal gruppene deles likt i forhold til kjønn eller svake/sterke elever. Eller skal gruppene være tilfeldig sammensatte. Jeg tror det er viktig at det ikke er noen ledere i gruppen som har så sterke synspunkter at de andre ikke tør å komme med sine. Jeg kommer til å dele inn fokusgruppene mine etter hvem de er sammen med utenfor klasserommet. Dette for å skape en trygghet. Under utviklingssamtalen høsten 2013 ble elevene og foreldrene spurt om å delta i dette forskningsarbeidet. Jeg forklarte kort hvorfor jeg ønsket elevenes deltagelse, og både foreldre og elever skrev under at de ønsket å være med på forskningsprosjektet. Forespørsel lagt ved som vedlegg bakerst i oppgaven.

Jeg vil også intervju to lærere som har klassen i programfag og fellesfag.

Under gruppeintervjuene vil jeg bruke en opptager. Dette er for å kunn lytte bedre til det elevene svarer, og ikke minst så gir det meg en mulighet til å se på kropps-språk og holdninger til temaet vi skal snakke om. I følge Postholm (2011) er det både fordeler og ulemper ved å ha åpne intervjuer (ansikt-til-ansikt). Fordelen er at det øker muligheten for å etablere en personlig relasjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. For de som blir intervjuet er det vanskeligere å snakke usant når man sitter rett ovenfor et annet menneske. Ulempene er at det kan være kostnadskrevenende hvis man skal intervjuer mennesker som er geografisk spredd. I mitt tilfelle som forsker på egen skole vil ikke dette medføre noen problemer. Anonymitet trekkes frem som en ulempe, hvis intervjueren ikke klarer å opprette et tillitsforhold, som igjen kan føre til at den som intervjues ikke er helt ærlig i sine svar.



Det er flere måter å gjennomføre intervjuene på. Jeg vil bruke det halvstrukturerte intervjuet, hvor jeg har noen relevante spørsmål klare i forkant av intervjuet, ”men læreren er også åpen for at det kan tas opp tema som ikke var planlagt på forhånd.” (Postholm, 2011, s. 75).

Ettersom jeg vil bruke det halvstrukturerte intervjuet vil jeg på forhånd lage en intervjuguide. En slik guide er en oversikt over de temaene jeg ønsker å komme inn på i løpet av samtalen.

Intervjuguiden vil ligge som vedlegg på slutten av oppgaven.

Elevene vil bli delt inn i grupper under intervjuene. Gruppeinndelingen er det jeg som bestemmer, og jeg setter sammen gruppene med bakgrunn av vennskap og tilhørighet i klassen. Jeg tenker det er viktig at de føler seg trygge på hverandre, slik at de tør å si hva de mener under gruppeintervjuet, men også at de kan dra hverandre med i samtalen, og at det kan skapes en diskusjon mellom elevene. Gruppeintervjuet involverer alle, og kan skape et rom for spørsmål som kanskje ikke ville bli stilt i et en-til-en intervju. ”Metoden gir en rikere forståelse fordi deltagerne får anledning til å utveksle og sammenligne sine oppfatninger og erfaringer.”

(Dalland, 2011, s. 166). Dersom gruppesammensetningen ikke er så optimal som det jeg har sett for meg, kan det ha motsatt effekt, at enkelte elever ikke kommer frem med sine synspunkter, men henger seg på de andres meninger og erfaringer.

Jeg har mange års erfaring fra journalistyrket som jeg håper vil gi meg en ekstra tyngde under intervjuene. Enkle og åpne spørsmål er viktige, men man må ikke glemme hvorfor man gjør intervjuet. Målet etter et gruppeintervju er å finne ut av ting, og komme ut av samtalen med ny informasjon. Ved å bruke det halvstrukturerte intervjuet vil jeg på forhånd ha laget noen spørsmål, men ved å ha det såpass åpent er det muligheter for elevene å snakke om ting som opptar dem som jeg kanskje ikke har tenkt på. Det er også viktig å ikke være låst i spørsmålene sine, men ta oppfølgings-spørsmål der det er naturlig, og heller ikke være redd for at det skal være helt rolig i rommet. Det er viktig å gi tid til de som skal svare. Ikke la meg stresse hvis de ikke har svar, men kanskje heller prøve å omformulere spørsmålet mitt.

#### **4.4.2 Elevers og mine logger**

Jeg vil føre logg under forskningsperioden, men det er også viktig at elevene skriver logg.

”Elevenes logger kan være et viktig ledd i kommunikasjonen mellom læreren og elevene.”

(Postholm og Jacobsen, 2011, s. 71). I loggene kan både elevene og jeg skrive ned refleksjoner

og erfaringer vi gjør oss under forskningsperiodene. Jeg vil gi mine elever noen spørsmål og tema som jeg vil be dem svare på eller tenke på når de skriver logg. Dette fordi jeg opplever at elevene ofte synes det er vanskelig å sette i gang med å skrive noe uten å vite hvor de skal starte. Loggen vil fungere som et bindeledd mellom elevene og meg, men kan også fungere som et bidrag til utviklingsarbeidet vi skal igjennom. Elevene skal levere en logg etter hver endte aksjons-periode.

#### **4.4.3 Observasjon**

Observasjon for meg handler om å se, høre og oppleve det som skjer i klasserommet. Men det er også viktig å vite hva man skal se etter: ”En systematisk innsamling av data ved hjelp av observasjon forutsetter at observasjonen har et fokus.” (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 50). Det er med andre ord viktig å sette det du skal se etter i sentrum. Under en observasjon fokuseres det på handlinger.

Da jeg observerte elevene i den første aksjonen som gikk på det å komme for sent, førte jeg en logg. Jeg noterte meg hvem som kom for sent og hva som skjedde i klasserommet da de kom for sent. Klassen hadde sammen bestemt at dersom man kom for sent så var det viktig å bare gå rett til plassen sin, uten å snakke til medelever. Fra loggen min under aksjon 1: ”En elev kommer for sent, begynner å prate. Jeg henviser til det vi har blitt enige om: Ikke prate men gå og sette seg på plassen sin. En annen elev sier ”jeg blir ikke forstyrret om X kommer for sent....”

Det er viktig å danne seg et tidsperspektiv for når en skal observere noe. Under noen aksjoner kan det være aktuelt å observere klassen i hver eneste time, mens det andre ganger vil være mest hensiktsmessig å observere klassen over en kortere og mer avgrenset periode. Vi skiller mellom åpen og strukturert observasjon. ”Åpen observasjon kaller gjerne for kvalitativ observasjon, fordi data samles inn i form av ord og setninger.” (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 50). All observasjon, også den åpne starter med at læreren på forhånd har planlagt hva som skal observeres. Under den åpne observasjonen kan man blant annet bruke et vanlig A4 ark som deles i to. På den venstre siden kan observatøren skrive ned det som skjer under observasjonen. Mens den høyre siden kan brukes til å skrive ned sine tanker og tolkninger til det som skjer. Kanskje man til og med har noen spørsmål til elevene man observerer i etterkant. Den strukturerte observasjonen er mer låst fast i konkrete problemstillinger. Observatørens rolle er å se/måle noe helt konkret. Uansett hvilken form for observasjon man bruker er det viktig å bruke god tid på å

reflektere over notatene senere. Jeg skrev logg under aksjonene, og etter endt uke skrev jeg ned korte refleksjoner over hva som hadde skjedd den siste uken.

#### **4.5 Innsamling av data**

I forkant av hver aksjon vil jeg bruke SØT-modellen, og be elevene beskrive nå-situasjon, ønsket situasjon og ikke minst tiltak. Jeg vil i tillegg føre egen logg, elevene skal skrive logg, og gjøre et gruppeintervju etter hver endte aksjon. Loggen jeg skriver vil gjøres etter observasjon i klasserommet under aksjonene.

#### **4.6 Analyse av data**

Jeg vil foreta i underkant av 20 intervjuer. Målet med intervjuene er å få svar på problemstillingen. Veldig raskt etter at intervjuene ble gjennomført transkriberte jeg, og fant ut hvilke sitater jeg ønsket å bruke i oppgaven. Jeg tror det har en fordel å gå gjennom materialet mens det fortsatt er ferskt. Jeg markerer sitater som jeg tror jeg kan bruke i oppgaven, og lytter godt gjennom flere ganger, for å være sikker på at jeg har forstått ting riktig, og for å få en god forståelse av det som blir sagt. Jeg gikk gjennom egne og elevenes logger, brukte førforståelsen min og prøvde å se etter mønstre i svarene som ble gitt.

Jeg har valgt å bruke Kvales tre nivåer under analyseringen av data (Kvale, 2010).

Nivå 1: Selvførståelse: Hva er det som blir sagt av respondenten? Viktig at det er respondenten som blir hørt. Ingen førforståelse fra forskeren på dette nivået.

Nivå 2: Forståelse: Kritisk forståelse hvor forskerens førforståelse kommer inn. Er det noen mønstre som går igjen?

Nivå 3: Teoretisk nivå: Knytter funn opp mot teori.

Jeg brukte Kvales tre nivåer på denne måten da jeg analyserte data:

Det første jeg gjorde etter et intervju var å lytte gjennom intervjuet, og kun høre etter hva som blir sagt. Jeg gjorde deretter noen notater for meg selv, hvor jeg brukte min førforståelse. Til slutt har jeg knyttet det opp mot teori. Jeg har delt det opp i de tre aksjonene fordi jeg synes at det fremstår mest ryddig på den måten.

#### **4.6.1 Meningsfortetting**

Å forkorte intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer er meningsfortetting. Denne formen brukes for hjelp til å analysere lange og komplekse intervjutekster. ”Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord.” (Dalland, 2011, s. 212). Etter hver aksjon gjennomførte jeg gruppeintervjuer. Jeg delte inn gruppene, og de svarte først på spørsmål skriftlig. Dette gjorde jeg for å sette i gang en refleksjon hos elevene. Deretter brukte jeg de samme spørsmålene som et utgangspunkt under gruppeintervjuene.

Jeg har transkribert alle intervjuene, og deretter trukket ut essensen av det som har blitt sagt. Under gruppeintervjuene har elevene snakket mye og mange gjentar seg selv. Det har derfor vært naturlig å dra frem det viktigste i det som blir sagt under intervjuet. Jeg har laget egne kategorier hvor jeg har samlet svarene i forhold til tema.

#### **4.6.2 Hvilke farer står intervjueren over**

Jeg har lang erfaring fra å gjøre intervjuer fra min tid som journalist. Det kan være min styrke. Det at jeg er vant til å gjøre god research i forkant av et intervju er også bra. Og at jeg er vant til å intervju alle typer mennesker. Men det er også en del svakheter man møter i en prosess som denne. Det er lett å bli litt for ivrig, og da kan jeg begynne å argumentere for mine holdninger under intervjuet. Før jeg begynte på masterutdanningen hadde jeg ingen erfaring med kvalitative intervjuer. Det er viktig å huske på at i et kvalitativt intervju så innhentes beskrivelser fra intervjupersonens livsverden. ”Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver.” (Kvale, 2010, s. 47). Det er viktig at jeg som intervjuer er lyttende, og lar elevene snakke ut, og vente med å bryte inn, selv om de beveger seg utenfor det som er tema.

#### **4.7 Avsluttende intervjuer med elever og lærere**

Jeg har tidligere redegjort for hvorfor jeg har valgt kvalitativt intervju som metode. Ved å bruke denne metoden håper jeg å få fram et bilde av hvordan elevene har opplevd tiltakene som har vært prøvd ut. ”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side.” (Kvale, 2009, s. 21). Jeg ønsker å få belyst problemstillingen gjennom

intervjuene jeg har gjort, og det kvalitative intervjuet har gitt elevene og lærerne muligheten til å fortelle meg hvordan de har opplevd det de har vært med på. Å bruke en åpen intervjuform slik jeg har gjort, hvor jeg lar de som blir intervjuet fortelle om sine personlige erfaringer kan være med på å få fram alles synspunkter. Jeg har laget spørsmål før intervjuene, men jeg stiller oppfølgings-spørsmål, og lar de snakke ganske fritt rundt temaet. ”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv.” (Kvale, 2007, s. 43).

#### **4.7.1 Elevintervjuene**

De første elevintervjuene fant sted tidlig i skoleåret. Ved å intervju de på et helt generelt grunnlag om deres skolehverdag, ble jeg bedre kjent med de, og det var lettere for meg å forstå hvorfor ting var som det var. Mange av elevene fortalte i disse intervjuene at motivasjonen for å gå på skole var lav.

Det er gjennomført tre aksjoner og elevene har også blitt intervjuet i etterkant av hver aksjon. Jeg har gjennomført gruppeintervjuer, hvor jeg har satt sammen gruppene slik at de elevene som kjenner hverandre best er i samme gruppe. Det er disse intervjuene som danner data grunnlaget i oppgaven.

Elevene har også skrevet logg underveis. Ikke alle elevene har skrevet like mye på loggene sine.

#### **4.7.2 Kvalitativt intervju med to lærere**

Etter aksjonene intervjuet jeg to lærere som underviste i klassen. En programfaglærer som har klassen i 6 timer per uke, og en fellesfaglærer som har 2 timer i uken. Bakgrunnen for at jeg ønsket å intervju disse lærerne er for å få deres synspunkter på om det har skjedd noe med læringsmiljøet. Jeg intervjuet lærerne en og en.

### **4.8 Vurdering av reliabilitet og validitet**

Det er viktig at forskning blir presentert på en troverdig måte. Når det gjelder reliabilitet stilles ofte spørsmål om ”hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere.”

(Kvale, 2010, s. 250). Dette handler om at intervjupersonen kan endre sine svar i et intervju med en annen forsker. En intervjuer kan stille ledende spørsmål som bevist eller ubevist kan påvirke svarene. Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Vil intervjupersonen endre sine svar i et intervju med en annen forsker, eller vil han/hun gi de samme svarene.

Når vi tenker på ordet validitet vil definisjoner som sannhet, riktighet og styrke dukke opp. Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode egnest for å undersøke det den skal. Videre sier Kvale at validiteten bestemmes ved at man stiller spørsmålet: ”Måler du det du tror du måler?” Det er derfor viktig at data samles inn på en pålitelig måte. Feil kan oppstå. ”Er spørsmålet riktig oppfattet? Har intervjueren forstått svaret riktig?” (Dalland, 2011, s. 96). Men hva er så sannhet? Er det som blir presentert valid kunnskap eller ikke? I filosofien deler man opp i tre klassiske sannhetskriterier (Dalland, 2011, s. 251): Korrespondanse, koherens eller pragmatisk nytte.

”Korrespondansekriteriet for sannhet omhandler hvorvidt et kunnskapsutsagn stemmer overens med den objektive verden. Koherenskriteriet handler om utsagnets konsistens og indre logikk. Det pragmatiske kriteriet vektlegger forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser.” (Dalland, 2011, s. 251).

#### **4.9 Etikk**

”Vi har med mennesker å gjøre, og de skal ivaretas på en skikkelig måte.” (Dalland, 2011, s. 234). I det ligger det mange etiske utfordringer som det er viktig å ta hensyn til. Det er vanskelig å si hvilke problemer jeg som forsker kan støte på underveis, men det er viktig å ha tenkt ut mulige etiske problemer dersom det skulle oppstå situasjoner som man kanskje ikke hadde forutsett. For meg personlig var innmeldingen til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) av stor nytte i forkant av dette prosjektet. Jeg måtte svare på flere spørsmål om min dobbeltrolle, og ikke minst det at elevene står i et avhengighetsforhold til meg. Jeg ble bedt om å redegjøre for hvordan jeg tenkte at det ikke skulle oppstå konflikter mellom lærer-elev, og viktigheten av hvordan relasjonen til meg som lærer er før og etter forskningsperioden. Når det gjelder min dobbeltrolle som lærer og forsker i egen klasse så tenker jeg at det er viktig at jeg passer på hele veien å ikke la eleven føle seg utsatt under denne perioden. Men jeg tror at jeg vil klare å ha dette under kontroll ettersom det jeg vil prøve ut er klasseledelse og det er

regler som enten allerede eksisterer på skolen, eller som eleven og jeg blir enige om å prøve ut sammen.

Det er likevel fire ting jeg ønsker å si litt mer når det gjelder etiske overveielser og personvern. Anonymitet, Taushetsplikt, Informert, frivillig samtykke og Konsekvenser.

**Anonymitet** betyr at personlige data om enkeltpersoner ikke skal offentligjøres, og at enkeltpersoner ikke skal kunne gjenkjennes.

“For mange er det å få være anonym en forutsetning for å delta i en undersøkelse.” (Dalland, 2011, s. 242).

Alt blir anonymt i denne oppgaven, og jeg kommer ikke til å nevne skolen jeg jobber på. Ingen vil kunne gjenkjenne seg selv, og dette vil jeg også presisere for elevene og foreldrene, ettersom elevene er under 18. Det er viktig for meg at personvern hensynet blir ivaretatt. Lærerne som vil bli intervjuet vil også bli anonymisert.

Når det gjelder behandling av elevopplysninger så vil dette være helt ukjennbart. Jeg vil på et eget skjema lage koder (elev a, b, c osv) slik at navn på elever aldri vil forekomme i oppgaven. Dette vil selvfølgelig bli makulert så fort sensuren på oppgaven faller.

Jeg vil ikke registrere personopplysninger. Alt skal være anonymt, data vil låses inn og makuleres etter sensur. Jeg kommer til å bruke lydopptak under intervjuene, og dette vil selvfølgelig også låses, og makuleres etter at sensuren faller.

**Taushetsplikt** betyr at “informanter har tillit til at forskere har taushetsplikt om de opplysninger de får gjennom sine undersøkelser.” (Dalland, 2011, s. 244). Som forsker er det derfor viktig at jeg hindrer at andre får tilgang til eller kjennskap til opplysninger undergitt taushetsplikten. Det er viktig at ting som blir sagt i fortrolighet til meg, og som kan belyse ting i prosjektet mitt ikke misbrukes. Under en intervjusituasjon kan det dukke opp informasjon som kan være nyttig for å utdype noe. Det er viktig at jeg redegjør for hvorfor jeg eventuelt vil bruke denne informasjonen.

**Informert, frivillig samtykke** betyr at det blir gitt informasjon om hensikten med prosjektet på forhånd. “En person som blir bedt om å delta i et forskningsprosjekt, må stå fritt til å velge om han eller hun ønsker å delta.” (Dalland, 2012, s. 245).

Elevene som går i klassen sier de ønsker å være med på prosjektet, men hvis noen ikke ønsker å stille opp på intervju i etterkant så vil jeg selvfølgelig ha forståelse for det. Det er viktig for meg at elevene føler seg trygge på at deltagelsen ikke vil gå utover dem, og at de heller ikke står i et

avhengighetsforhold til meg. Det skal ikke være en ulempe for de elevene som sier de ikke ønsker å være med allikevel. "Den som gjennomfører en undersøkelse, må også understreke at vedkommende har rett til, når som helst, å trekke seg fra videre deltakelse uten at det får negative konsekvenser for ham eller henne." (Dalland, 2012, s. 245). Vedlegget med forespørsel om deltagelse i prosjektet ligger vedlagt etter litteraturlisten.

**Konsekvenser** betyr at deltagerne er klar over fordeler og risiko ved å delta i prosjektet. "Det etiske prinsippet om velgjørenhet (beneficience) betyr at risikoen for å skade en deltager bør være lavest mulig." (Kvale, 2010, s. 90). Det er derfor viktig at jeg som forsker er klar over at åpenheten og intimiteten som kjennetegner kvalitativ forskning kan få deltagere til å gi informasjon og opplysninger de senere vil angre på.

#### 4.10 Pålitelighet og gyldighet

Det er flere utfordringer knyttet til intervjuer, og når man forsker på mennesker vet man at de stadig kan forandre mening. "Spørsmålet er om kunnskap som er produsert via intervju, kan være objektiv." (Kvale, 2010, s. 246).

Det er mange faktorer som kan spille inn på svarene som blir gitt, og det er derfor vanskelig for intervjueren å ha full kontroll på om svarene er helt riktige. "Hvordan vet du at du får vite hva intervjupersonen egentlig mener?" (Kvale, 2010, s. 223). Når det gjelder påliteligheten i kvalitative intervjuer, er det ikke sikkert at man vil få samme svar og resultat om man gjennomfører samme intervjuet. I denne oppgaven vil pålitelighet derfor være hvordan jeg har beskrevet at jeg har gjennomført intervjuene, og at svarene som kommer frem er de som gjelder der og da. Jeg har ikke sjekket elevfunnene på nytt under et nytt intervju, men føler at svarene elevene ga i intervjuene var pålitelige.

Gyldigheten går på om man har undersøkt det man har sagt man skal undersøke. Jeg har intervjuet samtlige elever i klassen, og funnene som er gjort er klare. Jeg ser at noen av gruppeintervjuene er mer utfyllende. Her var elevene veldig snakkesalige og de hadde mye på hjertet, mens under andre intervjuer gikk ikke praten så fint. Og jeg var kanskje heller ikke like flink til å stille oppfølgings-spørsmål og dra samtalen i gang igjen. Jeg mener likevel at funnene i intervjuene med elevene er tilfredsstillende og at jeg har fått frem elevenes synspunkter.

Når det gjelder lærerintervjuene gikk de enklere. Vi hadde diskutert og snakket sammen så mye muntlig underveis i skoleåret, at de var veldig klare og tydelige i sine svar. Jeg hadde ikke en



lang intervjuguide, men de ga lange og utfyllende svar. Funnene i lærerintervjuene viser lærernes synspunkter.

#### **4.11 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg beskrevet prosjektets forskningsdesign. Jeg har klargjort hvorfor jeg har valgt problemstillingen, og utdypet mitt vitenskapssyn. Jeg har gitt en kort beskrivelse av hva aksjonsforskning er, og hvorfor jeg har valgt denne tilnærmingen i min masteroppgave. Jeg har forklart hvordan innsamlingen av data har foregått, hvordan data har blitt analysert, og hvordan data materialet vil bli presentert. Hvilke etiske utfordringer som kan oppstå ved å forske i egen klasse er også med. En beskrivelse av hvordan jeg har planlagt og gjennomført intervjuene er med, og hvordan jeg som intervjuer oppførte meg under intervjuet og at jeg har transkribert intervjuene. Svakheten ved at noen av gruppeintervjuene ga mer utfyllende svar er kort beskrevet.

## **5 Grovplan for prosjektet med den didaktiske relasjonsmodellen som metode**

I dette kapittelet presenterer jeg grovplanen for prosjektet. Problemstillingen i dette prosjektet er: Hvordan kan elevmedvirkning og tydelig klasseledelse bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og hvordan vil læringsmiljøet bli påvirket i prosessen?

### **5.1 Den didaktiske relasjonsmodellen**

Grovplanen er utarbeidet fra den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe, 2009). Jeg vil presentere de seks hovedkategoriene i modellen: mål, læreforutsetninger, rammefaktorer, læreprosessen, innhold og vurdering. Grunnen til at jeg tar utgangspunkt i denne modellen er fordi kategoriene inngår i et helhetlig system.

Ingen av faktorene i modellen kommer først. ”En må hele tiden bevege seg mellom faktorene fram og tilbake, for alle henger sammen og påvirker hverandre.” (Hiim, 2009, s. 36). Alle faktorene henger sammen, dersom det skjer en forandring et sted vil det påvirke de andre faktorene.

Jeg lagde grovplanen før jeg startet med aksjonene. Jeg hadde fått elever og foreldres signatur på at de ønsket å delta i prosjektet.

### **5.2 Mål**

Målet med prosjektet er å skape et bedre læringsmiljø for elevene på vg1 medier og kommunikasjon. Det er viktig at elevene opplever skoledagen som noe positivt, og at skolen er en arena for læring. Ved å gjennomføre 3 aksjoner håper elevene og jeg at læringsmiljøet blir bedre. Og at klasserommet er et sted hvor læring finner sted, og ikke kun er en sosial arena.

### **5.3 Elevenes læreforutsetninger**

Det er 12 elever i klassen jeg er kontaktlærer for, og det er disse elevene jeg som forsker skal samarbeide med i dette prosjektet. Alle har sagt at de vil være med på prosjektet, og flere av de

vil også ha mer ro i klasserommet. En del av elevene er lite motiverte for å gjøre en innsats på skolen. Det er en del fravær i klassen, og flere kommer for sent både til skolestart og utover dagen etter pauser. Noen av elevene i klassen er urolige, de kan skrike på tvers av klasserommet, vandre til medelever, og vise en oppførsel som ikke er forenlig med god oppførsel i skolesammenheng. Jeg vil påstå at det er lav arbeidsinnsats blant enkelte elever, og at disse er med å skape en stemning i klassen som er negativ. Det er noen få elever som vil utvikle seg, de vil lære og de vil ha gode karakterer, men med så mye uro i klassen bruker jeg som lærer mye tid på å roe ned klassen, og ikke minst motivere for arbeid. Tonen mellom elevene i klassen er stort sett god. Men jeg ser også at klassen er todelt. På den ene siden har du 3-4 elever som vil prestere, mens på den andre siden er de som helst ikke vil gjøre noe. Dette skaper problemer når elevene skal jobbe med gruppearbeid. Jeg må derfor være veldig bevisst hvordan jeg setter sammen gruppene når de skal ha gruppearbeid.

#### **5.4 Rammefaktorer**

Hiim definerer rammefaktorer som ”alle forhold som gir muligheter eller begrensninger i læringsarbeidet.” (Hiim, 2009, s. 52). Det handler om materielle betingelser, som kan være utstyr, klasserom, tid til disposisjon og læremidler. Læreplaner anses som en sentral ramme. Elevene som jeg er kontaktlærer for har alle hver sin PC/Mac som de selv eier og disponerer fritt. På skolen får de låne det de trenger av utstyr (Kamera, mikrofoner, tegnebrett, lydbokser, lys etc). De materielle betingelsene er derfor i orden for at læring skal finne sted.

#### **5.5 Læreprosessen**

”Læring vil si en relativt varig forandring i opplevelser eller adferd som følge av erfaring.” (Hiim, 2009, s. 91). Dette betyr at læringsprosessen skaper forandring hos personen som lærer. Et mål må være å legge til rette for læring på hver enkelte elev sitt nivå. Ved å gjennomføre tre aksjoner som alle elever deltar på kan læreprosessen utvikles med refleksjon.

##### **5.5.1 Komme tidsnok**

Mange av elevene kommer for sent på starten av dagen, men også utover dagen. Vi skal gjennomføre en aksjon som tar for seg dette med å komme tidsnok til timen. Elevene vil bli nøye

fulgt opp av både meg som kontaktlærer men også andre faglærere vil følge ekstra nøye med og være mer nøyaktig med å føre anmerkninger dersom en elev kommer for sent.

### **5.5.2 Vandring og skriking på tvers av klasserommet**

Uro og vandring har vært et gjennomgående tema siden skolestart. Og noen av elevene sier selv de vil ha det mer rolig i klasserommet. Jeg som kontaktlærer og de andre lærerne er også veldig klare på at vi ønsker mer ro i timene. Vi vil gjennomføre aksjon 2 med tanke på hvordan det kan skapes mer ro i klasserommet.

### **5.5.3 Deadline**

Deadline er et kjent tema innen medias verden, og er noe absolutt alle som ønsker å jobbe i mediebransjen bør ha enorm respekt for. Det er ikke alle elevene som har skjønt hva deadline er og hvorfor det er så viktig. Aksjon 3 vil derfor dreie seg om deadline.

## **5.6 Innhold**

Innholdet og målet henger sammen. Det er viktig at læringsmiljøet blir bedre, slik at elevene får mer ro og mulighet til å lære når de er på skolen. I dette prosjektet kan elevenes holdninger til hvordan de selv kan være med på å skape et bedre læringsmiljø endres.

## **5.7 Vurdering**

Prosjektet skal vurderes av både elever og meg som kontaktlærer og forsker. Elevene og jeg kommer til å skrive logger, og alle skal få lov til å gi sin tilbakemelding på hvordan aksjonene og tiltakene har fungert.

## **5.8 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvorfor jeg har brukt den didaktiske relasjonsmodellen som modell for å utarbeide grovplanen. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen, og redegjort for hva som er målet med prosjektet.

## 6 Aksjoner

### 6.1 Innledning

Jeg skal gjennomføre 3 aksjoner med klassen min. Den første aksjonen skal gå på det å komme tidsnok til alle timer. De to neste aksjonene skal dreie seg om vandring i timen, og deadline som er et viktig begrep innenfor mediebransjen.

### 6.2 Aksjon 1: Komme tidsnok

Første aksjon ble satt i gang januar 2014 og gikk over 2 uker. Elevene fikk sammen med meg lov til å komme med sine synspunkter på hvorfor det er viktig å komme tidsnok til timen. Både skriftlig og i en diskusjon i klasserommet. SØT-modellen ble brukt, og vi bestemte tiltak sammen i forkant av aksjon 1.

#### 6.2.1 S=Situasjon nå

Jeg startet en undervisnings-økt med å snakke om hvordan vi har det i klasserommet med tanke på uro og læringsmiljø. Enkelte av elevene sier de synes det er for mye støy i timene mens de fleste synes det var helt greit med støy, og sier ”det er helt chill med det bråket som er i dag”. Etter å ha lagt frem argumenter for hvorfor jeg som lærer synes det er viktig med mer ro i timene, fikk elevene mulighet til å skrive ned positive og negative ting ved det å komme for sent. Dette var anonymt og alle måtte skrive ned både positive og negative ting ved det å komme for sent.

Hva er positivt med å komme for sent:	Hva er negativt med å komme for sent:
<ul style="list-style-type: none"> <li>-kan sove lenger</li> <li>-slipper skole</li> <li>-trenger ikke stresse</li> <li>-kan fikse sveisen</li> <li>-rekker å game før skolen</li> <li>-får med seg nyheter</li> <li>-kan gå innom butikken</li> <li>-rekker å spise frokost</li> <li>-lite stress</li> <li>-trenger ikke løpe til buss/tog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-man får fravær</li> <li>-anmerkning</li> <li>-går glipp av timen</li> <li>-man er trøtt</li> <li>-læreren kjefter</li> <li>-man lærer mindre</li> <li>-noen lærere blir sure</li> <li>-eleven får dårlig rykte blant lærerne</li> <li>-forstyrrer undervisningen</li> <li>-går glipp av undervisning</li> <li>-læreren ringer hjem til foreldre</li> <li>-læreren må bruke tid på å få tak i oss</li> <li>-bråk når noen kommer for sent</li> </ul>

### 6.2.2 Ø= Ønsket situasjon

Jeg så på det elevene skrev ned, og ba de beskrive dagens situasjon i forhold til det å komme for sent. Alle var enige om at det var for mange som kom for sent både til 1. time og utover dagen. Enkelte av elevene lager støy når de kommer inn, og det gjør klassen urolig som igjen fører til at det oppstår en del småsamtaler. Jeg spurte hvorfor de trodde det var slik og fikk som svar: ” Vi snakker fordi det er hyggelig å se de som kommer”. Andre kom med kommentarer som: ”Det er bedre å komme for sent enn å ikke komme.....” Etter en lang diskusjon kom vi frem til at det beste er jo hvis alle er tilstede ved timens start i alle timer. Da vil alle få med seg oppstarten og læreren trenger derfor ikke repetere hva som skal skje dersom noen kommer for sent. Elevene jobber ofte med prosjekter, en del av de i grupper og alle er enige i at det er ikke greit å være på gruppe med noen som kommer for sent hele tiden. Det går utover samarbeidet, og noen sier de ikke ønsker å samarbeide med de som kommer for sent.

Klassen og jeg ble derfor enige om at vi skulle teste ut hvilken effekt det har å komme tidsnok til timen. I to uker skal alle prøve å komme tidsnok til alle timer. Det er noen elever som kommer for sent til første timen, mens andre kommer for sent utover dagen. Vi har blitt enige om at det

skal føres for sent anmerkning med en gang, og jeg har også gitt beskjed til de andre lærerne som har klassen om at de også skal føre anmerkninger på dette. På skolen er regelen at inntil 15 minutter føres det anmerkning, mens det etter det gis fravær for 1 time.

### 6.2.3 T=Tiltak

Jeg opplever at elevene synes det er spennende å bli tatt med på dette prosjektet. De liker å bli hørt, og vi kom sammen frem til hvordan vi ønsker å ha det.

Reglene er disse:

1. Kommer du for sent går du rett til plassen din
2. Ikke lage stort opptrinn-være helt rolig uten å snakke til de andre
3. Lærer skal ikke kommentere eller spørre hvorfor eleven er forsinket

Vi bestemte også hva tiltakene skal være:

1. Det skal føres anmerkning med en gang
2. Klassen skal belønnes med kake hvis klassen samlet har under 5 anmerkninger per uke.

Aksjonen varer i 2 uker, og jeg vil etter endt periode intervju elevene i grupper om hvordan de synes det har gått, og deres opplevelser av aksjon 1.

### 6.2.4 Etter aksjon 1

Jeg har ført logg ukentlig i løpet av aksjonen. Ut fra skolearena (her føres fravær) ser jeg at elevene kommer mindre for sent, både til 1. time og resten av dagen. Det virker på meg som om de har skjerpet seg, og prøver å komme tidnok til timene. Jeg har gitt beskjed til alle de andre lærerne som har klassen om at anmerkninger skal føres og at det er viktig at den eleven som kommer for sent går rett til plassen sin uten å snakke med eller bli snakket til av de andre elevene eller læreren. På skolearena ser jeg at den første uken kom 3 elever for sent 2 ganger hver, mens i uke 2 så var det kun 2 elever som kom for sent 1 gang hver. Klassen hadde altså 6 for sent-komminger til sammen den ene uken og kun 2 for sent-komminger den andre uken. Det er en enorm fremgang. Fraværet tidligere viser at enkelte uker så er det så mange som 15 anmerkninger på klassen totalt. De har gått inn for å få ned antall for sent-komminger og det har de klart. Det er positivt.

Jeg laget et kort spørreskjema til elevene hvor jeg ba de svare på følgende spørsmål:

1. Har du kommet for sent i løpet av de to siste ukene??

2. Hvis Ja. Hvor mange ganger?
3. Er du fornøyd med din innsats?
4. Hva kunne du gjort annerledes?
5. Hvordan synes du de elevene som har kommet for sent har oppført seg når de har kommet inn i klasserommet?
6. Hvordan har læreren oppført seg mot de som har kommet for sent?
7. Er det viktig å komme tidnok til timen synes du? Utdyp svaret ditt.
8. Noe annet du vil formidle?

Alle svarte på dette, og jeg tok de deretter ut i grupper hvor jeg intervjuet de med disse spørsmålene som utgangspunkt. Alle 12 elevene var enige om at de hadde skjernet seg når det gjaldt å komme for sent og at dette følte godt. Jeg opplevde elevene som stolte av seg selv, og de snakket veldig fint rundt disse spørsmålene. ”Det er blitt mye roligere i klasserommet”, sier en elev. En annen sier: ”Jeg har fått bedre karakterer etter jul, jeg har skjernet meg”. Jeg spør hvorfor? ” Det er andre termin, jeg vil få bedre karakterer. Dessuten er det ikke noe gøy å bråke lenger”.....Jeg merker jeg blir glad inni meg, og spør hvorfor det ikke er noe gøy å bråke mer: ”Det har gått ut på dato”, svarer han. Yes, tenker jeg inni meg. Han har skjont det. Dumt han ikke er i den gruppen med elever som fortsatt sier at de synes det er gøy å bråke og at det har blitt kjedeligere på skolen den siste tiden. Noen av guttene synes det har blitt litt for alvorlig på skolen den siste tiden. ”Det var mye friere før, nå er det pes”, sier eleven.

Under aksjonen så har jeg notert meg hvem som kommer for sent og sett at de har gått stille til plassen sin uten å lage noe støy. Det er bra. Jeg synes læringsmiljøet har blitt litt bedre de siste ukene, og lurte på om elevene synes det samme? Enkelte svarer JA, mens andre synes det er ”litt likt som før”. Fortsatt en del uro synes noen, men de aller fleste er enige om at det er blitt litt roligere. ”Det er ikke så mye skriking som før”. Det er jeg enig i. Skrikingen på tvers av rommet er det blitt mindre av.

### **6.3 Aksjon 2: Vandring og skriking på tvers av rommet**

Som elevene selv sier så er det blitt mindre skriking enn før. Men det er fortsatt en del uro, og mange som vandrer i klasserommet. Noen av elevene har snakket med meg gjennom hele skoleåret om at de sliter med hodepine på grunn av mye bråk i klasserommet. Noen elever reiser seg og vandrer til vennene midt i timen, eller de kan skrike til hverandre på tvers av rommet. De



får anmerkning dersom de forstyrrer undervisningen, men det har liten hensikt og for å være ærlig så virker det ikke som om de bryr seg så mye over å få nok en anmerkning. I mars 2014 blir vi enige om å prøve å gjøre noe med denne situasjonen, og vi starter aksjon 2 som skal vare i 2 uker.

### 6.3.1 S=Situasjon nå

Jeg ba elevene som i forrige aksjon om å skrive ned positive og negative ting i forhold til det å vandre i klasserommet og skrike på tvers av rommet til medelever. De skrev ned sine tanker på et ark, det hele ble gjort anonymt, og her er det som gikk igjen i svarene.

Hva er positivt med å vandre i klasserommet:	Hva er negativt med å vandre i klasserommet:
<ul style="list-style-type: none"> <li>-man kan hjelpe folk når de lurert på noe</li> <li>-man lager ikke så mye støy</li> <li>-får beveget seg etter å ha sittet stille lenge</li> <li>-morsomt</li> <li>-får brukt energi når man er rastløs</li> <li>-slipper å skrike til de andre i klassen</li> <li>-det er sosialt</li> <li>-slipper å kjede seg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-lager oppmerksomhet i klasserommet</li> <li>-det blir bråk når man skyver på stolen</li> <li>-det er veldig forstyrrende og helt unødvendig ("hva gjør man på skolen hvis man ikke er det for å jobbe")</li> <li>-fører til uro</li> <li>-jobber ikke med oppgavene</li> <li>-slitsomt</li> <li>-læreren klikker</li> <li>-man får kjeft</li> <li>-læreren må bruke energi på å kjeft</li> <li>-læreren mister tråden på det en annen elev sier</li> </ul>

Hva er positivt med skriking:	Hva er negativt med skriking:
<ul style="list-style-type: none"> <li>-man får hjelp</li> <li>-man får sagt det man vil si</li> <li>-hjelper hverandre</li> <li>-man føler seg ikke alene</li> <li>-timen blir morsommere</li> <li>-lærer mer om personligheten til elevene</li> <li>-får frem budskapet sitt</li> <li>-slipper å gå-man kan skrike</li> <li>-lager stemning i klasserommet</li> <li>-blir fort ferdig med beskjeden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ødelegger arbeidsroen</li> <li>-skaper hodepine</li> <li>-gjør de andre slitne og umotiverte</li> <li>-uro</li> <li>-blir ukonsentrert</li> <li>-kan få mindre respekt av medelever</li> <li>-får anmerkninger</li> <li>-det forstyrrer</li> <li>-det er slitsomt</li> <li>-man får kjeft</li> <li>-forstyrrer roen</li> <li>-forstyrrer andre</li> </ul>

### 6.3.2 Ø=Ønsket situasjon

Etter å ha sett gjennom det elevene skrev ned snakket jeg med de i mindre grupper. Flere av elevene sier de ikke skjønner hvorfor det er viktig at det skal være så rolig i timene. ”Det er ikke mitt problem at noen blir forstyrret av bråk”. Samtlige av elevene sier at det er god stemning i klassen, og at de trives med alle. Noen synes det er ”kleint” (rart) hvis det er for stille i klasserommet, og at det da føles som om stemningen er dårlig blant elevene i klassen. De liker at det er litt bråk, men at det også er godt med arbeidsro når man trenger å konsentrere seg. Noen påpeker også at de blir trøtte hvis det er for stille i klasserommet. For meg som lærer er det viktig at det er arbeidsro slik at alle får konsentrert seg om prosjektene de jobber med. Jeg spør derfor hva som skal til for at de ikke skal vandre eller skrike til hverandre. De sier musikk! Hvis de får høre på musikk på øret så mener de at de ikke vil skrike til hverandre eller vandre. Vi blir enige om at de skal få høre på musikk, men at lyden ikke må være så høy at vi som sitter rundt kan høre den ut av øreproppene.

### 6.3.3 T=Tiltak

Elevene fikk kake etter å ha fått få anmerkninger på grunn av for sent komming i aksjon 1. De ønsker å få kake hvis de vandrer mindre og skriker mindre, og jeg går med på det. Dersom klassen får færre enn 5 anmerkninger i løpet av en 2-ukers periode skal jeg bake kake til de. Vi blir også enige om at i stedet for å gi anmerkning med en gang noen bryter dette så skal jeg og de andre lærerne i stedet skrive navnet deres på tavla som en advarsel. Dersom de skjærer seg resten av økten vil navnet bli strøket av tavla, dersom de fortsetter blir navnet stående og anmerkning vil bli ført.

### 6.3.4 Etter aksjon 2

I utgangspunktet skulle aksjon 2 gå over to uker, men ettersom elevene hadde flere dager med heldagsprøver den andre uken av aksjonen, valgte vi å fortsatte i en uke til. Den første uken er elevene ikke komfortable med å få navnet sitt på tavla. Flere protester, en sier ”dette er bullshit” og fjerner navnet sitt. ”Du er altfor streng” er også en av kommentarene som elevene kommer med. En av de første dagene ut i aksjon 2 får fire elever navnet sitt på tavla i en kommunikasjonstime. To av de slutter å bråke tvert, mens to elever fortsetter og nekter å bli rolige. De sier de boikotter aksjonen og nekter å roe seg. Skriker til hverandre på tvers av rommet, og sier ”det var mye koseligere i klasserommet før”. Og at ingen egentlig vil ha det rolig. Etter et friminutt klarer de å roe seg ned til siste økten den dagen. Klasserommet er rolig, ingen vandrer, ingen skriker. Jeg møter blikket til de elevene som vil ha det rolig. Jeg ser at de synes det er deilig med ro, de er fornøyde, de smiler takknemlig mot meg. Det er i hvert fall slik jeg føler der. Bortsett fra denne ene episoden som resulterte i to anmerkninger, så har det ikke blitt gitt noen flere anmerkninger i løpet av de tre ukene aksjonen varte.

Hver gang en elev får navnet sitt på tavla etter dette blir de rolige, da slutter de å bråke ned en gang. Avtalen er at dersom navnet strykes etter endt økt blir det ikke anmerkning. Navnet på tavla er en advarsel. Det funker -et navn på tavla synlig for alle gjør at de finner roen. Det er tydeligvis viktig for dem å ikke få anmerkninger. Jeg leser i loggene mine, som jeg har skrevet på slutten av dagen hver dag at det er stort sett rolig i klasserommet.

Her er et utdrag fra min logg uke 2:

Tirsdag: Helt rolig, alle jobber. Ingen skriking, ingen vandring.....

Onsdag : Noe uro, skriver opp navn på tavla, men ingen får anmerkninger

### Mer fra loggen uke 2:

Samtidig som vi setter i gang aksjon 2 får de utlevert en ukesoppgave. Av 12 elever er 7 elever ferdig med oppgaven før timen starter, dette til tross for at de skal få de 2 første timene til å gjøre ferdig. Er det et roligere klasserom som har gjort det enklere å jobbe?

Jeg håper og tror at det er mer ro i klasserommet som har ført til at alle får levert oppgaven i tide, og ikke minst har gjort ferdig oppgaven før timen starter. De vet at de skal få litt tid til å gjøre ferdig oppgaven ferdig, likevel så har da godt over halvparten gjort det ferdig på skolen eller hjemme, og det vanlig kaoset som pleier å oppstå rett før deadline er ikke tilstede.

Etter endt aksjon skrev elevene en enkel logg, de svarte på noen spørsmål og jeg intervjuet dem i grupper slik jeg gjorde etter aksjon 1. Jeg ba elevene svare på følgende spørsmål skriftlig og anonymt:

1. Har du fått navnet ditt på tavla?
2. Hvis JA hvordan har du tatt det??
3. Har du skreket til noen på tvers av rommet?Hvorfor?
4. Har du vandret? Hvorfor?
5. Hvordan har du bidratt til at det har blitt mindre vandring/skriking?
6. Hvordan føles det å bidra/ikke bidra til at klasserommet er roligere?
7. Er det viktig for deg med arbeidsro? Hvorfor/Hvorfor ikke?
8. Hvor fornøyd er du med egen innsats på en skala fra 1-10?

Over halvparten av elevene har fått navnet sitt på tavla, men det er kun gitt 2 anmerkninger totalt i løpet av de 3 ukene aksjonen varte. Anmerkningene som ble gitt var for uro i klasserommet. Vi ble enige om at jeg og de andre lærerne skulle skrive opp navnet på tavla som en advarsel, og dersom jeg/vi strøk navnet på slutten av timen så ble det ikke anmerkning. Dersom navnet ble stående så ble det gitt anmerkning. I nesten alle tilfellene ble navnet strøket bort fordi eleven skjerp seg og ikke ønsket en anmerkning. Vandringen og skrikingen stoppet opp så fort de så navnet sitt bli skrevet opp. Tidligere har jeg og de andre lærerne gitt anmerkninger ved uro og vandring. De har fått muntlige advarsler, men jeg ser at det å skrive opp navnet på tavla ga en annen effekt. Under intervjuene spør jeg hvordan det var å få navnet sitt på tavla? ”Det var litt kjipt” svarer en. ”Fordi det er en advarsel om anmerkning og jeg vil ikke anmerkning”. En annen

sier ”Jeg skjønnte ikke hvorfor jeg fikk navnet mitt på tavla, for det var andre som sa mye mer enn meg”. Det virker som om noen føler det urettferdig å få navnet sitt på tavla. ”Jeg bryr meg ikke, hvorfor skal jeg bry meg om det? Jeg bryr meg ikke hvis jeg får anmerkning” sier en elev. (Dette er en av to som fikk anmerkning første uken!) Når jeg spør elevene om skriking og vandring og hvordan de opplever seg selv, sier flere av de at jeg som lærer er streng, og at de ikke synes det gjør noe med litt bråk. De påpeker også at de trenger å vandre litt, fordi det er for lenge å sitte stille i 1,5 time. ”Når jeg har sittet på stolen i mange timer, da er det godt å vandre litt”. Flere sier de også vandrer i enkelte fag fordi de vil be om hjelp fra medelever i stedet for å spørre læreren.

På spørsmålet rundt hvordan de føler de har bidratt for å få klasserommet roligere, sier flere at de har bidratt. Men at de vil ha litt uro fordi det er sånn de liker å jobbe best. Kun en av elevene sier under intervjuet at han ikke synes det er rolig nok, mens de andre føler at det er enklere å jobbe med prosjekter på skolen.

#### **6.4 Aksjon 3: Deadline**

Tredje og siste aksjon dreier seg om deadline. Et meget viktig begrep som man ikke kommer utenom i mediebransjen. Det har vært et problem at flere av elevene ikke leverer inn sine arbeider til deadline, og for å kunne danne et grunnlag for å gi karakter er jeg nødt til å utsette fristen for de samme elevene om og om igjen. Dette er i utgangspunktet ikke greit, ettersom elevene da ikke lærer noe av de mest grunnleggende innen bransjen, og det er heller ikke greit for mange av elevene i klassen. Det skjønnte jeg da jeg foreslo deadline som en aksjon.

Diskusjonen var høylytt, de elevene som leverer tidnok synes det var utrolig dårlig gjort at andre fikk lenger tid, og det er første gangen i løpet av dette skoleåret, at elevene som har minst makt i klasserommet har turt å stå opp mot de som har ”makta”. De som leverer til deadline, opplever det som blodig urettferdig at noen alltid får en ny sjanse. ”Det er dårlig gjort at de får mer tid på oppgaven” og ”Hvorfor kan du ikke gi mer tid til alle?” og ”Det er alltid x og x som får mer tid.....” var noe av det som gikk igjen. Jeg blir litt satt ut av hvor mye dette engasjerer, og litt lei meg fordi elevene ikke har turt å si dette til meg før. At de opplever det som så urettferdig. Jeg er enig med elevene, det er urettferdig, men som lærer er jeg under press fra skolen om å få elevene igjennom, og er dermed nødt til å gi de en ny sjanse til å levere, slik at de får et vurderingsgrunnlag.

### 6.4.1 S=Situasjon nå

Som under de andre aksjonene ber jeg elevene skrive ned anonymt positive og negative ting med deadline. Etter å ha sett gjennom det de har skrevet er dette det som går igjen.

Hva er positivt med deadline:	Hva er negativt med deadline:
<ul style="list-style-type: none"> <li>-man blir tvunget til å jobbe</li> <li>-vet hvor lang tid man har</li> <li>-har en frist å forholde seg til</li> <li>-man har god tid</li> <li>-tid til grundig forarbeid</li> <li>-man begynner å jobbe med en gang</li> <li>-klarer å fordele arbeidet mer jevnt</li> <li>-er rettferdig fordi alle skal (det er i hvert fall meningen) levere inn på samme tid</li> <li>-gir bedre oversikt over tiden</li> <li>-vet når arbeidet skal være ferdig</li> <li>-man lærer å jobbe innenfor en frist</li> <li>-man lærer å takle stress</li> <li>-man blir vant til at man skal levere innen en frist som er bra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-dårlig tid</li> <li>-stress</li> <li>-noe slurvete arbeid hvis dårlig tid</li> <li>-panikk</li> <li>-sitsomt</li> <li>-kan ikke tulle</li> <li>-jo nærmere deadline-jo mer stress</li> <li>-følges ikke opp som det skal (noen slipper unna)</li> <li>-man kan ta seg for god tid</li> <li>-deadline blir utsatt for visse elever slik at de får en ufortjent fordel</li> <li>-kan hende man må levere inn et uferdig produkt</li> <li>-det kan være urettferdig</li> <li>-noen jobber raskere enn andre</li> </ul>

### 6.4.2 Ø=Ønsket situasjon

Etter å ha sett på det elevene skriver finner jeg ut at jeg skal ha en samtale med klassen samlet. Formen på intervjuet er løs og ledig og jeg ønsker å høre hvordan de vil ha det i forhold til deadline. Jeg skjønner fort at klassen er delt. De som får utsatt frist vil fortsette å ha det slik, mens de som leverer i tide er irriterte og vil ha slutt på at noen får fordeler. ”Når samme elever

alltid får utsatt frist skaper dette irritasjon blant andre elever som ikke får samme behandling”.

De som får utsatt frist hisser seg opp og sier ”Ja ja bare ha samme frist for alle-kjempegodt forslag” mens holdningen og kropps-språket sier noe helt annet. Jeg stopper diskusjonen mellom to elever etter det fordi jeg er redd for at det skal oppleves som mobbing.

Vi kommer tilslutt frem til noe felles som hele klassen ønsker:

Alle får samme frist-dersom en får utsatt frist skal alle få det

### **6.4.3 T=Tiltak**

Jeg merker at elevene har vokst i løpet av de siste månedene. De er flinke til å sette ord på det de føler og de blir fort enige om tiltakene.

Klassen og jeg blir enige om følgende:

1. Anmerkning skal gis dersom man ikke leverer til deadline
2. Belønning hvis alle leverer til deadline: Utedag i juni

### **6.4.4 Etter aksjon 3**

Jeg må innrømme at den siste aksjonen skapte mest spenning for min del. I de to foregående aksjonene har klassen samlet vært enige om at disse aksjonene er viktig. Når det gjelder deadline var de mer uenige, det var diskusjoner om hva som var rettferdig og ikke. De som har fått mer tid ville gjerne fortsette å få det. Men de ble tilslutt enige om tiltakene og at alle eller ingen skal få utsatt deadline.

Aksjon 3 gikk over 3 uker. Skoleåret nærmer seg slutten, og noen av elevene har kniven på strupen i forhold til å få standpunkt karakter i de tre fagene jeg underviser dem i. Men det er ikke alle som klarer å levere til deadline. Utfra loggen min ser jeg at på den første oppgaven, var det kun 7 av 12 som leverer. Men det som er positivt er at noen av de elevene som manglet grunnlag for karakter leverer. Og de gjør det bra. En elev som står i fare for stryk sier: ”yes jeg leverte, det var fantastisk og jeg slapp stryk”. En annen som også klarte å berge seg inn ved å levere til deadline sier: ”tenk hvis jeg også hadde levert det andre tidsnok.....” Jeg prøver å få de til å reflektere kun over denne aksjonen om deadline, men de trekker konklusjoner basert på hele året og flere kommer med uttrykk som: ”kommer jeg inn til neste år skal jeg skjerpe meg, og ikke begynne med oppgaven kvelden før.....”

### Utdrag fra min logg

Uke 1: Elevene har en innlevering torsdag 15. Mai. 7 av 12 leverer en oppgave med frist denne uken. 3 elever ikke tilstede på skolen. 2 sier de ikke har gjort det.

Dagen etter kommer de tre elevene som var borte på skolen. Ingen av de har tenkt til å levere.

Uke 2: Ingen deadline denne uken, men det nærmer seg terminslutt så en del av elevene begynner å jobbe mer i timene.

Uke 3: Deadline 2 store oppgaver, karakterer skal settes. De elevene som mangler karaktergrunnlag jobber for harde livet. To elever leverer ikke, men de har grunnlag for karakter fra før.

De elevene som manglet grunnlag for karakter leverer. Grunnlag for karakterer i fagene er tilstede.

Det er tydelig at den siste aksjonen har skapt noen tanker og refleksjoner hos elevene som går på det å sette i gang med oppgaven med en gang, og ikke minst jobbe jevnt og trutt i timene. Flere påpeker at den ujevne jobbingen tidligere har vært for dårlig, og at de nå vet hva som skal til før neste skoleår.

Jeg tenker at dette er bra-det er jo det jeg vil at de skal skjønne. Det er jo viktig at de setter i gang med oppgaven med en gang, jobber jevnt, får god veiledning underveis, og leverer gode produksjoner. For jeg vet jo at de kan. De må bare gjøre det. Det beste er jo når en av elevene som har hatt lav motivasjon nesten hele skoleåret sier: ”neste år skal jeg få seks”

## 6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvordan jeg har gjennomført aksjonene, og hvilke tiltak klassen og jeg har blitt enige om under aksjonene. Jeg har brukt søt modellen, i hver aksjon, og elevene har vært med på å beskrive situasjon nå-ønsket situasjon og tiltak i hver aksjon. Jeg har også kort beskrevet hva som har kommet frem under gruppeintervjuene i etterkant av hver aksjon.



## 7 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg intervjuet med lærerne og funnene. Det kvalitative intervjuet som metode har gitt elevene og lærerne muligheten til å fortelle om sine erfaringer rundt prosjektet.

Den åpne intervjuformen gir rom for å komme med personlige synspunkter.

Kapitlet vil også gi et svar på om intervjuene er pålitelige og gyldige.

### 7.1 Intervju med lærere

To lærere er blitt intervjuet etter aksjonene. Bakgrunnen for intervjuene er å få deres synspunkter på læringsmiljøet. Hvordan det eventuelt har endret seg, og om de har merket noen forskjell i min klasseledelse. Jeg intervjuet lærerne en og en. Her er en kort oppsummering av deres svar.

Det første jeg ønsket svar på fra disse lærerne er hvordan de opplever læringsmiljøet i denne klassen? Begge to sier at det er varierende, du har noen som ønsker ro og læring, mens andre sliter med å skjønne hvorfor de er der. Men de er enige om en ting: Det har blitt bedre. Lærerne er ivrig i sine beskrivelser av læringsmiljøet:

<p>”Jeg synes det etterhvert har blitt bra, det er jo en krevende klasse med mye armer og bein i alle retninger. Enkelte elevers måte å utagere på tar mye av oppmerksomheten, og da blir det dårlig læringsmiljø. Så er det en del gutter der, høy stemmebruk og litt sånn baluba tendenser.”</p> <p>-Lærer x</p>	<p>”Det er krevende, for de er snille gutter, men de er så apekatter, og du må være hele tiden på allerten, du kan ikke slappe av noen ting.....men hvis du får dem på din side så er dem flinke og har mange gode kvaliteter der og da gjør dem bra arbeid, men det skal ikke så mye til før det sklir ut og da er det texas”</p> <p>-Lærer y</p>
--	--

Det at elevene ikke gjør det de skal i timene oppleves som forstyrrende, og den ene læreren opplever situasjonen slik:

”Det er selvfølgelig frustrerende, for du vil jo veldig gjerne ha et godt læringsmiljø og at folk skal være interessert i det vi holder på med, og særlig når du har brukt mye tid på å lage et opplegg som du tenker skal fenge også skjærer det seg, så er det frustrerende. Men samtidig så vet jeg jo hva jeg går til når jeg jobber på denne skolen, vi har mange elever med mye utfordringer så det er jo ikke sånn at jeg gir opp og tenker at dette orker jeg ikke mer. Da er det bare å kjøre på og prøve og endre på situasjonen.”

-Lærer y

Jeg har jo hatt fokus på min klasseledelse hele veien, men ville også vite hvordan mine kollegaer definerte klasseledelse:

”For min del så er klasseledelse det å ha en tydelig plan, oppgave, se for meg mentalt hvordan jeg skal gå gjennom dagen før jeg starter, også være presis, i den klassen der er det ekstra behov for det.”

-Lærer x

”Å være autoritær, nesten litt militæraktig som en befal, særlig på enkelte av dem. Mot enkelte må du være nesten ubehagelig klar – du må nærmest gi ordre og først da når jeg var på det nivået der, noe jeg aldri bruker å være, så begynte elev X å reagere ved å gjøre det han skulle. Og da funka det”.

-Lærer y

Jeg føler at klassen har endret seg etter aksjonene, men er dette noe de andre lærerne også føler? Har jeg gjort noe med min klasseledelse som er annerledes enn det jeg gjorde før jeg fikk denne klassen?

<p>”Du er i hvert fall ganske tydelig, du er ryddig , har inntrykk av at elevene har respekt for deg. Og når vi har klasseteam så er det ikke noe utenomsnakk og tull og tøys. Du vet hva vi skal snakke om og det er hvilke elever som er utfordrende, at du er løsningsorientert i forhold til det. ”</p> <p><b>-Lærer x</b></p>	<p>”Jeg synes den er bra. Du har jo i forhold til den klassen der fått en ordentlig krevende klasse. En ting er for min del som er faglærer og er der kort tid, men du som kontaktlærer står midt oppi det vil jo være mye mer preget. Sånn at du greier å drifte klassen og få dem til å fungere, det synes jeg er veldig bra. Det krever mye av en lærer, og det vitner jo egentlig om at det funker. Klassen har endret seg. Det er jo en klasse som har vært ekstremt krevende, kanskje en av de vanskeligste på mange år , og klassen har jo blitt mye bedre. Faktisk har det blitt et rollebytte av de tre klassene på vår skole, hvor din fra å være den verste av de tre, i hvert fall ikke er den verste lenger, den begynner å stige til over midten”.</p> <p><b>-Lærer Y</b></p>
--	---

Dette er bra-de andre lærerne merket også en endring, men hvordan er det med de konkrete aksjonene, kommer de mindre for sent, vandring/skriking i timene og deadline. Er dette blitt bedre??

Den ene læreren hadde elevene sent på dagen. Så det var fortsatt elever som kom for sent eller måtte hentes på gangen etter friminuttet. Den andre læreren synes det var blitt bedre, men ikke 100%.

Skriking og vandring var blitt mye bedre. Klassen forbedret seg veldig.

”Klassen er mer konsentrert. De bråkte ikke så mye. Jeg trenger ikke rope og være så innmarri nazi mer.”

-Lærer x

Når det gjaldt deadline var det også sterk forbedring. Flere leverte i tide, og viktigst av alt alle elevene kom seg videre til Vg2.

”Hadde vurderingsgrunnlag på alle til våren, og det hadde jeg ikke til jul. Så det var bra. ”

-Lærer y

Begge lærerne påpekte at det var tydelig at det var jobbet godt med læringsmiljøet i klassen. Og at det hadde skjedd en endring. Elevmedvirkningen mente de også var en viktig del av dette. Elevene fikk muligheten til å bli hørt og sett. Og de hadde eierskap til skolehverdagen sin.

”De føler at de blir sett, de føler at de er viktige de er en del av læringsmiljøet. Hvis du bare får tredd nedover huet hva du skal gjøre så mister du noen forhold til det eierskapet blir borte, da gidder du ikke, blir uengasjert. Sånne elever som ikke er der med ambisiøse lærermål, men bare er der for å ha et sted å være så er det viktig å få følelsen av eierskap så de ikke sklir ut og er uengasjerte.”

-Lærer x

Både programfaglæreren og fellesfaglæreren er klare på at det har skjedd noe med klassen. Den er blitt mer rolig, færre som kommer for sent, det er mindre vandring i klasserommet, og elevene leverer arbeidene sine, og klarer å bestå vg1.

## 7.2 Gjennomføring av intervjuer

Elevene ble intervjuet i etterkant av hver aksjon. Jeg lagde spørreskjema som elevene svarte på i forkant av intervjuene. Dette med utgangspunkt i å skape refleksjon før de ble intervjuet i grupper. Lærerne ble kun intervjuet etter at de tre aksjonene var avsluttet.

### **7.3 Funn i elevintervjuene**

Her vil jeg presentere de viktigste funnene i elevintervjuene. Jeg har brukt min førforståelse for å tolke svarene. For å komme frem til disse funnene har jeg brukt mine egne logger fra hver aksjon. Analysen av intervjuene er også flettet inn i mine refleksjoner.

I kapittel 8 vil jeg ha en avsluttende drøfting og der vil jeg også knytte det til relevant teori.

#### **Komme tidsnok**

Veldig mange av elevene synes det har vært fint å sette fokus på det å komme tidsnok til timene. Flere har opplevd det som forstyrrende at enkelte elever kommer inn når det passer dem, og sier det har skaper en uro. Ved å bli enige om at det skal være fokus på det å komme tidsnok over en periode, viser der seg at elevene klarer å komme tidsnok mye oftere. Det ble bestemt at det skulle føres anmerkninger, og det har hjulpet. Færre elever kommer for sent og elevene bemerker at det har gjort noe med klassen. Det er ikke så gøy å være den som kommer for sent lenger. Ved å sette fokus på det å komme tidsnok har også elevene blitt mer bevisst på bråket i klasserommet. Flere ønsker at det skal bli mer rolig og de vil heller ikke være med på å bråke så mye lenger. Jeg merker en stor forandring på klassen. Fra å ikke bry seg i det hele tatt om når noen av de kom og gikk, så er klassen oftere fulltallig, de fleste kommer tidsnok til alle timer, og de er opptatt av at jeg ser dem, og mange vil prate mer med meg. De som prøvde å forsvinne kjapt, er mer tilstede, og jeg tror også de liker at jeg er mer fornøyd ved å se dem på skolen.

#### **Vandring og skriking på tvers av klasserommet**

I begynnelsen av aksjonen er flere av elevene negative, og de blir sure når navnet deres kommer på tavla, men etter hvert som de ser at navnet blir fjernet etter økten om bråket forsvinner, så synes de det er ok. De får en mestringsfølelse, de klarer å bli rolige, og de sier selv at de ikke vil ha anmerkning. Noen av elevene sa de ikke brydde seg om anmerkningene før, men det har tydeligvis snudd. De liker å få en advarsel, og sørger selv for at de ikke får noen anmerkninger. Klassen har forandret seg og går i riktig retning synes jeg. De elevene som før vandret gjør det nesten ikke lenger. Det at klassen sammen har blitt enige om å ha fokus på dette, gjør at de passer mer på hverandre. De vil ikke skuffe hverandre eller lærerne.

## **Deadline**

Denne aksjonen skapte mest uro i forkant av aksjonen. Klassen var delt, og de elevene som hadde fått utsatt deadline gang på gang, ville fortsette med dette, mens resten ville at det skulle være lik regel for alle. Alle elevene klarer ikke å levere alt til deadline, men de som mangler karaktergrunnlag gjør det. Alle elevene klarer med dette å berge seg, og kommer videre til vg2. Intervjuene etter aksjonen er likevel annerledes enn intervjuene i de to første aksjonene. Elevene har våknet, de vil noe, og de vil ha gode karakterer. Spesielt en elev angret på at han ikke gjorde mer tidligere i året. Da kunne han fått bedre karakterer. Han innser at han kan hvis han vil. Og målet er å få bedre karakterer på vg2. Det som går igjen hos flere er at de innser at de har startet å jobbe for sent. De har trodd at de har hatt så god tid, og feilberegnet slik at det de har levert har hatt mangler, som igjen har ført til lave karakterer.

## **7.4 Funn i lærerintervjuene**

Her vil jeg presentere de viktigste funnene i lærerintervjuene. Jeg vil bruke min forforståelse for å tolke svarene. I kapittel 8 vil jeg ha en avsluttende drøfting og der vil jeg også koble på relevant teori.

Det er helt klart at lærerne har merket en stor forandring. Før kunne jeg nesten ikke være på personalrommet uten at en lærer kom bort for å fortelle meg om en episode som hadde oppstått i timene deres. Men etter å ha satt fokus på en del ting, så er det helt klart at klassen har begynt å oppføre seg annerledes.

De to lærerne som er intervjuet har merket en stor forbedring. De ser at læringsmiljøet er blitt jobbet med. Og at elevene kommer på skolen for å lære i mye større grad enn før. Som den ene læreren påpeker så har klassen gått fra å være den verste på trinnet til å være midt på treet.

Lærerne er tydelige på at dette er en klasse som krever god klasseledelse og at det er viktig å ha en god plan for undervisningsøkten. Læreren må være tydelig, og si ifra når situasjoner oppstår.

## **7.5 Pålitelighet og gyldighet i resultatene**

Det er vanskelig å forske på mennesker fordi de kan forandre mening. Svarene som blir gitt i et intervju kan være farget av stemningen den dagen, av hva de andre svarer under et gruppeintervju, måten spørsmålene blir stilt og flere andre faktorer. Når det gjelder kvalitative intervjuer er det derfor ikke sikkert at man kan gjenta spørsmålene og få det samme resultatet.

Pålitelighet i denne oppgaven dreier seg derfor om hvordan jeg har beskrevet at intervjuene har blitt gjennomført, og hvilke svar som har kommet frem. Gyldigheten handler om jeg har undersøkt det jeg sier jeg har undersøkt.

## **7.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert funn. Både funnene i elev og lærerintervjuene er vist, og jeg anser intervjuundersøkelsen som pålitelig og gyldig. I det neste kapitlet vil jeg drøfte erfaringene fra prosjektet, og relevant teori vil være med på belyse problemstillingen.

## 8 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte erfaringene og funnene jeg gjorde i dette prosjektet knyttet opp mot problemstillingen: Hvordan kan elevmedvirkning og tydelig klasseledelse bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og hvordan vil læringsmiljøet bli påvirket i prosessen?

Jeg vil også reflektere over erfaringene jeg gjorde meg med aksjonsforskning.

### 8.1 Har læringsmiljøet i klassen blitt bedre?

Mitt svar på dette spørsmålet er JA! Læringsmiljøet er blitt bedre. Målet med tiltakene vi gjorde var å få et bedre læringsmiljø og ikke minst få alle elevene videre til vg2. Det har vi lykket med. Samtlige elever sto i alle fag (det var ikke tilfelle til 1. Termin) og kom seg videre til vg2 på medier og kommunikasjon. Men hvorfor har læringsmiljøet blitt bedre? Er det på grunn av tiltakene? Eller har andre faktorer spilt inn?

Bare noen uker ut i skoleåret innså jeg at noe måtte gjøres. Jeg hadde en klasse med mange utfordringer. Det var mye uro i klasserommet, lav arbeidsmoral blant mange av elevene, enkelte elever tok veldig mye plass, noen elever ble nesten usynlige på grunn av uroen, og ikke minst så var det mange som ikke leverte inn prosjekter, som igjen ville føre til stryk i fagene, og dermed ville de måtte gå Vg1 på nytt. Jeg gikk inn i dette prosjektet med full sats, jeg ville at elevene skulle lykkes, jeg ville ha de videre til Vg2, og jeg ville at de også skulle ville det.

Jeg gikk inn i prosjektet med en tro på at ved å få plass de sosiale ferdighetene så ville resten løse seg av seg selv. Hvis de bare skjønnte hvorfor det var viktig å bidra til et godt læringsmiljø, så ville de klare dette.

Den sosiokulturelle læringsteorien bygger på at læring skjer i et sosialt samspill, der elevene utvikler kunnskap og utvikler seg sammen med andre. Vygotsky peker på at menneskelig utvikling er et samspill mellom modning og forhold i miljøet. Elevene var sammen om aksjonene, det var en demokratisk prosess hvor alle var deltagere, og alle fikk komme med sine synspunkter. Jeg støtter meg til Vygotsky som sier at: ”All intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle, selvstendige tenkingen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker.” (Imsen, 2005, s. 255). Det å ha en sosial samhandling med andre mennesker vektlegges, og som elev blir man påvirket



av hva de andre i klassen gjør. Hvis de andre i klassen er motiverte for læring, kan dette smitte over på flere. I begynnelsen av dette prosjektet var det flere som ikke ønsket forandringer, de synes jeg det var greit med uroen som var i klassen. Men ved å gå sammen om å lage tiltak som elevene eide, ble de dratt med på det. Det var "old news" å bråke, de modnet i mine øyne fordi det ble satt fokus på problemområder, men også fordi elevene begynte å speile hverandre. Den gode atferden smittet over til alle, og sammen lagde klassen seg en ny identitet-og den inneholdt positiv atferd. Gjennom den proksimale utviklingssonen som jeg har beskrevet i teori kapitlet ser vi at elevene når et potensielt utviklingsnivå. Sammen med andre utvikler elevene seg, og jeg støtter meg til Vygotsky som sier at: "...barnet i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater kan prestere mer enn det kan klare på egen hånd. Og det barnet klarer med hjelp i dag, vil det seinere kunne klare alene." (Bråten, 1996, s. 125).

Mitt ståsted da vi startet med dette prosjektet var sosiokulturelt, men da vi satte i gang med aksjonene fant jeg ut at elevene ønsket noe annet. De beveget seg mot behaviorisme, som er en teori som bygger på at mennesker gjennom riktig stimuli kan lære det meste. Mennesket ses på som passivt og påvirkelig, og at mennesket kan oppleve en positiv forsterkning av det han/hun er med på. Atferden til elevene endres som en følge av konsekvensene en viss type atferd har fått. Hvis en handling gir konsekvenser man ikke liker, er det stor sannsynlighet for at man er mindre motivert for å gjenta disse handlingene. I teori kapitlet beskrev jeg Skinners S-R teori, hvor man ved å bruke stimulus gjentatte ganger får en forsterkning. Så når elevene i dette prosjektet skjønner at det er en belønning i vente dersom de følger reglene klassen har bestemt sammen, så er det lettere for dem å følge dette, fordi de får en gjentagende bekreftelse på at atferden de viser er korrekt. Elevene oppfatter hva som skal til for å endre atferd, de får en belønning dersom de gjør det, og handlingen forsterkes. "When a bit of behavior has the kind of consequence called reinforcing, it is more likely to occur again." (Skinner, 1976, s. 51). Det positive blir altså forsterket, slik at elevene velger å gjenta handlingen som vil gi en positiv respons (belønning) samtidig som man ønsker å unngå den negative responsen.

Elevene ønsker belønning og straff. Dersom de kommer for sent vil de få anmerkning og får klassen færre enn et visst antall anmerkninger så får de kake. Med andre ord, straffen er anmerkning, belønningen er kake. Elevene drives dermed av en ytre motivasjon, og belønningen påføres utenifra. Det å bruke ytre motivasjon har skapt mye debatt, og flere stiller spørsmål til om det er riktig å bruke denne formen for motivasjon. Elever som mangler interesse for skolearbeid, kan ha lav motivasjon for læring. "For elever som ikke er vant til å arbeide, lytte

eller lære i timene, kan imidlertid ytre motivasjon, i form av systematisk ros eller små materielle belønninger, resultere i deres første opplevelser av å lykkes i skolen.” (Manger, 2012, s.18).

Enkelte av elevene i dette prosjektet opplevde helt klart en tydelig mestringsfølelse. Fra å ikke levere, få kjeft, skulke skolen, og ha en negativ atferd i klasserommet, opplevde de plutselig at de fikk en positiv respons og annerkjennelse ved å bedre atferden sin, som igjen smittet over på det faglige. Som lærer belønnet jeg den ønskede atferden gjennom ros og annerkjennelse, men også gjennom belønning. Behavioristene vektlegger det at elever lærer på grunn av konsekvensene av handlingene deres.

I kapittel 3.8.3 nevner jeg 9 prinsipper som gjelder for atferds-modifikasjon. Disse prinsippene bygger på Skinners teori om at all atferd blir påvirket av konsekvensen den atferden får. Ikke alle disse prinsipper har vært like aktuelle i dette prosjektet. Men jeg ser at ved å belønne den positive atferden, ha realistiske mål for elevene og bruke belønning som virker har vært en suksess. Elevene ønsket anmerkning som straff, og kake/utedag på slutten av skoleåret som belønning. Det ble 2 kaker, men ingen utedag. Når jeg tenker tilbake på prosjektet så vet jeg at til tross for at belønningen var en ytre motivasjon, så var det ikke det egentlig handlet om.

Elevene klarte å snu dette selv til å handle om en indre motivasjon. Det er godt med et kakestykke, men mestringsfølelsen av å bestå i alle fag, og vite at man kommer seg videre til Vg2 var langt større. Kakestykket ble en metafor for bedre karakterer på sikt. Det startet kanskje med en ytre motivasjon for noen, men det var den indre motivasjonen som drev dem etter hvert. ”Den indre motivasjonen er ofte et resultat av tidligere ytre motivasjon.” (Manger, 2012, s. 15).

Dette sitatet bekrefter dermed min opplevelse av hva elevene har gått igjennom når det gjelder motivasjon. Det hele startet med å møte presis til timen. Og gjennom flere tiltak kom den ønskede atferden frem, det ble færre anmerkninger, og læringsmiljøet økte. Konsekvensen av handlingene deres som behavioristene er opptatt av, kom gjennom, og det positive ble hele tiden forsterket. Klassen ble dermed mer samlet og dro sammen i riktig retning.

Perioden med aksjoner vekslet altså mellom sosiokulturell og behavioristisk læringsteori.

Elevene modnet og lærte seg normer for god oppførsel sammen, de var med i et demokratisk samarbeid, de hadde medbestemmelse, men ville samtidig også ha et system som belønnet god oppførsel. De var opptatt av å gjøre mindre av det som ville gi dem straff, og mer av det som ga belønning.

I kapittel 5 beskrev jeg grovplanen for prosjektet og hvordan jeg ønsket å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som metode. Dette er en modell som legger til rette for læring. I dette

prosjektet var målet å skape et bedre læringsmiljø for elevene. Klassens utfordringer var utgangspunktet for prosjektet, og ved å bruke modellen i forhold til det å sette opp mål, finne ut hva som er elevenes læreforutsetninger, hvilke rammefaktorer vi har, hvordan skal læreprosessen finne sted, hvorfor er innholdet viktig, og hvordan skal dette vurderes; lagde jeg meg en grovplan for aksjonene som skulle gjennomføres. Det var viktig å få kartlagt hva som skulle skje i forhold til kategoriene, slik at jeg kunne bruke det som et utgangspunkt for det videre arbeidet.

### **8.1.2 Den sosiale kompetansen**

Jeg tror at tiltakene var med på å øke den sosiale kompetansen til elevene. Det at vi sammen som klasse satte fokus på noen områder, gjorde at elevene utviklet sin sosiale kompetanse. Før vi satte i gang med dette prosjektet ba jeg elevene om å beskrive hva som var utfordringene, og hvordan vi hadde det i vårt klasserom. Da kom det fram at det var en del uro, flere kom for sent, noen kjedet seg, enkelte fikk for mye oppmerksomhet osv. Ut fra dette ble jo aksjon 1 startet. Vi bestemte oss for å ha fokus på det å møte presis. Før aksjonen var det mange som uttrykte at de ikke skjønnte hvorfor det var så viktig å møte presis. Og i aksjon 2 var det tvil om hvorfor man ikke skulle vandre rundt i klasserommet og ikke minst skrikingen på tvers av rommet.

I teori kapitlet beskriver jeg hvordan Grisham og Elliot deler inn sosiale ferdigheter i fem områder. Samarbeid, selvkontroll, selvheldelse, ansvar og empati. De tre aksjonene har vært med på å løfte elevenes evne til å samarbeide med andre. De har fulgt reglene vi har blitt enige om, de har tatt i mot beskjeder og de har hjulpet hverandre. Mye av den generelle uroen ble borte, fordi elevene klarte å ha bedre selvkontroll. De leste via hverandre, at det å skrike på tvers av rommet ikke var ”innafor”. Reglene som vi satte fokus på var jo skolens reglement, som de visste eksisterte, men det å løfte det frem sammen gjorde at de klarte å kontrollere sine følelser i større grad. Flere av elevene mente at enkeltelever fikk for mye oppmerksomhet på bakgrunn av sin negative oppførsel. Utfra egne logger ser jeg at den negative oppførselen i stor grad ble borte. Det ble mindre uro, mindre vandring, og elevene skapte en arbeidsro vi ikke hadde hatt tidligere dette skoleåret. Jeg synes elevene ble ansvarlige, blant annet ved å møte opp til gruppearbeid, på rett sted til rett tid, og ved å vise respekt for hverandre. Og de empatiske evnene ble forsterket. De aksepterte hverandre i større grad og hadde aksept for at mennesker er forskjellige.

Ogden (2012) sier også mye om betydningen av god kommunikasjon mellom elever og lærer. Elever tilpasser seg sine omgivelser, og de påvirkes av menneskene som hjelper dem med å koordinere følelser, tenkning og atferd. ”Gode relasjoner mellom elevene og mellom læreren og klassen er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere.” (Ogden, 2012, s. 30).

Og den sosial kompetansen bygges når elevene mestrer og tilpasser seg sitt miljø. Når de begynte å mestre det sosiale, ble det mer fokus på læring, de fikk bedre karakterer, som igjen gjorde at de bygget videre på den sosiale kompetansen. Plutselig var det greit å være en elev som sitter rolig og jobber med oppgavene sine, leverer til tide og får høyere måloppnåelse. Jeg ser på den sosiale kompetansen som en spiral som drev seg selv etter hvert som elevene mestret mer på skolen. Det var som om brikkene falt på plass for noen av elevene.

Alder og modning har selvfølgelig også hatt mye å si i denne prosessen. Det skjer mye i ungdomstiden og bare det å bli ett år eldre har en effekt. Mange kommer inn på videregående, med erfaringene de har fra ungdomsskolen. Flere av elevene i denne klassen hadde svært lite motivasjon, grunnet dårlige erfaringer fra tidligere skolegang. Men de har som alle andre blitt et år eldre. De har sett og møtt nye mennesker, kommet seg ut av sitt gamle skolemiljø, noen har skaffet seg nye venner. Men viktigst av alt så har det skjedd en modning. De reflekterer over handlingene sine på en annen måte på slutten av Vg1 enn da skolen startet.

### **8.1.3 Elevmedvirkning**

Et aksjonsforskningsprosjekt er en demokratisk prosess hvor elevene er med. Jeg brukte SØT-modellen, for å kartlegge og finne ut hva som var ønsket situasjon og hvilke tiltak vi skulle gjennom. Elevene beskrev situasjonen nå- og ønsket situasjon og hvilke tiltak de ønsket. De ble tatt med i avgjørelsene og de fikk være med på å bestemme hvordan de ønsket at læringsmiljøet skulle bli. Vygotskys teori om den proksimale sone, hvor læreren bidrar til at eleven mestrer mer i samarbeid med andre er sentral her. Jeg ser at elevmedvirkningen har motivert elevene for læring. Det er også i tråd med John Dewey som mener at læring skjer ved handling, og gjerne da en handling som skjer i en sosial interaksjon. Ved å bruke erfaringene videre etter læring utvikles elevene, og slagordet *learning by doing* kommer inn. ”Erfaring er et samspill mellom det å gjøre noe og se hva handlingen førte til.” (Imsen, 2005, s. 38). Det er helt klart at erfaringene elevene har høstet under dette prosjektet har ført til et bedre læringsmiljø. Elevene har vært med på å forme og utvikle dette prosjektet og det er knyttet stor eierskapsfølelse til det.

#### 8.1.4 Klasseledelse

Hva har så skjedd med klasseledelsen? Hvilken effekt har min klasseledelse hatt??

Jeg føler selv at jeg har utviklet meg som klasseleder under denne perioden. Jeg har alltid vært bevisst på min rolle som klasseleder, men jeg har lært mye ved å gjøre noen tiltak sammen med klassen, og det har hjulpet meg til å se enda bedre hva som kan gjøres i et klasserom.

Jeg har jobbet etter prinsippene om å skape et positivt læringsmiljø, etablere og bevare arbeidsro i klasserommet, og ikke minst motivere elevene til å øke arbeidsinnsatsen sin.

”Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og en prososial atferd, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø.”

(Nordahl, 2010, s. 23).

Ved skolestart prøver elevene naturligvis å finne sin plass i gruppen. I denne elevgruppen skjedde også det, og det var derfor viktig for meg å kunne bryte noen av mønstrene som var satt av gruppen. Jeg synes ikke vi hadde et godt læringsmiljø og som kontaktlærer følte jeg at jeg måtte ta grep. ”Problemene kan imidlertid ta overhånd med negative konsekvenser for miljøet i klassen, og da er det læreren som må ta hovedansvaret for å gjøre noe med situasjonen slik at elevene føler seg trygge, at de trives og får arbeidsro.” (Ogden, 2012, s. 11).

Det var en hovedvekt av de som ikke ønsket å bidra til et bedre læringsmiljø, og målet var å få disse med på laget til å ville skape et godt læringsmiljø. Jeg var flink til å se disse elevene, og hadde hyppige samtaler med de, men altfor ofte glemte de avtalene som ble gjort i samtalene med meg. De var ikke tro mot det vi var blitt enige om, og gikk alltid tilbake i rollene sine så fort de var på plass i klasserommet igjen. Det var derfor veldig viktig å inkludere alle elevene, og la de få medvirke 100% i dette prosjektet. Det var viktig for meg at de eide det de var med på. De elevene som jeg opplevde som prøvende i forhold til det å utfordre grenser opplevde å bli sett og hørt under tiltakene, og jeg tror at det var med på å få de til å snu. De opplevde et eierforhold til tiltakene og de ble motivert til å bli med.

Relasjonene mellom elevene og relasjonen til meg ble bedre. Vi fikk en bedre kommunikasjon, og en bedre kontakt. De fortalte meg mer om livene deres utenom skolen, de løp ikke ut til friminuttene. Av og til tok de seg tid til å bli igjen å prate. Jeg tror de opplevde å bli sett på en ny måte, og det ga dem mer lyst til å bidra positivt, både ved kommunikasjon med medelever og lærere. ”Skolen skal dekke mange behov hos elevene. Behovet for tilhørighet og behovet for å

bli sett er kanskje blant de viktigste, og de dekkes gjennom oppmerksom kontakt og tilbakemeldinger fra medelever og lærere.” (Ogden, 2009, s. 131).

Jeg opplevde spesielt at elever som tidligere pleide å utebli fra skolen de dagene det ble innlevering, forandret seg. De leverte, og da var det plutselig ingen grunn for å skulle holde seg hjemme fra skolen. Dessuten så hadde jo elevene lovt hverandre å levere prosjektene i tide, så de skuffet både seg selv, hverandre og meg hvis de ikke leverte til deadline.

Normene for ønsket atferd er skolens regler, og ikke minst er de mine forventninger til hvordan vi skal ha det i klasserommet. Elevene vil stort sett ønske å sette egne normer. Men for meg som lærer var det ønskelig å bryte disse normene blant elevene. ”Men normer er alltid et forhandlingstema og utvikles som en konsekvens av den sosiale samhandlingen i elevgruppen. Lærer har derfor betydelige positive påvirkningsmuligheter gjennom sin daglige kontakt med elevene.” (Ogden, 2009, s. 129). Ved å bidra til at normene ble utkrystallisert, ble det etablert et nytt læringsmiljø. Det at enkelte elever turte å si at de ville ha mer arbeidsro og ble hørt skapte et nytt samhold i klassen. Elevene aksepterte hverandre på en ny måte, og reglene de satte ble stort sett fulgt. Bedre samarbeid og en høyere arbeidsinnsats kom som en bonus av å etablere noen nye regler.

## 8.2 Aksjonene

Aksjon 1 gikk på det å komme tidsnok. Klassen bestemte sammen at dersom man kom for sent så skulle man gå rett til plassen sin, uten å snakke til medelever. Lærere skulle heller ikke kommentere at de kom for sent. Aksjonen som omhandlet for sent komninger varte i 2 uker. Det bedret seg kraftig etter at det ble satt fokus på. Enkelte elever fortsatte å komme for sent, men alle skjerpet seg, de fleste såpass mye at de ikke kom for sent lenger i det hele tatt, mens noen få kom for sent til enkelte timer. Vi hadde fokus på å at eleven skulle gå rett til plassen sin uten å bråke. Det var et stort problem med støyen det skapte når noen kom for sent. En elevs logg viser at han synes at støyen er blitt mindre når elever kommer for sent. Han svarer slik på spørsmålet: Hvordan synes du elever som har kommet for sent har oppført seg når de har kommet inn i klasserommet: ”Veldig bra, ingen blir forstyrret”.

Det at elevene fikk være med på å bestemme at det var viktig for dem å komme tidsnok til timen førte til at flere av elevene kom tidsnok. Elevene ga selv uttrykk for at de var stolte av seg selv,

og at det var blitt roligere i klasserommet. En av elevene uttrykker seg på følgende måte: ”Det er ikke noe gøy å bråke mer, det har gått ut på dato.” Så bra at han tenker slik var min første tanke. At rutinene vi har laget fungerer, og at de vil følge reglene. Bare noen uker før var ikke det tilfelle. Da var det noen som fortsatt kom og gikk i større grad. ”Rutiner er handlingsmønstre som stadig går igjen, og som innarbeides for ikke å ta for mye tid eller skape uro.” (Ogden, 2009, s. 141). Men ikke alle fulgte reglene. Noen av elevene synes det var blitt kjedeligere på skolen, og at det var for mye alvor. De savnet bråket. Og skulle ønske ting var mer som før. Som lærer merket jeg en forbedring av læringsmiljøet. Det var blitt roligere og de jobbet mer i timene. Det at flere kom i tide gjorde at undervisningen ikke ble så oppstykket, og det var mer ro, og enklere å drive med undervisning i klasserommet.

Aksjon 2 dreide seg om å slutte å vandre og skrike på tvers av rommet. Klassen og jeg ble enige om å skrive opp navnet på tavla til de som hadde uønsket oppførsel. Startet på denne aksjonsperioden var noe trøblete, enkelt elever ble svært sure og irriterte dersom navnet deres kom opp på tavla, og slo seg litt ”vrang”. De skapte en del uro, og av og til nektet de for at det var de som hadde vært urolige. De mente at lærerne var urimelige som skrev opp navnet deres på tavla. Men etter hvert som de innså at ved å endre atferden sin så ville navnet deres bli slettet fra tavla, og dermed slapp få en anmerkning endret tonen seg. Utdrag fra elev logg på spørsmål: Har du skreket til noen på tvers av rommet: ” Ja jeg gjordet det da jeg ble skrevet på tavla. Jeg kjedet meg og måtte bare prate med noen.” Denne samme eleven reflekterer videre i egen logg at han ikke har vandret, og at han har sagt ifra til flere av de andre som har bråket om at de skal bli rolige. På spørsmålet: Hvordan føles det å bidra til at klasserommet er roligere svarer han: ” Det er en god følelse å bidra til noe.”

De elevene som tidligere hadde utalt at de ikke brydde seg om at de fikk anmerkning endret seg. De ville ikke ha anmerkning, og ved å få advarselen på tavla skjønnte de at nå måtte det skjerpings til ellers ville læreren skrive en anmerkning. Advarselen fungerte som straff, og belønningen ble at de ikke fikk anmerkning. Atferden fortsatte å endre seg i riktig retning. Elevene ville ikke skuffe seg selv, hverandre eller lærerne.

Aksjon 3 som handlet om deadline var den aksjonen som skapte mest uro. Her kom de elevene som ikke hadde hatt så mye makt i klasserommet virkelig på banen. De ville ha en slutt på at enkelte elever alltid fikk utsatt frist. Og at det alltid var de samme som fikk utsatt frist. De mente jeg var for ettergivende mot elever de mente løy og fant på unnskyldninger for hvorfor de ikke

fikk levert til deadline. Utdrag fra en elevs logg om deadline. Spørsmålet var: Bør deadline være likt for alle-hvorfor? Utdyp svaret ditt: ” Ja fordi det er dritt når folk som X og X får utsatt frist fordi de later som de er syke.....”.

Jeg ble glad for at elevene klarte å skape et slikt engasjement. Jeg vet jo at elevene finner på unnskyldninger, men som lærer vil man jo at alle skal ha et vurderingsgrunnlag og derfor gir man sjanse på sjanse for at elevene skal lykkes.

Alle elevene klarer ikke å levere til deadline, men de som manglet karaktergrunnlag får levert og sørger for at de står i alle fag. Det er spesielt en elev som gjør inntrykk på meg i det siste intervjuet. Nå har han skjønnet at han burde startet å jobbe tidligere i skoleåret. Da kunne han jo fått bedre karakterer. Han lover å skjerpe seg i Vg2. Da skal han jobbe jevnt og trutt.

Etter disse tre aksjonene intervjuet jeg også to lærere. Begge lærerne er enige om at læringsmiljøet er blitt langt bedre og at elevene er på skolen for å lære. Elevene selv har mindre fokus på å bråke, og de ønsker å lære i større grad enn før. Et godt læringsmiljø bidrar til elevens dannelse. ”Læringsmiljøet er knyttet til de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen.”

(Nordahl, 2010, s.115). Begge lærerne er også svært tydelige på at dette er en klasse som er helt avhengig av god klasseledelse. Jeg støtter meg til Nordahls definisjon på klasseledelse som:

”lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats.” (Nordahl, 2010, s. 151). Alle lærere bør ha et sterkt fokus på klasseledelse uansett klasse. Elevene opplever oss som forskjellige klasseledere, men så lenge man er tydelig så har elevene noe å forholde seg til. Jeg var opptatt av å høre om disse lærerne mente jeg hadde forandret min klasseledelse etter at jeg ble kontaktlærer for denne klassen. De mente jeg var tydelig, ryddig og at elevene har respekt for meg. Det at klassen var så krevende krever ekstra mye, så det at jeg klarte å drifte klassen var veldig bra. Begge lærerne påpekte også at klassen har endret seg. ”Fra å være den verste av de tre på trinnet-er den i hvert fall ikke den verste lenger, den begynner å stige til over midten.” Jeg føler jo også det at klassen utviklet seg i riktig retning, og at de snudde om på mye av det som var negativt. Det er godt å høre det også fra andre. At det ikke bare var jeg som følte det slik.



### **8.3 Mine erfaringer med pedagogisk aksjonsforskning**

Jeg ønsker i det neste avsnittet å oppsummere hvordan det har vært å være ansvarlig for et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg vil beskrive hvilke endringer jeg har gjort i egen praksis, og hva jeg tar med meg videre.

#### **8.3.1 Forske i egen praksis**

Min bakgrunn for å forske i egen praksis er fordi jeg så noe som jeg ønsket å endre og et behov for det. Aksjonsforskning var noe jeg kunne svært lite om da jeg startet, og nå i ettertid tenker jeg på om min kompetanse for å drive med aksjonsforskning var god nok. Jeg synes det var vanskelig å reflektere underveis i aksjonene, og det er først etter at jeg har avsluttet aksjonene at jeg har reflektert nøye og analysert intervjuene. Jeg har gjort refleksjoner underveis og mellom aksjonene, men de store refleksjonene har kommet etter at aksjonene ble gjennomført.

Jeg har lært mye av å jobbe med et prosjekt som dette. Som både lærer og forsker på samme tid har det vært viktig for meg å tenke på de forskningsetiske utfordringene som kan oppstå. Jeg har vært i en dobbeltrolle- hvor jeg både er forsker og klasseleder. Det ligger et maktperspektiv i min rolle som lærer ovenfor elevene. Dette er en rolle som jeg har vært fullstendig klar over, og som det har vært viktig for meg å opptre ryddig i.

Deltagelsen i dette prosjektet har selvfølgelig vært frivillig. Elevene står i et avhengighetsforhold til meg som deres lærer, og det har derfor vært viktig for meg å forklare elevene at prosjektet ikke vil ha noen som helst innvirkning på deres karakterer. Med tanke på dobbeltrollen passet jeg på at elevene ikke følte seg utsatt. Det var viktig at elevene ikke følte at jeg hadde en makt som gjorde at de oppførte seg annerledes, og kanskje følte seg presset til å svare på en bestemt måte under gruppeintervjuene. Jeg vet jo ikke hvor mye dette har påvirket svarene elevene har gitt meg. De kan ha tilpasset svarene sine for å blidgjøre meg. Kanskje har de ikke turt å være helt ærlige fordi jeg som læreren deres også setter karakterer i fagene jeg underviser dem i.

Jeg føler selv at elevene var trygge på at deltagelsen i dette prosjektet ikke gikk utover dem, og at de hadde muligheten til å trekke seg dersom de skulle ønske det.

Alle data i dette prosjektet er anonyme. Det er viktig for meg at ingen av elevene skal kunne kjenne seg selv eller andre igjen dersom de leser oppgaven. Ingen skal føle seg stigmatisert. Klassen består kun av 12 elever, og det er derfor ekstra viktig at personvern hensynet er ivaretatt.

### **8.3.2 Endringer i egen praksis**

Sammen med klassen klarte vi å endre praksis. Spesielt med tanke på at læringsmiljøet ble bedre. Elevene utviklet sin sosiale kompetanse. De fikk være med på en demokratisk prosess, elevmedvirkning som førte til at det var de som eide prosjektet. De ville gjøre noe med situasjonen, og ved å sette opp mål og tiltak så klarte de det. Elevene endret atferd, læringsmiljøet ble bedre, og alle kom seg videre til Vg2.

### **8.3.3 Hva tar jeg med meg videre**

Prosessen med å skrive en masteroppgave har vært lærerik. Det å drive med aksjonsforskning, hvor man står midt i det hele er en krevende prosess. Det er derfor viktig at man på forhånd vet hva man skal gjøre. Når jeg nå ser hva jeg har fått til, så ser jeg selvfølgelig også hva som er svakhetene med oppgaven. Gjorde jeg dette riktig? Ja, jeg gjorde aksjonsforskningen slik jeg tror det skal gjøres. Men gjennom å skrive denne oppgaven har jeg lært enda mer om aksjonsforskning, slik at dersom jeg skulle gjort et nytt prosjekt ville jeg tatt med meg erfaringene fra dette videre.

Kunne jeg fått andre funn?? Ja det kunne jeg. Når jeg ser tilbake på måten jeg har stilt spørsmålene på så har nok noen av de vært ledende. Hadde jeg skulle gjort dette på nytt ville jeg laget spørsmål som var mer nøytrale, og også gjort et pilotintervju i forkant. Da kunne jeg luket bort spørsmålene som var ledende.

## **8.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg drøftet problemstillingen opp mot funn og relevant teori. Jeg mener at denne oppgaven viser noen tiltak som kan settes i gang i en klasse med utfordringer. Aksjonene kan gjennomføres på samme måte, men det er ikke sikkert at resultatet vil bli det samme dersom noen prøver å kopiere dette. Jeg mener jeg har beskrevet aksjonene jeg har gjort godt i denne oppgaven, men resultatet kan ikke overføres. En annen forsker og en klasse vil kunne få resultater som er annerledes.

Da jeg startet med denne masteroppgaven må jeg ærlig innrømme at det ikke var dette jeg så for meg. Mitt utgangspunkt var sosiokulturelt, og jeg trodde at ved å forbedre den sosiale kompetansen til elevene, ville dette forbedre læringsmiljøet. Elevene lærte meg noe nytt, de ville ha straff og belønning- og det var det som fungerte for dem. Det var lærerikt å se hvordan elevene og jeg utviklet oss sammen. De beskrev hvordan situasjonen var og hvordan de ønsket at den skulle bli. De hadde et mål-tiltak ble satt, og elevene nådde målene sine. Mestringsfølelsen elevene hadde på slutten av skoleåret da samtlige elever gikk videre til Vg2 er ubeskrivelig.

## Litteraturliste

- Bergkastet I, Dahl L, Hansen K. (2009). *Elevenes læringsmiljø-lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (1996) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Dewey, J. (1997) *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Hartviksen, M. og Kversøy, K. (2008) *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H. (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hiim H. Og Hippe E. (2009) *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009) *Lærerens verden-Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. (2012) *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- McNiff, J. og Whitehead J. (2006) *All you need to know about Action Research*. London: SAGE Publications.
- Nordahl, T. (2012) *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ogden, T. (2012) *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (1998) *Elevatferd og læringsmiljø*. Rapport: Kirke, Utdannings- og Forskningsdepartementet
- Ogden, T. (2009) *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2011) Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48, 24-28.
- Posthom, M. og Jacobsen, D. (2011) *Læreren med forskerblick*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M og Moen, T (2005) *Forsknings-og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roaldset, D. (2014) Den sjettede grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre skole 1*, 58-63.
- Skinner, B.F (1976) *About Behaviorism*. New York: Vintage Books.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (1996) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano.
- Svartdal, F. og Flaten M. (1998) *Læringspsykologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wenneberg, B. (2005) *Klasseromsledelse-en bok om relasjoner, makt og følelse*. Oslo: Damm & Søn.

### Internetlinker

- Kunnskapsdepartementet, (2009). Lov om grunnskolen og den videregående skolen. Opplæringsloven. [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)

Stortingsmelding 22: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=7>

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Elevmedverknad/>

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

## 9 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

” Hvordan kan klasseledelse bidra til elevenes læreprosess? ”

#### Bakgrunn og formål

Formålet med forskningsprosjektet er å skape et bedre læringsmiljø for mine elever. Dette er en del av et mastergrads-studie ved Høyskolen i Oslo og Akershus, avdeling yrkespedagogikk som Svetlana Markovska Johansen er student ved.

Jeg ønsker å forske i egen klasse og muligens i etterkant av forskningsperioden gjøre et gruppeintervju med noen av faglærerne i klassen. Grunnen til at jeg ønsker å forske i egen klasse er fordi jeg tror på elevmedvirkning, og fordi jeg ønsker å gjøre mine elever klare for et yrkesliv etter endt utdanning.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil drive med kvalitativ forskning, og samle inn data ved hjelp av spørreundersøkelser, intervju og observasjon. Jeg vil bruke notater, lyd og filmopptak for å registrere data.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltagerne i forskningsprosjektet. Alle deltagere vil være anonyme, og det er kun veileder, prosjektgruppe og meg som vil ha tilgang på data. Vil påpeke at jeg er den eneste som kommer til å ha tilgang på all data. Prosjektgruppen og min veileder vil kun få lese om prosjektet etter at det er anonymisert. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10.05.2015.

Alt datamaterialet vil anonymiseres og vil ikke bli lagret etter prosjektets slutt.

#### Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg (98432929) eller min veileder Marit Alvin (90196128)

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

## Samtykke til deltakelse i studien

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 9.2 Vedlegg 2

#### 9.2.1 Vedlegg Intervjuguide

##### Intervjuguide Elever:

##### Innledende spørsmål:

- 1) Hvordan er det å være elev i klassen?
- 2) Hvilken rolle har du i klasserommet?
- 3) Hvilke tanker gjør du deg rundt støyen som er i klasserommet?
- 4) Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i klassen?
- 5) Hvordan er dialogen mellom elever og lærere?
- 6) Hvilke tanker gjør du deg i forhold til det å komme for sent til timen?
- 7) Hvordan kan du bidra til at det er mer ro i klasserommet?
- 8) Er det greit med skriking og vandring i klasserommet?
- 9) Hva betyr deadline for deg?

##### Intervjuguide Lærere:



### **Innledende spørsmål:**

- 1) Hva er din utdanning?
- 2) Hvorfor valgte du læreryrket?
- 3) Hvordan opplever du læringsmiljøet i klassen?
- 4) Hva er klasseledelse?
- 5) Hvilke utfordringer er knyttet til klasseledelse?
- 6) Hvordan praktiserer du klasseledelse?
- 7) Hva tenker du om min rolle som klasseleder?
- 8) Har det skjedd noen endringer i klasseledelsen min?
- 9) Har klassen endret seg etter aksjonene?
- 10) Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
- 11) Hvordan kan elevmedvirkning bidro positivt eller negativt?

## **9.3 Vedlegg 3**

### **9.3.1 Elevlogg Aksjon 1**

1. Har du kommet for sent i løpet av de to siste ukene??
2. Hvis Ja. Hvor mange ganger?
3. Er du fornøyd med din innsats?
4. Hva kunne du gjort annerledes?
5. Hvordan synes du de elevene som har kommet for sent har oppført seg når de har kommet inn i klasserommet?
6. Hvordan har læreren oppført seg mot de som har kommet for sent?
7. Er det viktig å komme tidsnok til timen synes du? Utdyp svaret ditt.
8. Noe annet du vil formidle?

### **9.3.2 Elevlogg Aksjon 2**

1. Har du fått navnet ditt på tavla?
2. Hvis Ja hvordan har du tatt det?
3. Har du skreket til noen på tvers av rommet? Hvorfor?

4. Har du vandret? Hvorfor?
5. Hvordan har du bidratt til at det har blitt mindre vandring/skriking?
6. Hvordan føles det å bidra/ikke bidra til at klasserommet er roligere?
7. Er det viktig for deg med arbeidsro? Hvorfor/hvorfor ikke?
8. Hvor fornøyd er du med egen innsats på en skala fra 1-10?
9. Har du merket noe på karakterene dine etter at vi startet med aksjoner?
10. Noe annet du vil formidle?

#### **9.3.4 Elevlogg Aksjon 3**

1. Har du levert dine arbeider til deadline de siste ukene?
2. Hvis ikke-hvorfor ikke?
3. Hvis ja-hvordan føles det å levere noe til deadline?
4. Bør deadline være lik for alle-hvorfor? Utdyp svaret ditt
5. Har deadline vært lik for alle de siste ukene?
6. Er det ok at deadline varierer?
7. Hvor fornøyd er du med din innsats i forhold til det å levere til deadline?
8. Noe annet du vil formidle?