

«Noen ganger er de litt bråkete»

- En kvalitativ studie om svært aktive elevers opplevelse av egen skolelivskvalitet

Emilie Gunnholt Aasen



OsloMet - Storbyuniversitetet

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Mai 2020

Sammendrag

Tittel

«Noen ganger er de litt bråkete»

Bakgrunn for valg av tema

Det er lett å høre dem som skriker. De svært aktive barna har gjennom min oppvekst og lærerkarriere fanget min interesse. Spørsmålet om hva som gjør at de er så aktive, og hvordan det må oppleves for dem, er noe som jeg lenge har ønsket svar på. Spesielt interessant har det vært å tenke på hvordan disse elevene har det – for jeg har alltid selv tenkt at det må være fryktelig slitsomt å være slik som disse elevene. Med andre ord; jeg har vært interessert i deres skolelivskvalitet, og hva som kan påvirke dem i positiv eller negativ grad. Det finnes mye forskning om det som kalles «utagerende elever», men lite er fra de som selv er berørt av dette. De svært aktive elevene har ikke blitt hørt så mye som jeg skulle ønsket – for det er jo tross alt bare *de* som kan fortelle hvordan de egentlig opplever sin egen skolehverdag.

Problemstilling

Det er informantenes stemme som er viktig, og den blir belyst ved hjelp av følgende problemstilling;

“Hvordan opplever svært aktive barn sin egen skolegang, og hvilke faktorer er vesentlige for deres skolelivskvalitet?”

Metode

Ettersom jeg ønsker å få fram informantenes unike stemme og historie, var det naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju som min metode. Metoden er godt egnet for å få fram ulikheter, likheter og variasjoner i informantenes historier. Det har også blitt brukt observasjon for å velge ut informanter ut ifra gitte kriterier. Utvalget består av fem elever fra to ulike skoler, hvor alle informantene går på mellomtrinnet. Fire av informantene er gutter, mens det er kun én jente. Selv om det ble forsøkt å få med flere jenter, viste dette seg å være svært utfordrende.

Alle informantene har blitt observert i mer enn to skoletimer, og deretter plukket ut. De har blitt intervjuet en gang, hvor intervjuene ble tatt opp. Intervjuguiden hadde en semistrukturert oppbygning, hvor hver av dimensjonen i Reidun Tangens KART-modell var representert. Analysearbeidet har et fenomenologisk perspektiv, og meningsfortetting har blitt benyttet. Tolkningsarbeidet er preget av en hermeneutisk forståelse.

Resultat og drøfting

Informantene forteller at de i stor grad opplever sin egen skolegang som positiv, både faglig og sosialt. De erfarer at de er en del av et fellesskap, og har gode relasjoner til medelever og lærere. Selv om de kan oppleve kjeft og å bli irettesatt påvirker ikke dette deres skolelivskvalitet noe særlig. Informantene fremstår å være bevisst på egen atferd, og har ønske om å bli bedre – men de fleste opplever det ikke som særlig problematisk å ha en svært aktiv atferd. Min forståelse er at de ikke føler seg annerledes enn de andre, og kommer godt overens med de fleste.

Spesielt relasjonsdimensjonen fra Tangens modell blir vektlagt tungt, både når det kommer til relasjoner til medelever og lærere. Likevel er det spesielt relasjonene til medelevene og jevnaldrende som får størst plass i både resultat- og drøftingsdelen. Det å ha venner og noen å være sammen med på skolen og fritiden blir av informantene gitt stor verdi, og er hovedgrunnen til at de trives så godt på skolen. For den ene eleven som ikke erfarer å ha noen venner oppleves skolehverdagen som ensom og tung. Hun forteller at hun ikke trives særlig godt på grunn av dette, samt at noen av jentene også mobber og utestenger henne.

Videre blir også betydning av å mestre belyst og diskutert. Det å mestre skolens krav og oppgaver oppleves av flere informanter som positivt, og noe som gir dem glede. Det motsatte kan skape frustrasjon, og gjøre at de ikke vil jobbe med oppgavene. Alle informantene opplever å ha flere favorittfag, og synes det er morsomt å jobbe med fagene. De har alle forventninger til både seg selv og læreren sin, selv om de er noe forskjellige. Alle har likevel forventninger om at de skal prøve å ikke tulle så mye.

Abstract

Title

«Sometimes they are a little bit noisy»

Background for chosen theme

It's easy to hear them screaming. The very active children have through my childhood and teaching career captured my interest. The question of what makes them so active and how they experience it, is something that I have always been interested in. Especially interesting has been thinking about how these students feel – because I've always thought to my self that it must be teerrribly tiring to be like these students. In other words; i have been interested in theird quality of school life and what may affect them in a positiv or ngative way. There is a lot of research on what is called «extrovert students», but little is from those who themselves are affected by this. The very active pupils have not been heard as much as I would have wanted – because at the end of the day it's only they that can tell how they really feel about their school life.

Research question

It is the informants' voice that is important, and it is elucidated by the following quuestion/problem;

«How do very active children experience their own school life, and what factors are essential to their quality of school life?»

Method

Since I wanted to get the informants' unique voice and experiences, it was natural to choose qualitative interview as my method. The method is well suited to identify inequalities, similarities and variations in the informants' stories. Observation has also been used to select informants based on given criteria. The selection consist of five pupils from two different schools, with all informants attending middle school. Four of the informants are boys, while there is only one girl. Although I tried to get more girls, this proved to be very challenging.

All the informants have been observed for more than two school hours, and then picked out. They have all been interviewd once, where the interviews were recorded. The guide for the interview had a semi-structured structure, where each of the dimensions in Reidun Tangens KART-model was represented. The analysis work has a phenomenological perspective, and a

sense of meaning condensation have been used. The interpretation work is characterized by a hermeneutic understanding.

Result and discussion

The informants tell me that they largely experience their own schooling as positive, both socially and regarding schoolwork. They find that they are part of a community and have good relationships with fellow students and teachers. Although they may get scolded and reprimanded, this does not affect their quality of school life. The informants appear to be conscious of their own behavior and want to be better – but most of them do not find it problematic to have a very active behavior. My understanding is that they do not feel any different from the others in class, and they get along with pretty much everyone.

Especially the relationship dimension from Tangens' model is emphasized, both when it comes to relationships with fellow students and teachers. Nevertheless, it is the relationship between peers that gets the most space in both the results and discussion parts. To have friends and someone to be with both in school time and outside school, is given great value by the informants. That they have friends is the main reason they enjoy their school life. The one student that experience not having any friends describes a school life that seems very lonely and heavy. She says that she does not really like her life at school because of this, and that some of the girls in her class also bully and exclude her.

Furthermore, the importance of control and mastering different things in school is highlighted and discussed. Mastering the school's demands and tasks is experienced by several informants as positive, which gives them pleasure and make them excited for schoolwork. The opposite can create frustration and make them not want to work on the tasks they are given. All the informants experience having several favorite subjects, and they tell that they enjoy working on the subjects. They all have expectations of both themselves and their teacher, although they are somewhat different. However, everyone has expectations that they will try not to fool around so much.

Forord

I klasserommet er de som oftest de første du hører. Kanskje har du allerede lagt merke til dem på vei inn i skolebygget, eller når de står i gangen for å kle av seg. Lærere, vikarer og skoleledelsen kjenner til dem, og lærte seg navnene deres allerede de første skoleukene. De kan bli kalt problembarn, uoppdragende, umulig og vanskelige. Det er frustrasjon, sinne og hjelpeløshet – ikke bare for lærere, men også for elevene selv og foresatte. Kjenner du dem igjen?

Disse barna som tar mye plass i klasserommet, har det i pedagogisk sammenheng blitt skrevet mye om. Utagerende atferd er noe som er tematisert og forsket mye på, spesielt sammenlignet med den innagerende atferden. Likevel er det noe som mangler i forskningen. For selv om det finnes mye forskning og litteratur om disse elevene og deres atferd, er det lite forskning fra elevenes perspektiv.

En praksislærer sa en gang til meg «*Emilie, du spør alltid elevene hvordan de har det, og du spør ikke fordi du føler at du må. Du spør fordi du er genuint interessert i hvordan de har det, og du bryr deg om svaret*». Dette var noe som var helt naturlig og selvsagt for meg, men som jeg aldri hadde tenkt over. Siden har interessen min for å høre barnets egne, unike stemme, bare vokst. Å lytte til elevenes erfaringer, opplevelser og følelser er noe som engasjerer og som er spesielt viktig for meg.

Derfor kom det naturlig at jeg ønsket å lytte til elevenes stemme, og få deres egne subjektive meninger. Jeg var innom trivselsbegrepet, ettersom dette dekker mye av hvordan elevene har det på skolen og det er begrepet som blir brukt i de nasjonale kartleggingsprøvene. Likevel følte jeg at begrepet var mangelfyllt – det rommet ikke alt jeg mente skolelivet var og skulle være for elevene. Plutselig presenterte veilederen min ett begrepet jeg aldri hadde hørt før, men som skulle vise seg å bli det sentrale for min oppgave – *skolelivskvalitet*.

Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven for ett drøyt år siden, visste jeg ikke riktig hva jeg skulle forvente. Jeg har fra tidligere masterstudenter hørt at det er en svært langvarig og frustrerende prosess, hvor man flere ganger har lyst til å bare legge sammen bøkene og gi opp. Selv var jeg positivt innstilt ettersom jeg hadde skrevet en bacheloroppgave og var fornøyd med både prosessen og resultatet. Likevel var jeg ikke klar over hvor hard denne prosessen skulle bli, og det har vært flere ganger jeg har lurt på om jeg noen gang ville komme i mål. Derfor er jeg veldig fornøyd med å være med målstreken, og jeg sitter igjen med masse ny kunnskap og erfaring.

Denne våren har ikke vært som alle andre, og situasjonen med koronaviruset har påvirket mitt arbeidet på diverse måter. Ettersom biblioteker over hele Oslo ble stengt i midten av mars, ble min tilgang til litteratur svært begrenset og jeg fikk ikke tak i alt det jeg skulle ønske. I tillegg ble både skrivelyst og humør svært preget av å ikke se venner eller familie, og dette gjorde arbeidet i denne perioden svært krevende.

Jeg er veldig takknemlig for å ha hatt Annbjørg Håøy som veileder, spesielt de siste månedene. Ikke bare har hun kommet med konstruktive tilbakemeldinger og innspill, men også stilt opp på videosamtaler når vi ikke har hatt anledning til å treffes.

Oslo, 2020

Emilie Gunnholt Aasen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	6
1. Innledning	11
1.1. Presentasjon og bakgrunn for valg av tema	11
1.2. Presentasjon av problemstilling	13
1.3. Formålet med studiet	13
1.4. Avgrensning	14
1.5. Oppgavens struktur	14
2. Teoretisk og empirisk rammeverk	15
2.1.1. Skolelivskvalitet	15
Hva er skolelivskvalitet?	15
Hva skiller skolelivskvalitet og trivsel?	16
KART-modellen	18
2.1.2. Eleven som subjekt	24
Anerkjennelse	25
2.1.3. Eleven i skolekontekst	27
Felleskapets betydning	27
Sosial og emosjonelle læringsbehov	30
2.1.4. Hva kjennetegner svært aktive barn?	34
2.1.5. Høyt aktivitetsnivå og kjønn	36
2.2. Empirisk forskning	36
2.2.1. Hva sier forskning om skolelivskvalitet?	37
2.3. Forventninger til funn ut ifra teori og forskning	40
3. Metode	42
3.1. Design og begrunnelse for valg av design	42
Beskrivelse av metode	42
Fenomenologisk perspektiv	43
Hermeneutisk tilnærming	43
3.2. Metode for datainnsamling	44
3.2.1. Intervju	44
Intervjuguide	45
3.3. Utvalg	47
Presentasjon av informantene	50
Elev 1	50

Elev 2.....	50
Elev 3.....	50
Elev 4.....	50
Elev 5.....	51
3.4.Validitet	51
3.5 Reliabilitet.....	52
3.6. Etske refleksjoner	53
Informert samtykke og anonymitet	53
Intervju av barn	54
Fare for stigmatisering.....	55
Hensyn til utsatte grupper.....	55
3.7. Håndtering og bearbeiding av datamaterialet	56
Transkribering	56
Analyse	57
4. Presentasjon av resultater	58
4.1. Relasjoner/deltagelse i fellesskap.....	58
Relasjon mellom lærer-elev	58
Relasjoner med medelever.....	63
4.2. Mestring i fag	66
4.3. Forventninger	68
Forventninger til læreren	68
Forventninger til seg selv.....	70
5. Drøfting	71
5.1 Viktigheten av fellesskapet og gode relasjoner.....	71
Klassen og relasjoner til medelever.....	71
Lærerrelasjonen.....	73
5.2 Eleven som aktør.....	76
5.3 Mestring.....	77
5.4 Å være en aktiv jente.....	78
6.Avslutning	82
6.1. Sentrale oppdagelser.....	82
6.2. Avslutning.....	86
Veien videre	86
Kritisk blikk over sterke og svake sider ved prosjektet.....	87
Kildeliste.....	89

7. Vedlegg.....	93
Vedlegg 1.....	94
Vedlegg 2.....	96
Vedlegg 3.....	99
Vedlegg 4.....	101

1. Innledning

1.1. Presentasjon og bakgrunn for valg av tema

Jeg vil i det følgende kapittelet begynne med å presentere hovedtema og problemstilling, for deretter å gjøre rede for avgrensninger og sentrale begreper. Til slutt vil jeg vil jeg presentere strukturen for oppgaven.

Gjennom mine år i skolen – både som elev, student og lærer – har det alltid vært en elevgruppe som skiller seg ut. Denne gruppen har ofte bestått av gutter, som forstyrrer undervisningen på diverse måter. Da jeg selv gikk på skolen ble jeg ofte frustrert over disse elevene, ettersom de skapte mye støy og tull – noe jeg selv ikke likte eller gjorde. Likevel var jeg alltid interessert i hvorfor de holdt på slik de gjorde, og jeg prøvde så godt jeg kunne å forstå dem. For, disse elevene kunne jo være som alle andre også. De kunne jobbe med skolearbeid, de kunne lytte til beskjeder og rekke opp hånden når de ville si noe – men det skjedde bare ikke så ofte.

Disse elevene blir i dagens skole gjerne beskrevet som utagerende. Utagerende atferd blir av Befring og Uthus (Befring & Uthus, 2019) beskrevet som en ekstrovert atferdsstil, hvor man tidligere brukte navn som umulige og onde barn, problembarn og andre nedverdigheter. Heldigvis har man i dag kommet lengre, og man ser ikke lenger barnet som ett problem som må løses, men som noe man må prøve å forstå (Befring & Uthus, 2019). Utagerende atferd blir gjerne sett i sammenheng med atferdsproblemer, og Ogden (Ogden, 2002) beskriver det slik «*Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger*». Disse elevene kjennetegnes gjerne ved at de har en ekstrovert atferdsstil, og de ikke overholder skolens regler.

Selv synes jeg disse begrepene er vanskelige, og kan være stigmatiserende for både elevene det gjelder, men også deres nærmeste. Ingen ønsker å høre at man har et barn med problematferd, eller som er utagerende. I min oppgave har jeg derfor valgt en annen definisjon om elevene som passer beskrivelsene ovenfor og som blir drøftet, nemlig *svært aktive barn*. Denne definisjonen er – i hvert fall i mine øyne – mindre stigmatiserende, og gir ett større spenn. Denne beskrivelsen sier ingenting om atferdsproblemer eller diagnoser, den beskriver kun barn som har ett høyere aktivitetsnivå enn andre. Dette kan gjerne forbindes med hyperaktivitet, impulsivitet og muligens aggressiv atferd – slik mange ville beskrevet en

utagerende atferdsstil (Aasen & Nordtug, 2002). Men utagerende atferd er for mange ett negativt ladet ord, noe jeg ikke ønsker. Derfor vil jeg bruke *svært aktive barn* for å beskrive elevgruppen.

Disse elevene og deres atferd er det skrevet mye om, men det er lite litteratur og forskning på deres opplevelser og erfaringer. Jeg ønsker å høre deres unike stemme – deres helt egne subjektive opplevelser av skolelivet. Deres historier vil kunne gi ett innblikk i hvordan det er å være en aktiv elev i dagens skole, hvor det er tydelige forventninger til orden og oppførsel.

Det er liten tvil om at synet på barn har endret seg. De er ikke lenger objekter som skal formes, men skal anerkjennes som *subjekter* – noe som innebærer å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv. Det inneholder også rettigheter når det gjelder egne tanker og følelser (Bae, 2009). Dette er også noe som er implimentert i den overordnede delen av læreplanen, hvor det står følgende: «*Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Eleven skal ikke bare være en brikke, men skal ha medvirkning og være *aktør* i eget liv. For at elevene skal ha medvirkning, er det derfor nødvendig at de blir lyttet til og at de får beskrevet deres hverdag og alt det innebærer – slik den oppleves for dem.

Min oppgave er basert på mine informanters helt egne historier om hvordan de erfarer å være dem – deres sosiale og faglige læring, forventninger til nåtid og framtidig, og relasjoner til medelever og lærere. Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven var min problemstilling basert på at jeg skulle bruke *trivselsbegrepet* for å finne ut og beskrive hvordan disse barna opplevde skolehverdagen, men jeg fant at dette ble mangelfullt. Derfor ble jeg svært fornøyd da jeg ble presentert for *skolelivskvalitet* (Tangen R. , 2019) (Tangen, Edvardsen, & Kaarstein, 2007), ett bredere begrep enn trivsel.

Tangen (Tangen R. , 2019) skriver at skolelivskvalitet «*refererer til barns og unges subjektive – positive og negative – skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid*». Hun har videre operasjonalisert begrepet gjennom en modell bestående av fire dimensjoner; *kontrolldimensjonen, arbeidsdimensjonen, relasjonsdimensjonen og tidsdimensjonen*. Begrepet og modellen blir nærmere beskrevet i kapittel 2. Denne modellen har blitt veiledende i min oppgave, både i utforming av intervjuguide, presentasjon av resultater og drøfting.

1.2. Presentasjon av problemstilling

For å kaste lys over tematikken ut ifra elevenes egne – unike beskrivelser - har jeg tro på at følgende problemstilling vil belyse og gi en dypere forståelse for informantens skoleliv;

“Hvordan opplever svært aktive barn sin egen skolegang, og hvilke faktorer er vesentlige for deres skolelivskvalitet?”

For å belyse min problemstilling har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg har intervjuet fem elever på mellomtrinnet. Det er deres opplevelser, følelser og erfaringer som ligger til grunn for undersøkelsen, ettersom det bare er de som kan si noe om hvordan de har det på skolen. Ettersom jeg ønsker å få elevenes beretninger, var det naturlig å velge et kvalitativt forskningsintervju som metode. Gjennom observasjon valgte jeg ut mine informanter ut ifra satte kriterier, som var bestemt på forhånd.

1.3. Formålet med studiet

Formålet med studiet er å undersøke hvordan svært aktive barn har det på skolen, hvordan opplever de sin egen skolegang og hvilke forventninger har de til seg selv og til sine lærere? De har blitt gjort lite forskning på skolelivskvalitet og svært aktive barn, og jeg håper dette prosjektet kan være med på å skinne lys på hvordan disse barna opplever sin egen skolegang.

For som en tidligere elev og nå som lærer ute i skolen, vet jeg at disse elevene ofte tar mye plass i klasserommet. De opplever ofte å bli snakket til av lærerne, og får med dette mer oppmerksomhet, på godt og vondt. Jeg vet selv at elever som skriker høyt uten å ha fått ordet, vandrer rundt i klasserommet uten mening og forstyrrer, irriterer både lærere og medelever. I hvilken grad påvirker dette elevene? Merker de selv at de kan være forstyrrende, og hva tenker de om nåtiden og fremtiden? For å vite noe om hvordan svært aktive elever har det på skolen må man lytte til elevenes stemme, og i denne oppgaven er det elevenes opplevelser, tanker, følelser og handlinger som står i fokus.

Jeg håper at med denne oppgaven kan lærere, foresatte og skoleledelse forstå disse elevene bedre, og hva som kan bidra til at de opplever en skolehverdag preget av glede og mestring. Målet er å fange opp om hvordan svært aktive barn sin skolelivskvalitet er, og hva som eventuelt gjør at denne er god eller dårlig. Denne informasjonen kan være nyttig for alle som omgås disse elevene, slik at de kan gjøre forbedringer og bli mer bevisst på hva disse elevene trenger og hva som eventuelt gjør dem mer aktive.

1.4 Avgrensning

I denne masteroppgaven rettes søkelyset mot det jeg kaller svært aktive barn, og hvordan disse elevene opplever sin egen skolegang. I min undersøkelse tar jeg ikke for meg elever med de mest alvorlige vanskene knyttet til atferd – som er avskjermet fra andre elever eller med alvorlig, ukontrollerbar atferd preget av sterke impulser. Jeg har hatt et ønske om å finne ut av elevene som ligger i en slags «gråsoner». Elever som sliter i det sosiale samspillet med medelever og/eller lærere, samtidig som de også klarer å danne nye relasjoner til andre og fungere i klasserommet. Fokuset er på elevene som har en atferd som ikke er akseptert i skolen, ved at de forstyrrer undervisningen og ikke alltid godtar skolens regler. Denne avgrensningen kan være en ulempe ettersom det er svært glidende overganger mellom hva som er alvorlig atferd og hva som ikke er det. Selv om atferden til elevene som har en svært aktiv atferd ikke er alvorlig, kan den likevel påvirke elevene i høy grad ved at de sliter med å tilpasse seg nye situasjoner og mennesker.

Som nevnt tar jeg utgangspunkt i Reidun Tangens KART-modell. Denne blir presentert i sin helhet i teorikapittelet, og alle dimensjonene blir belyst. I resultat- og diskusjonsdelen blir derimot hovedvekten lagt på to av dimensjonene. Både relasjons- og kontrolldimensjonen blir viet mye plass, ettersom dette var det mest sentrale ut ifra mine funn. Arbeidsdimensjonen blir også diskutert, men tidsdimensjonen tar jeg lite for meg – ettersom denne fikk lite plass i resultatdelen.

1.5 Oppgavens struktur

Kapittel 2 presenterer teori og empiri knyttet til atferdsproblematikk. Her blir ulike begreper knyttet til atferd diskutert, og begrepet *svært aktive barn* blir presentert. Videre blir viktigheten av gode relasjoner og fellesskapet betydning gjengitt, hvor det er fokus på betydning av dette for de aktive elevene. Skolelivskvalitet blir beskrevet, hvor hovedvekten ligger på relasjons- og kontrolldimensjonen. Eleven som subjekt blir utdypet og forklart.

Kapittel 3 beskriver det kvalitative forskningsintervjuet og begrunnelse for valg av metode. Både det semistrukturerte intervjuet og observasjonen blir presentert. Kriterier for valg av informanter blir beskrevet, og informantene blir gjengitt. Etske utfordringer blir vurdert og diskutert. Til slutt blir tolknings- og analysearbeidet beskrevet.

Kapittel 4 presenterer resultatet fra funnene. Gjennom ulike hovedtemaer får informantene fortalt sine historier om sin skolehverdag. Sitater og utsagn er valgt ut, for å gi et tydeligere bilde på hvordan de opplever ulike situasjoner i deres skoleliv. Både positive og negative

erfaringer og følelser blir beskrevet, og deres relasjoner med både lærer og medelever blir viet mye plass. Elevens forventninger til både seg selv og lærer blir fortalt, og deres opplevelse av medvirkning.

Kapittel 5 drøfter funnene i lys av teori og empiri beskrevet i kap.2. Viktigheten av et fellesskap og gode relasjoner blir utpekt som viktige temaer. Opplevelsen av medbestemmelse og kontroll, og mestring er også sentralt for dette viktige kapittelet. Disse temaene blir alle sett i lys av hva som er viktige faktorer for elevenes skolelivskvalitet.

Kapittel 6 gir en oppsummering av studien, og de viktigste funnene blir belyst. Videre følger en kritisk refleksjon av eget forskningsarbeid. Til slutt presenterer jeg mulige implikasjoner for videre praksis.

2. Teoretisk og empirisk rammeverk

2.1.1. Skolelivskvalitet

Hva er skolelivskvalitet?

Begrepet skolelivskvalitet er ikke særlig velbrukt verken i pedagogisk forskning eller litteratur. Av kjente forfattere og professorer i Norge er det særlig Reidun Tangen som tar i bruk begrepet, og hun bruker følgende definisjon: “*Begrepet skolelivskvalitet referer til barns og unges subjektive – positive og negative – skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid*” (Tangen R. , 2019). Begrepet skolelivskvalitet omhandler altså barns erfaringer og forventninger til og rundt skolen, både positive og negative. Denne definisjonen sier også noe om hvordan barn kan ha forventninger for hvordan skolen skal påvirke deres fremtid. Det som er verdt å merke seg er at den viser den elevens subjektive oppfatning om skolen og dens verdi.

Informasjon om elevenes skolelivskvalitet kan gi skolen mulighet til å forbedre seg slik at elevene opplever skolen som ett sted for både sosial- og faglig læring, og hvor de blir tatt på alvor. Dette er ikke bare viktig for barnet selv, men også for samfunnet. Elever som opplever mestring og trives på skolen vil med større sannsynlighet fullføre skolegangen, og dette er noe som er positivt for samfunnet (Tangen R. , 2019). Ingen elever skal falle utenfor, og det er derfor ekstra viktig å lytte til hva som gjør at de ikke opplever en positiv skolegang.

Livskvalitet på et generelt grunnlag rommer mye, og kan defineres på mange måter. I 2016 lanserte Helsedirektoratet, i samarbeid med Folkehelseinstituttet, SSB og Nova/OsloMet, en rapport som heter Gode liv i Norge – Utredning om måling av befolkningens livskvalitet

(Helsedirektoratet, 2018). Livskvalitet blir her forstått som et helhetsperspektiv på livet til enkeltmennesker og grupper, og dekker samtidig grunnleggende komponenter som trygghet, fellesskap og frihet. Dette er faktorer som kan måles subjektivt og objektivt (Helsedirektoratet, 2018). Kobler vi disse begrepene til elever og skolen kan frihet for eksempel måles som en subjektiv opplevelse av påvirkningsmuligheter til egen læring, eller objektivt som hva som er lov på skolen og ikke.

Livskvalitetsforsker Siri Næss definerer livskvalitet i rapporten *Livskvalitet som psykisk velværet*, og legger vekt på en persons følelse eller opplevelse av å ha det godt. Definisjonen blir beskrevet slik: "En persons livskvalitet er høy i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive og lav i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er negative." (Næss, 2001). Kognitive opplevelser blir sett på som tanker, oppfatninger og vurderinger, mens affektive opplevelser er knyttet til følelser. Det vil si at barn, unge og voksne som opplever å ha positive følelser, vurderinger, tanker og oppfatninger vil ha en høy grad av livskvalitet (Tangen R. , 2019). Livskvalitet i skolesammenheng vil altså omhandle hvordan elevene opplever sin egen skolegang, og hvordan den påvirker deres tanker, oppfatninger og følelser. Hvordan opplever svært aktive elever forventningene skolen har til atferd, og hva tenker de rundt sitt eget skoleliv? Disse subjektive tankene og oppfatningene danner elevens skolelivskvalitet, og det er dette jeg ønsker å skape et bedre bilde av. Men hva er egentlig forskjellen mellom skolelivskvalitet og trivsel?

Hva skiller skolelivskvalitet og trivsel?

Reidun Tangen (Tangen R. , 2019) spesifiserer at skolekvalitet ikke er det samme som trivsel, selv om de omhandler mye av det samme. Det er også slik at elever med høy skolelivskvalitet etter all sannsynlighet trives bedre på skolen enn de med lav skolelivskvalitet. Slik skolelivskvalitet har blitt definert her er det ett langt bredere begrep enn trivsel. Trivsel, i hvert fall slik det blir brukt i for eksempel den årlige Elevundersøkelsen, reflekterer stort sett elevens sosiale trivsel. Den faglige trivsel blir i mindre grad berørt, noe som også det har blitt påpekt i en drøfting av begrepet i analysen av Elevundersøkelsen i 2007 (Utdanningsdirektoratet, 2007). Skolelivskvalitet omfatter alle sider ved skolelivet, ikke bare det sosiale aspektet. Det rammer blant annet relasjoner som er viktige for eleven, for eksempel lærere, foreldre, medelever, og ledelsen. Samtidig tar det også for seg skolearbeid, forventninger, læring, faglig, sosial og personlig utvikling. Skolelivskvalitet gir med andre ord et mer beskrivende bilde av elevenes skoleliv, og sier mer enn om de trives eller ikke (Tangen R. , 2019).

For å få fram disse beskrivelsene av barns skoleliv må skolen og foreldrene lytte til elevene, slik at de kan få innsikt i deres erfaringer, forventninger og opplevelser. Både fordi det kan hjelpe med å fange opp problemer tidlig og være forebyggende, men også når det kommer til oppfølging av elever med spesielle behov. I opplæringsloven §5-4 om spesialundervisning blir det spesifisert at spesialundervisningen skal formes i samarbeid med foreldre og eleven, og at det skal legges vekt på deres syn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevens stemme er altså viktig for å oppnå en god og positiv spesialundervisning (Tangen R. , 2019). I tillegg er det nødvendig å se på eleven som en viktig aktør i sitt eget liv, og vi må derfor lytte til dem og deres oppfatninger, forventninger og erfaringer.

Selv om de fleste elevene som svarer i Elevundersøkelsen oppgir at de trives, er det viktig å ha fokus på de elevene som ikke gjør det. Disse elevene er spesielt sårbare senere i opplæringsløpet, og det er derfor viktig at de tidlig blir fanget opp. Det finnes lite dokumentasjon og undersøkelser om hvordan elever med spesielle behov trives sammenlignet med de andre elevene. Noe som derimot har kommet fram av evalueringen av Kunnskapsløftet, er at elever med spesialundervisning trives like godt som andre elever, men har større sjanse for å bli mobbet (Tangen R. , 2019). Dette er bare en indikasjon, og variasjonen rundt om i landet for barn som mottar spesialundervisning vil nok være store. Likevel er det nødvendig å være bevisst på dette overfor sårbare grupper, for eksempel elever som mottar spesialundervisning.

Barneombudet publiserte i 2017 fagrapporten "*Uten mål og mening?*" (Barneombudet, 2017) hvor de har snakket med foreldre, elever og organisasjoner om deres erfaringer og oppfatning av spesialundervisning. Svært mange av elevene barneombudet snakket med opplevde å ikke få den tilretteleggingen de trengte. De beskrev for dårlige lærere, for høye forventninger og at de ikke blir forstått av hverken skoleledelsen eller lærerne. Rapporten gir en indikasjon på at elever som mottar spesialundervisning ikke har like god skolelivskvalitet som de andre elevene, men dette er vanskelig å slå fast ettersom det er vanskelig å måle skolelivskvalitet. Elevenes anbefalinger til forandring blir belyst i slutten av rapporten, og de nevner blant annet mindre klassestørrelser, kompetente og kvalifiserte lærere og assistenter, og mer tilpassing til den enkelte elev (Barneombudet, 2017)

I tillegg mener de at "*læreren må bli kjent med eleven og andre forhold i livet som kan påvirke hvordan man har det*". Læreren må med andre ord sørge for å vite om andre forhold som kan forandre elevens skolelivskvalitet. Det er ikke bare det som skjer på skolen som kan

påvirke dette, men også det som skjer i hjemmet, på idrettsarenaer og andre steder hvor elevene omgås. Har eleven noen hjemme som kan hjelpe med leksene? Er eleven mye alene utenom skoletid, eller opplever mobbing? Slike ting er ikke lett for en lærer å fange opp, men for å kunne kjennskap til disse hendelsene er det viktig å skape en god relasjon og *lytte* til elevens stemme. Dette er også noe elevene selv mener lærerne bør bli flinkere på, og at en god relasjon kan hjelpe dem til å ha et bedre skoleliv (Barneombudet, 2017).

KART-modellen

Som nevnt har Tangen operasjonalisert skolelivskvalitet og laget en modell for å simplifisere dette. Modellen består av fire forskjellige dimensjoner, hvor de alle sammen inngår i et dynamisk samspill. De går også innunder hverandre og påvirker hverandre, og sammen kan de gi en beskrivelse av elevens skolelivskvalitet. Dimensjonene er: kontroll-, arbeids-, relasjons- og tidsdimensjonen. Slike modeller kan brukes som verktøy eller redskap til å få fram spørsmål om skoleerfaringer, forventninger og opplever, samt skape en felles forståelsesramme – enda tidligere enn det har blitt gjort gjennom for eksempel Elevundersøkelsen. Det er likevel slik at modeller som denne er kun en forenkling av det fenomenet den representerer, og det er derfor ikke sikkert den vil fange eller oppfatte fenomenet slik man ønsker (Tangen R. , 2019).

Kontrolldimensjonen

Kontrolldimensjonen handler om elevens oppfatning av kontroll og oppfatning av egne muligheter til å påvirke sin skolegang. Har eleven en oppfatning om at han eller hun har medbestemmelse og en stemme når det kommer til egen skolegang, eller er den mer som en “brikke” i sitt eget skoleliv? Analyser av elevens opplevelser og erfaring indikerer ifølge Tangen (Tangen R. , 2009) at følelsen av kontroll over eget skoleliv var en nøkkeldimensjon. Hennes analyser tilsier at det er en sammenheng mellom lav skolelivskvalitet og lav følelse av kontroll over sin egen skolehverdag.

Relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for at eleven føler seg som en aktør med kontroll over egen skolegang, samtidig som de opplever at de mester det som de anser som viktig på skolen (Tangen R. , 2019). De elevene som viser lav skolelivskvalitet og oppgir at de føler seg lite i kontroll, forteller at de føler at hele skolelivet er fullstendig kontrollert av lærerne, foreldre eller andre. På den andre siden forteller elever som for det meste har positive skoleopplevelser at de har en slags drivkraft for å kontrollere sin egen hverdag, ved

for eksempel å jobbe hardt med skolearbeidet eller få hjelp fra en lærer (Tangen R. , 2009). Denne sammenhengen er svært interessant, og noe som kan være relevant for mine funn.

Denne dimensjonen omhandler også elevenes forventninger tilknyttet vanskeligheter som kan oppstå, og tilliten til egne muligheter og evner til å håndtere disse. Hvordan elevene ser på seg selv og deres styrker, er viktig for det som Alfred Bandura (Barbaranelli, Pastorelli, Caprara, & Bandura, 1999) kaller *selvstyrke*, på engelsk *self-efficacy*. Denne selvstyrken er noe som kan svekkes og styrkes, blant annet gjennom ulike opplevelser rundt mestring. Opplever en elev mestring i ulike sammenhenger kan dette styrke troen på egne evner, og derfor styrke elevens selvstyrke. Samtidig kan elever som opplever lite selvstyrke, enten ved å ikke mestre eller ikke få muligheten, være ekstra sårbare for stress og slite med å tilpasse seg nye situasjoner (Barbaranelli, Pastorelli, Caprara, & Bandura, 1999). Det er også interessant at den også kan styrkes ved å se sammenlignbare individer, for eksempel andre elever, mestre en oppgave (Tangen R. , 2019).

Eleven som aktør

Skolen skal bidra til at elevene blir ansvarsfulle, at de utvikler evner til å ta egne valg og gjøre dem til deltagende aktører i samfunnet (Nordahl, 2002). Som lærer er det verdifullt og viktig at vi ser hver enkelt elev som aktør i eget liv. Dette krever at vi ikke bare lytter til barnet, men også viser forståelse og innsikt i deres forståelse og opplevelse. En slik forståelse kan bidra til vekst og utvikling, samtidig som det kan forebygge og redusere uheldige erfaringer (Nordahl, 2000).

Eleven som aktør innebærer en forståelse at eleven handler med hensikt. Våre sosiale og kulturelle erfaringer vil danne et viktig grunnlag for hvordan vi fortolker ulike situasjoner, men det bestemmer ikke våre handlinger. Valgene vil også være påvirket av personlige egenskaper, evner og forutsetninger samt vårt utviklingsnivå. Ett barn på seks år kan naturlig nok handle annerledes enn ett barn på 10 år, rett og slett på grunn av utviklingsnivå, erfaringer eller personlighet. Vi er også født med individuelle trekk som begrenser og gir muligheter. I tillegg blir vi begrenset av de ytre betingelsene – miljøet rundt oss påvirker vårt handlingsrom og gir oss rammer å forholde oss til. Men rammene kan forandre seg ut ifra hvilket miljø man er i - det er for eksempel ikke de samme rammene på skolen som hjemme.

Med andre ord; det er utrolig mye som påvirker våre handlinger og som lærer er det nødvendig å huske at barn stort sett har andre forutsetninger enn voksne for å ta gode valg. Dette gjelder spesielt sårbare barn, for eksempel barn med problematferd, relasjonsvansker

eller barn som opplever å ha det vanskelig hjemme (Nordahl, 2002). Det er ikke alltid læreren kjenner til disse problemene, og det er derfor nødvendig at vi tenker at deres valg er ulogiske – de kan være svært logiske for dem ut ifra deres opplevelser og erfaringer. Som lærer må eleven forstås som ett subjekt som har rett til egne opplevelser og forståelse av ulike situasjoner.

Ingen kan si at din opplevelse ikke er sann – fordi den vil alltid være sann for deg. Noen kan oppleve noe som skremmende og utrygt, mens andre synes situasjonen er kontrollert og trygg. Ingen av opplevelsene er noe mer riktig enn andre, alt handler om enkelt individets forståelse og opplevelse. Dette innebærer at hver av oss har ulike virkelighetsoppfatninger – vi konstruerer vår egen virkelighet (Nordahl, 2000) .

Undersøkelser viser at elever og lærere svarer svært ulikt på de samme spørsmålene om undervisningen på skolen (Nordahl, 2000). En konsekvens av dette bør bli at lærerne interesserer seg for hvordan elevene opplever undervisningen, hva som interesserer dem og hvordan de opplever skolehverdagen. Kan det være en logisk grunn til at eleven velger å kaste ting rundt i klasserommet, eller skriker høyt? Mest sannsynlig vil det være det – i hvert fall for eleven selv. Når man har ulike opplevelser og forståelser er det helt nødvendig å stille spørsmål og lytte – hvis ikke får man ingen forståelse av hvordan andre opplever den samme situasjonen. Innsikt kan lettere muliggjøre tilrettelegging for den enkelte elev, og bedre skolelivskvalitet som et mulig resultat (Tangen R. , 2019).

Undersøkelser har vist at elever som opplever undervisningen som lite engasjerende, som kjeder seg og som har et negativt syn på skolen viser mer problematferd enn andre (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Disse elevene kan oppleve at læreren ikke prøver å forstå deres erfaringer, verdier og interesser, og dette kan føre til at de handler på måter som av læreren blir sett på som problematisk atferd (Nordahl, 2000). Noen elever velger motvilje og utagering når det oppstår situasjoner som de oppfatter som kjedelige eller meningsløse. Med disse handlingene beskytter eleven sin egen verdighet, samtidig som det kan danne samhørighet til medelever og kan samtidig skape mening i skolehverdagen (Nordahl, 2002). Den problematiske atferden som kan bryte med normer, krav og forventninger kan få mening og forstås rasjonell hvis man tar elevenes virkelighetsoppfatning, verdier og mål i betraktning.

Arbeidsdimensjonen

Arbeidsdimensjonen omhandler for det meste arbeidet med fag og ferdigheter, muligheten til å skape noe og andre aktiviteter. Det er ikke alltid det er like mye fag og læring i alt elevene holder på med, men det er viktig for elevene at de føler at det de holder på med er noe ordentlig og noe de kan få nytte av. Når elevene føler at de lærer noe, enten det er faglig eller praktisk læring, vil de oppleve at det de holder på med er seriøst og at det utgjør en forskjell (Tangen R. , 2019).

Det er ikke i alle sammenhenger eller fag hvor hovedvekten ligger på den faglige læringen, for eksempel i kunst og håndverk eller mat og helse, men det kan likeså fullt være viktig og meningsfullt for elevene. Arbeidet med å lage en god matrett eller en fuglekasse kan gi elevene en annen type læring som også oppleves som nyttig. Her vil ikke læring være fremtreende eller det primære, men opplevelsen av å få til noe og skape noe nyttig for noen (Tangen R. , 2019).

På den andre siden vil elevene i arbeidsdimensjonen på den negative siden av skalaen oppleve skolearbeidet som useriøst og lite nyttig. Det kan oppleves som lite gjennomtenkt, planløst og rotete, og elevene skjønner ikke hva de holder på med eller hvorfor de gjør arbeidet. Slike situasjoner oppleves svært negativt, for det kan føre til at skolehverdagen blir uoversiktlig og uforutsigbar (Tangen R. , 2019). For mange elever er det helt nødvendig at skolen er forutsigbar, og at de vet hva de skal lære, hvordan de skal lære det og hvorfor de skal lære det.

Noen elever er selvregulerende og utvikler ofte gode læringsstrategier. De overvåker eget arbeidet, reflekterer rundt resultatet og på denne måten bedriver selvkontroll og selvinstruksjon (Utdanningsdirektoratet, 2015). De trenger nødvendig ikke en lærer som hele tiden overvåker dem, og forteller dem hva de skal gjøre – og har de ingenting å gjøre finner de ofte på noe produktiv å gjøre likevel. Men for de elevene som ikke er selvregulerende kan det oppleves som svært vanskelig og meningsløst hvis de har en tiltaksløs lærer, de ikke vet hva de skal gjøre eller de synes oppgavene er for vanskelige. I slike tilfeller må læreren være til stedet og vise at det som blir gjort på skolen er viktig og meningsfullt – og at de får forståelse og motivasjon for arbeidet.

I læringsplakaten blir det forespeilet at skolen skal; «*Stimulere lærelyst, evne til å halde ut og nyfikne blant elevane og lærlingane/lærekandidatane*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreren skal motivere elevene og engasjere dem for skolearbeidet. En lærer som gir uttrykk

for elevene om at oppgaven ikke er så viktig, eller om det ikke spiller noen rolle om de arbeider eller ikke, vil redusere kvaliteten på arbeidsdimensjonen (Tangen R. , 2009) (Tangen R. , 2019). En slik holdning vil også påvirke relasjonsdimensjonen, ettersom relasjon er en viktig del av arbeidsdimensjonen.

Relasjonsdimensjonen

Samhandling med andre er noe man sjeldent kommer unna uansett alder, bosted eller livsstatus. I dagens samfunn er vi avhengig av kontakt med mennesker, og å skape relasjoner til andre. Relasjonsdimensjonen omhandler hovedsakelig relasjonen mellom eleven og deres lærer, samt forhold til medelever. Det har lenge vært bred enighet om at god relasjon mellom lærer og elev er positivt for eleven og deres motivasjon og innsats, noe som påvirker deres læring (Tangen R. , 2019) (Hattie, 2009). Dette er også noe som kom fram av analysen av Elevundersøkelsen fra 2011 (Utdanningsdirektoratet, 2011), hvor lærere som har gode og personlige relasjoner til elevene skaper motivasjon og lærelyst (Tangen R. , 2019).

I sosiokulturell læringsteori ser man på gjensidig læring gjennom interaksjon, det vil si at elevene lærer gjennom interaksjon med læreren og medelever. For elevene er det viktig at de opplever at læreren er der for dem, liker dem og gir av seg selv. Dette gjør at de føler at de vil gi noe igjen, og føler seg ofte mer forpliktet til å arbeide. Denne interaksjonen fører til at de blir mer arbeidsomme og drives mer av indre motivasjon – noe som er mer ønskelig enn ytre motivasjon. Kvalitative studier har vist at små endringer kan ha avgjørende betydninger for elevenes holdninger, opplevelser og handlinger. (Tangen R. , 2019). Det kan for eksempel være å sørge for at man snakker med alle elevene i løpet av en skoletime, slik at de får en opplevelse av at de er viktige og at læreren ser dem.

Elevens oppfatning og relasjon til læreren vil ha sammenheng med hva de velger å gjøre på skolen, og deres generelle oppfatning av skolehverdagen (Nordahl, 2000). Hvis en elev har en oppfatning at læreren ikke liker eller forstår eleven, vil deres valg og handlinger bli preget av dette. Elever hører mer på lærere de liker – eller i det minste respekterer – og dette krever at læreren skaper tillit og viser interesse for å bli kjent med dem (Ogden, 2004). Det viktigste er selvfølgelig ikke å bli en populær lærer, men en lærer som elevene har respekt for og kan stole på at holder det den lover. Spesielt for elever som utviser problematferd er det viktig å holde ord, ikke akseptere ting de ikke godtar og ikke gi etter for mas – hvis ikke vil da fortsette å tøyne grenser og ikke respektere læreren.

Tidsdimensjonen

Tid er noe man ikke kommer unna, det vil alltid være en nåtid, fortid og fremtid. Det er en grunnleggende dimensjon i alle menneskers liv, uansett hvor man befinner seg i verden. Tiden er altså ikke noe særlig spesielt akkurat i skolelivet, det er viktig uansett hva man holder på med. Men tidsdimensjonen i et skolelivsperspektiv omhandler hvordan elevene opplever og tolker sin egen nåtid, fortid og fremtid. Hva har de lært av de opplevelsene og erfaringene de har gjort seg på skolen, og hvilke forventninger har de til sin egen fremtid?

Det er ikke alltid slik at man alltid klarer å leve i nåtiden. Noen ganger vil fremtiden og hva som vil komme, være i fokus. Kanskje er den full av bekymringer og liten tro på en lys fremtid, basert på tidligere erfaringer. Eller kanskje er den full av glede for hva man kan oppnå, og hvor langt man kan komme. I skolesammenheng er det naturlig at fremtiden står i fokus, ettersom skolen faktisk er forberedelse til fremtiden (voksenlivet). Men også hendelser og opplever i fortiden kan prege elevene, kanskje påvirker dette deres selvbilde og selvstyrke (Tangen R. , 2019).

Uansett hva som er i fokus, kommer man ikke unna det som skjer akkurat her og nå. Ingen kan vike unna at det som skjer her og nå blir tolket, og at man ikke kan forandre fortiden. Det eneste man kan gjøre noe med er hva man gjør i nåtiden og i fremtiden. Fremtiden blir påvirket av hva elevene gjør akkurat her og nå, og hvilke valg de tar.

De fire dimensjonene inngår i et dynamisk samspill, og er ikke uavhengig av hverandre. Som vi så i arbeidsdimensjonen, vil relasjonen til læreren påvirke hvordan elevene arbeider på skolen. Har de en lærer som de opplever ikke ser dem, vil de ikke ha et ønske om å gi noe tilbake og kan miste motivasjonen. Relasjonsdimensjonen kan også påvirke hvordan elevene ser på sin egen fremtid, hvor en motiverende og støttende lærer kan påvirke i positiv grad. Elever som opplever at de har kontroll på sitt eget skoleliv vil også i større grad oppleve nåtiden som positivt, og se lys på sin fremtid.

Det er varierende hvor viktig hver og enkelt dimensjon er for elevene. Noen elever vil være svært opptatt av deres relasjon til læreren, og er genuint opptatt av dem og hvordan de har det. For andre kan dette være mindre viktig. Da kan hovedvekten ligge på fag og opplevelsen av å lære noe ordentlig og nyttig, og at det man holder på med er noe seriøst. Noe som likevel går igjen, er det å bli lyttet til og tatt på alvor. Dette fører til trygghet og en følelse av å ha kontroll, noe som synes å øke muligheten for at skolearbeidet oppleves som meningsfylt. Med dette forsterkes innsatsen og motivasjonen.

2.1.2 Eleven som subjekt

Den norske skolen har gjennomgått en enorm forandring de siste 30-40 årene. Da våre foreldre og besteforeldre gikk på skole kunne de oppleve straff for å ikke ha gjort lekser eller svare korrekt, og de hadde ingen innflytelse for hvordan skolehverdagen deres skulle være. Slik er det ikke lenger – i hvert fall ikke i Norge. Elevene blir ikke slått eller satt i skammekroken, og både opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2019) læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) og FN barnekonvensjonen (FN, 2019) presiserer at barnet skal bli hørt og ha medvirkning. Skolen skal ikke lenger bare formidle kunnskap, den skal gi elevene verktøy til å bli demokratiske borgere som er rustet for voksenlivet. Synet på hva som er skolens oppgaver har med andre ord endret seg.

Samtidig har også vårt syn på barn endret seg. Vi ser ikke lenger spedbarnet som et skrikende vesen som vil ha alt den føler for her og nå, men som et språklig, kommunikativt og prososialt individ. Forskning har vist hvordan de kan kommunisere og hvordan det hele tiden tar imot og bearbeider sanseinntrykk (Frønes, 2011). Ifølge Bae (Bae, 2009) søker de og går inn i relasjoner med andre, og kan signalisere egne intensjoner og grenser. Dette betyr at allerede fra fødselen er barn tenkende individer, som må bli sett som et subjekt – noe som innebærer å anerkjenne rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden (Schibbye, 2002).

Tangen (Tangen R. , 2009) beskriver utviklingen slik; «(..) *children are no longer viewed primary as “becomings” but as “beings” whose ideas, experiences, choices and relationships are interesting in their own right*». Barn blir ikke lenger sett på som «noen som skal bli noen», men snarere noen som er noen allerede fra fødsel. Selv om skolen har et dannelsesoppdrag og skal ruste elevene for fremtiden, presiseres det at grunnopplæringen er en del av livslang dannelsesprosess hvor det er fokus på selvstendighet, ansvarlighet og enkeltmenneskets frihet (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2014). Før barna har begynt på skolen har deres dannelsesprosessen allerede begynt, og de har derfor deres helt egne unike erfaringer og forutsetninger. Alle disse subjektive erfaringene skal skolen ta høyde for og utforme undervisningen slik at alle får den opplæringen de har krav på.

For at elevene skal kjenne seg sett og hørt er det noen grunnleggende prinsipper som må være til stedet. Disse begrepene innebærer at barna blir behandlet og sett på som tenkende subjekter med sin egen virkelighetsoppfatning, følelser og erfaringer – ikke et objekt som må styres og formes.

Anerkjennelse

«Å være anerkjennende er ikke en tilstand, men en prosess, og vi glipper stadig i våre forsøk på å opprettholde denne holdningen. Men anerkjennelse kan være et slags reisverk for det som skapes i forholdet (...)» (Schibbye, 2009)

For de fleste av oss, er ønsket om å bli anerkjent noe vi har kjent en eller flere ganger i løpet av livet. Enten det er fra venner, foreldre, kollegaer eller forelskelses. Ønsket om å bli likt og akseptert for den vi er, er ikke bare noe som omhandler ønsket om relasjoner med andre, men også om vårt eget selvbilde og selvtillit. Dialektisk relasjonsteori er bygd opp på blant annet anerkjennelses dialektikk, og sentralt i denne tankegangen er at vi blir først selvstendige gjennom å bli anerkjent av andre (Bae, 1995). Vi blir et selv i forhold til andres selv, og for å forstå barnet må man se på seg selv i relasjonen (Schibbye, 2009).

Anerkjennelse er tett forbundet med vår grunnleggende innstilling til andre mennesker, og anerkjennelsen er avhengig av at vi ser på hvert menneske med sine egne subjektive opplevelser (Møller, 2012). Ifølge Bae (Bae, 1995) er en anerkjennende relasjon bygd på likeverd, noe som betyr at relasjonen ikke kan bli anerkjennende hvis den ene parten ser på seg selv som mer eller mindre verd enn den andre. En lærer som ser seg selv forhøyet over elevene, og som ikke respekterer dem som individer med subjektive oppfatninger, kan medføre til at barnet ikke føler anerkjennelse og i verste fall ikke tror på seg selv og sine egne oppfatninger – rett og slett fordi en annen i en viktig relasjon ikke gjør det.

Elev – lærerrelasjonen er asymmetrisk, og det er den voksne som sitter med definisjonsmakten. Likevel kan læreren bruke denne definisjonsmakten på ulike måter, ved hvordan den velger å reagere på barnas handlinger og opplevelser. Denne definisjonsmakten kan brukes så barnet opplever selvstendighet, respekt og tro på seg selv – men kan også føre til underminerer av barns selvfølelse og selvstendighet (Bae, 1995). Sånn sett kan man se «Barns forsøk på å dele sine tanker og opplevelser som både et håpefullt prosjekt og et vågestykke» (Bae, 1999). Når barna deler det de føler eller erfarer er det alltid fare for å bli avvist, oversett eller ignorert – dette kan skape usikkerhet ettersom de er avhengig av andre. Som lærer er det viktig å huske på denne makten som vi sitter med, og være bevisst på hvordan våre handlinger kan påvirke elevene – både på godt og vondt. Ved å lytte til barnet, gi bekreftelse og respektere deres følelser og virkelighetsoppfatning vil man være langt på vei for en anerkjennenderelasjon. Dette handler i stor grad om å ta hensyn til barns perspektiv (Bae, 2009)

Forståelse

«Uten erkjennelse ingen anerkjennelse, og uten anerkjennelse ingen erkjennelse» (Bae, 1995). Forståelse er en sentral del av anerkjennelsesrelasjonen, fordi man prøver å forstå andre ut ifra deres egne opplevelsesverden. Dette handler i stor grad om å forsøke å forstå andres intensjoner ut fra individets perspektiv, noe som innebærer å legge sine egne subjektive erfaringer og følelser til side. Hvorfor velger eleven å begynne å kaste ting rundt i rommet istedenfor å gjøre oppgaven framfor seg? For en voksen kan det virke underlig og ulogisk, men for kan det ha en svært logisk forklaring. Eleven kan ha lav selvfølelse og er redd for å ikke mestre oppgaven, og istedenfor å prøve og muligens feile, er det lettere å ikke prøve – da slipper man skuffelsen. Forståelse krever at læreren setter seg inn i *elevenes* virkelighetsoppfatning, som kan være svært forskjellig fra sin egen. Når barnet uttrykker sine egne intensjoner er det nødvendig at de blir møtt med forståelse og blir lyttet til – dette er en forutsetning for barnets selvfølelse, mentale helse og relasjoner (Bae, 2009).

Bekreftelse

Schibbye (Schibbye, 1988) beskriver bekreftelse som «å gi kraft til andres opplevelser». Sagt på andre måter; barnet opplever at sin egen subjektive oppfatning har blitt hørt og lyttet til – og det har all rett til å ha den virkelighetsoppfatning. Både bekreftelse og forståelse er trygghetsskapende for barnet, og kan gi dem større muligheter til å tenke fritt og være seg selv uten å bli dratt ned. Det skal likevel sies at bekreftelse ikke nødvendigvis innebærer enighet, og enighet i seg selv bidrar ikke til at barnet føler de har rett til sin egen opplevelse (Bae, 1995). En god måte å gi elevene bekreftelse er at de selv definerer ulike situasjoner, istedenfor at man som voksenperson bestemmer hva de gjør.

Ved å gi elevene anerkjennelse som individer med egne subjektive erfaringer og opplevelser er man godt på vei i hva som blir definert som opplærings mål i Kunnskapsløftet «(...) å utvide barns, unge og voksnes evne til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2014). Samtidig er det nødvendig å se elevene som noe annet enn bare individer. De er individer – i et fellesskap – og dette fellesskapet er nødvendig for deres mulighet til utfoldelse, erkjennelse og deltagelse.

Ogden (Ogden, 2004) beskriver at elever som ofte bekreftes har en grunnleggende kontakt med læreren og en positiv selvoppfatning som forebygger feiltolkninger av ulike situasjoner i skolehverdagen. Dette vil si at hvis læreren for eksempel må gi mange irettesettelser eller formaninger vil en elev som ofte bli bekreftet av læreren ikke tolke dette som avvisning – men heller en anmodning om å øke arbeidsinnsatsen eller dempe seg. Denne betydningen av

bekreftelse viser hvordan forholdet mellom lærer og elev påvirker hvordan eleven vurderer og tolker det som skjer rundt seg – og at det er nødvendig for at eleven skal tro godt om seg selv og egne evner.

2.1.3 Eleven i skolekontekst

Fellesskapets betydning

Vi har lenge hatt forskning og kunnskap om at menneskers læring foregår i ett sosialt fellesskap og at miljøet rundt læringsmiljøet er viktig for læringsprosessen (Manger, 2015) (Hattie, 2009). Skolen som læringsarena er svært viktig for elevene, både når det kommer til sosial og faglig utvikling. Vår forståelse av viktigheten rundt gode relasjoner og vennskap er større enn noen gang, og skolen er lovpålagt å sørge for at elevene har et godt psykososialt læringsmiljø, og at de jobber aktivt og forebyggende mot mobbing og trakassering (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er forsket mye på elever og deres ønske om å lykkes både sosialt og faglig, og det har blitt vist at elevene er like opptatt av vennene sine som av skolearbeidet. Faglig og sosial læring har en sammenheng med hverandre, og elever som mestrer skolen utvikler også sosiale relasjoner (Manger, 2015). Læreren og skolen har derfor et stort ansvar med å sørge for at elevene ikke opplever mobbing, ekskludering eller trakassering, ettersom dette ikke bare påvirker deres psykiske helse, men også deres skoleprestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2009) (Manger, 2015). Det å føle at man er en del av ett fellesskap er ikke bare viktig for deres psykiske helse, men også deres sosiale utvikling – med tanke på for eksempel utvikling av sosiale ferdigheter. Barn lærer av hverandre, og det er derfor nødvendig at de opplever vennskap og gode, sosiale relasjoner.

Å bli et individ og del av et samfunn

Sosialiseringsprosessen begynner allerede fra barnet blir født og fortsetter gjennom hele livet. Vi blir del av et samfunn, samtidig som vi blir vårt eget individ ble ulike verdier og normer. Den gjør oss på mange måter til den vi er – vi lærer å forstå oss selv og andre, vi aksepterer ikke bare verden som den er uten videre (Frønes, 2010). De første leveårene er foreldrene og nærmeste familie de signifikante andre, og de er totalt avhengig av dem. I skolealder blir læreren også en viktig rollemodell for mange elever, og påvirker deres sosialiseringsprosess i høy grad. Men etter hvert som elevene blir eldre får jevnaldrende en betydelig stor rolle, og i ungdomstiden blir det viktigere og viktigere å være sosial attraktiv. Ønsket om å være populær og ha mange venner øker, og de jevnaldrende får mye innflytelse overfor hverandre (Harris, 1995). Samhandling med jevnaldrende har vist at ivaretar læringsprosesser som har

stor betydning for utvikling og sosialisering – som ikke kan besørgeres av voksne (Frønes, 2010) (Harris, 1995). James Coleman (Coleman, 1961) beskriver jevnaldersmiljøet som svært betydningsfull, ettersom dette er en sosialtreningsarena mellom familien og voksenlivet – gjennom dette miljøet lærer man å møte voksenlivet og kan frigjøre seg mer fra familien.

Hartrup (Hartup, 1992) bruker to uttrykk for å beskrive forskjellige type relasjoner, vertikale og horisontale relasjoner. Vertikale relasjoner er barns forhold til sine foreldre og andre viktige voksenpersoner i barnets liv, og denne relasjonen ivaretar barnets behov for trygghet, nærhet og beskyttelse. Den horisontale relasjonen er barnets forhold til venner, og er viktig for følelsen av tilhørighet og ønske om å lære og praktisere sosiale ferdigheter. Hartrup konkluderer med at begge disse relasjonene er like viktige for barnet og deres utvikling.

Klassen som fellesskap

Hvis man skal forklare noen hva en klasse er, hva hadde man beskrevet da? Enkelt forklart er en klasse et miljø hvor 20-25 elever er sammen i ett klasserom over tid. Likevel har vi nok alle erfart hvor utrolig forskjellige klasser kan være, avhengig av både lærere og elever. Noen klasser er bråkete, andre er stille, noen er arbeidsomme og andre er late – og noen er flere samtidig. En klasse er mye mer kompleks enn bare noen elever samlet sammen, og hver klasse er helt unik. Simon Michelet (Michelet, 2019) beskriver hvordan hver klasse skaper et fellesskap, og den enkelte alltid den-enkelte-som-del-av-fellesskap. Dette fellesskap er av stor betydning for den enkelte eleven, og kan påvirke hvordan han eller hun deltar i de forskjellige læringsprosessene. Det er derfor nødvendig at læreren ikke ser på hver enkelt elev for seg selv, men ser hele klassen som ett fellesskap som må forstås.

Deltagelse i fellesskap er en forutsetning for elevenes danning og læring – og det er derfor nødvendig at alle elever føler seg som en del av fellesskapet (Michelet, 2019). En klasse er ikke bare noen elever satt sammen – det er et eget miljø med sin helt egne kultur, klima og struktur. Hvis en klasse har en kultur som tilsier at lekser er teit og norsk er kjedelig, kan selv elever som egentlig liker dette velge det bort. Anerkjennelse og deltagelse i klassen samt frykten for utestengelse kan påvirke mange elever i stor grad (Ogden, 2004) (Michelet, 2019). Utdanningsdirektoratet beskriver hvordan det er lærerens ansvar å jobbe med nettopp dette; *«lærere har et stort ansvar for å lede klassen som en sosial kontekst der det fremmes positiv atferd og positive relasjoner i elevgruppen»* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For å påvirke klassemiljøet og samspillet mellom elevene peker Farmer, Lines og Hamm på at læreren burde

- Fremme gode relasjoner mellom lærer og elev
- Fremme et positivt, produktivt og støttende klima i klassen
- Tilegne og anvende kunnskap om betydningen av sosiale prosesser for atferdskorrigerende og undervisning
- Fremme og støtte sosial læring – som er tilpasset elevens behov

(Farmer, Lines, & Hamm, 2011)

Et godt og støttende klassemiljø vil som oppleves som ett positivt sted og være – noe som er ekstremt viktig for elevens psykiske og fysiske læringsmiljø. I en slik klasse vil elevene oppleve gode relasjoner, både med medelever og lærere. Spesielt viktig for følelsen av å delta i ett felleskap er de sosiale relasjonene til de jevnaldrende, ettersom anerkjennelse blant medelever er viktig for de aller fleste.

Sosiale relasjoner og vennskap

For noen elever er det ekstra viktig å ha venner og «passe inn», noe som kan føre til at de gjør ting de vanligvis ikke ville gjort – rett og slett fordi andre i klassemiljøet gjør det. Likevel er vennskap og gode sosiale relasjoner først og fremst en ressurs, og av positiv betydning både for elevene selv, lærerne og skolen. John Hattie (Hattie, 2009) har i sin forskning vist at venner kan påvirke hverandres skoleprestasjoner på en positiv måte, ved veiledning, hjelp, vennskap og tilbakemelding. Venner kan også gi emosjonell støtte, være en positiv sammenligning og leksehjelp. Noe som både kan være uheldig og heldig er at jo sterkere vennskapet er, jo større innflytelse har vennene på hverandre (Manger, 2015) (Hattie, 2009).

Når det kommer til vennskap og relasjoner mellom gutter og jenter er det forskning som har konkludert med at gutter er mer inkluderende enn jenter. Pellegrini og Blanchford (Blanchford, Pellegrini, & Baines, 2016) fant at jenter var mer ekskluderende i møte med jevnaldrende og at de skaper allianser for å fremheve egen posisjon og utestenge andre. Dette kan selvfølgelig oppleves som svært smertefullt for den eller de jentene dette gjelder. I forskningen kom det fram at det for jenter var de personlige egenskapene som avgjorde om relasjonene ble styrket eller svekket, mens for gutter var ferdigheter viktigere. Som lærer er det helt nødvendig å være oppmerksom på elever som viser tegn til utstenging eller ensomhet, ettersom relasjonsdimensjonen er svært viktig for elevenes skolelivskvalitet.

Utestenging, ensomhet og sosial isolasjon

Elever som trives i skolen har ofte gode relasjoner med jevnaldere, og dette kan som tidligere nevnt påvirke skoleprestasjonene på en positiv måte (Harris, 1995) (Hattie, 2009). Skolen

skal sørge for at alle elevene trives, opplever ett fellesskap og skal samtidig fremme toleranse og respekt. Selv om ikke alle elevene er venner med alle, skal de lære seg å respektere andre – selv når vi er forskjellige. Elever som ikke har venner eller ikke mottar toleranse og respekt kan oppleve angst, stress og usikkerhet. Dette er noe som kan påvirke skoleprestasjonene i negativ grad, ettersom det ofte går utover motivasjonen og selvfølelsen til eleven (Manger, 2015).

Det sosiale samspillet foregår kontinuerlig, og ønsket om å etablere og beholde vennskap er en drivkraft for de fleste elever i skolen. Mestrer man ikke dette sosiale samspillet – ved at man ikke har venner og er ensom – vil det skape betingelser for barnets identitetsutvikling og livskvalitet.

For de elevene som opplever mobbing og utestenging kan skoletiden bli en veldig trist og stressende tilværelse. Selv om det fleste oppgir at de har venner, er det elever i norsk skole som opplever ensomhet og deltar ikke i det sosiale samspillet (Helsedirektoratet, 2018) (Utdanningsdirektoratet, 2011). Årsakene til dette kan være mange, men det er viktig at lærerne ser disse elevene og finner årsakene til at eleven er mye alene. Ikke bare skal skolen stanse all form for mobbing og trakassering, men de skal også jobbe forebyggende, særlig når det kommer til å bygge oppunder positive relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 19). Elever I en norsk undersøkelse (Nordahl, 2000) svarer rundt 10-30 prosent at de føler seg sosialt isolert fra jevnaldrende relativt ofte. De er alene i friminuttene, føler seg ensomme og kan være engstelige og deprimerte (Manger, 2015). Denne sosiale isolasjonen oppstår hyppigere jo eldre elevene blir, og (Nordahl, 2002). Dette kan tyde på at det ikke alltid er like lett for voksne å oppdage ensomhet og isolasjon, men også at elevene er utrygge og usikre og derfor ikke vil ta dette opp med læreren sin. Gutter og jenter opplever like mye sosial isolasjon, men forskjellen er at gutter ofte både føler seg isolert og er utagerende (Manger, 2015).

Sosial og emosjonelle læringsbehov

Alle elever har sosiale- og emosjonelle læringsbehov. Dette betyr at de skal lære hvordan man skal håndtere verden, ved en mangfoldig læring av atferd, ferdigheter, innsikt og ferdigheter (Befring & Uthus, 2019). Det er ikke slik at alle opplever denne læringen like enkelt, og dette kan føre til utfordringer for både skolehverdagen og samspill med andre utenfor skolen. Det finnes både risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan påvirke den psykososiale utvikling, og som gjør at eleven kan oppleve å utvikle – eller ikke oppleve – å få

særlige vansker (Befring & Uthus, 2019). Som lærer er det viktig å kjenne til disse faktorene, ettersom man da kan hjelpe elever som er spesielt sosialt og emosjonelt sårbare.

Svært aktive elever kan være blant disse sårbare elevene som sliter med å tilpasse seg skolehverdagen og knytte gode relasjoner til andre (Befring & Uthus, 2019). Under sosialt og emosjonelt sårbare barn finner vi både utagerende og innagerende elever, ettersom begge gruppene kjennetegnes med psykososiale vansker ofte koblet til sosial kompetanse og emosjonelle vansker. Ogden (Ogden, 2002) har pekt på at lærere har lavest toleranse for atferd som utfordrer deres autoritet og kontroll i klassen, samt der de ikke lykkes i å stoppe eller moderere atferden. Dette må læreren være bevisst på, og heller forstå barnet, istedenfor å bli sint og frustrert. Barn skal i sitt utviklingsløp lære seg et svært bredt spekter av sosiale ferdigheter, blant annet å vise følelser som medfølelse, forståelse, sinne og glede. Etter hvert skal de også utvikle evnen til selvinnsikt og empati, og kunne reflektere rundt egen atferd. I tillegg skal de også kunne sette seg inn i andres tanker og følelser. Disse sosiale ferdighetene vil styrke venns- og relasjonsbånd med andre, slik at man både kan oppnå og bevare vennskap (Befring & Uthus, 2019).

For å gi ett tidligere bilde av de svært aktive elevene jeg beskriver vil jeg derfor presentere to vesentlige faktorer for deres atferd, nemlig sosial kompetanse og emosjonelle vansker.

Sosial kompetanse

For mange voksne er sosial kompetanse et velkjent begrepet, og det blir ofte koblet til god oppførsel. Barn som har god sosial kompetanse blir sett på som sosialt «smarte» ved at de er gode til å kommunisere, forstå andres følelser og uttrykke sine egne. Det er ikke uvanlig at barn som tidlig viser tegn til god sosial kompetanse får mye positiv oppmerksomhet og blir opptalt som snille, mens barn som viser lite tegn til sosial kompetanse blir omtalt som slemme eller uoppdragne. Det å lære å være snill mot andre, ta hensyn til andres følelser og væremåter, legger ett godt grunnlag for sosial tilpasning og utvikling (Befring & Uthus, 2019).

Ogdens studie (Ogden, 1995) har vist at det er en systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Elever som anses å ha høy sosial kompetanse vurderes av sine lærere som mindre problematiske, mens problemelevne kjennetegnes av manglende sosiale ferdigheter. For de fleste barn kommer sosial kompetanse som en naturlig del av samhandlingen med andre, ettersom de lærer hva som er greit og hva som ikke er greit. Skal man delta i lek med andre er det ikke greit å alltid skulle bestemme og ikke lytte til

andre og deres følelser og tanker. De aller fleste barna vil fort oppleve at det finnes visse spilleregler, såkalte normer som man må følge. Men slik er det ikke for alle. Det å tilegne seg uttalte og ikke-uttalte normer kan by på utfordringer, hvor det vanskeligste naturlig nok er de ikke-uttalte normene. Dette gjelder spesielt for nykommere til ett miljø, noe innvandrere ofte kan erfare (Ogden, 1995)

En annen utfordring for mange barn er å forstå hva som er absolutte og situasjonsrelaterte krav. Det forventes for eksempel forskjellig oppførsel mot voksne enn barn, kjente enn ukjente og det er andre krav på skolen enn hjemme. Som nevnt er kommunikasjon en vesentlig del av den sosiale kompetansen, og det er en interaktiv kompetanse som består både av verbale ferdigheter så vel som nonverbale tegn og uttrykk (Befring & Uthus, 2019).

I Kunnskapsløftet *Overordnet del –Prinsipper for læring, utvikling og danning* blir det beskrevet at skolen skal, sammen med hjemmet, bidra og støtte elevenes sosiale utvikling. Skolen har et dannelses- og utdanningsoppdrag, hvor disse er ufravikelig fra hverandre. Den overordnede delen av Kunnskapsløftet vektlegger med andre ord den sosiale læring likt som den faglige læringen, og disse er avhengig av hverandre. Elevene skal i samspill med andre lære sosiale ferdigheter som å lytte til andre, samarbeide, medbestemmelse og medansvar.

“Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand.”

Skolen skal gi elevene verktøy til å håndtere hverdagen, både utenfor og på skolen. Gjennom dialog og kommunikasjon skal de lære verdien av å lytte til andre og få en forståelse for at ikke alle tenker og føler akkurat det samme som dem.

Som tidligere nevnt kommer dette naturlig for de fleste elevene i løpet av skolegangen, noen tidligere enn andre. Men for de elevene som sliter med å tilegne seg de nødvendige sosiale ferdighetene, kan utfordringene og nedturene bli store. Det å ikke forstå hvordan andre føler det når man gjør noe som ikke er sosialt akseptert er vanskelig og forvirrende, og det kan gjøre at disse elevene blir ensomme og isolert. Forstår man ikke hva eller hvorfor det man gjør er galt er det også vanskelig å endre på det. For å løse konflikter og uenigheter som naturligvis dukker opp er det nødvendig å ha det rette sosiale ferdighetene.

En god del forskning støtter at trening i sosial kompetanse kan redusere problematferd i skolen (Befring & Uthus, 2019) og det er laget flere programmer for å trene sosiale

ferdigheter. Disse programmene vektlegger som regel prososiale ferdigheter samtidig som de skal redusere problematferd. Gjennom konfliktløsning og problemløsning med jevnaldrende ønsker man å øke den sosiale kompetansen og styrke deres evner til å utvikle og opprettholde vennskap (Nordahl, 2002). Både Nordahl og Ogden beskriver viktigheten av å øve på og trene sosiale ferdigheter, og har ideer om hvordan sosial kompetanse kan få en større del av skolen.

Manglende sosial kompetanse går ikke nødvendigvis bare utover elevens sosiale liv, men den kan også påvirke deres skoleprestasjoner. Flere studier har vist sammenheng mellom manglende sosial kompetanse og problematiske forhold som skulking, disiplinproblemer og “drop-out” (Parker & Asher, 1993) og antisosial atferd (Patterson, 1982). Også en norsk undersøkelse av Ogden (Ogden, 2002) viser en klar sammenheng mellom lærerens vurdering av elevenes sosiale kompetanse og problematferd. Den samme undersøkelsen viser også en positiv sammenheng mellom sosialkompetanse og skoleprestasjoner. Noen senere undersøkelser (Jennings & DiPrete, 2010) viser at elever med gode skoleprestasjoner ofte har gode sosiale ferdigheter når det kommer til samhandling med andre elever og lærere. Disse elevene har ferdigheter som gjør at de kan kommunisere godt med andre, samt at de sjeldent bryter skolens regler og normer.

Emosjonelle vansker

Alle mennesker opplever i større eller mindre grad emosjoner. Vi har alle ett følelsesliv, og det er en helt essensiell del av det å være menneske. Vårt følelsesliv består av et mangfold av emosjoner, som for eksempel glede, sinne, sorg, bekymring og kjærlighet. De er en indre ressurs - både for det positive og det negative – ettersom de påvirker oss når det kommer til erfaringer, opplevelser, handlinger og tanker. De gode følelsene vil motivere og engasjere, mens de vonde vil gjøre det motsatte – de kan være læringshemmende (Befring & Uthus, 2019). Som barn er det viktig å få dekket sine grunnleggende behov for emosjonell trygghet, og at man utvikler hensiktsmessige indre arbeidsmodeller for samspill. Får man ikke dekket disse behovene kan barna bli urolige, få oppmerksomhetsvansker og utvise læringshemmende atferd i skolen (Moss & St-Laurent, 2001).

Det er derfor viktig at barnehage og skole legger vekt på barnas følelsesliv, og at man trener og lærer dem emosjonell kompetanse. Dette innebærer å regulere følelsene sine, vise og føle empati, og evnen til å dele tanker og følelser med andre (Befring & Uthus, 2019).

Impulskontroll og kontrollere følelsesuttrykk er også en viktig del av den emosjonelle kompetansen, og noe som mange barn som har en mer utagerende atferd sliter med. De kan

oppleve ett voldsomt sinne som de ikke klarer å kontrollere, noe som igjen kan gjøre at de “taper ansikt”, som igjen kan forverre situasjonen.

For barn som utviser problematferd er det ønskelig at man prøver å forstå deres problematiske atferd i lys av deres emosjonelle tilstand, istedenfor å sette søkelys på deres synlige atferd (Befring & Uthus, 2019). Det er ofte flere grunner enn én til at eleven har en slik type atferd, og det å lytte til barnet og virkelig forstå deres situasjon og følelsesliv, er viktig for å prøve å forbedre atferden.

2.1.4. Hva kjennetegner svært aktive barn?

For å kunne besvare min problemstilling om hvordan svært aktive barn opplever sin egen skolegang, er det nødvendig å gi en beskrivelse av disse elevene. Innenfor pedagogikken og faglitteraturen finnes det mange beskrivelser og begreper for å beskrive elevene med denne typen atferden. Befring (Befring & Uthus, 2019) bruker begrepet utagerende atferd og beskriver det som en ekstrovert atferdstil. Han bruker også andre begreper for å beskrive det store spennet i utagerende vansker, fra vanlige vansker som disiplinproblemer til alvorlige utagerende atferdsvansker. Spesialpedagog Samuel A. Kirk (Aasen & Nordtug, 2002) bruker også utagerende atferd for å beskrive elevene hvor atferden blir forbundet med hyperaktivitet, impulsivitet og muligens aggressiv atferd.

Et begrep som ofte blir brukt for å beskrive atferd som ikke er akseptert i skolen, er problematferd. Thomas Nordahl (Nordahl, 2000) har foretatt en klassifisering av problematferd på bakgrunn av en elevundersøkelse hvor elevene har rapportert på egen atferd. Han deler problematferd inn i fire kategorier; undervisnings – og læringshemmede atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og norm – og regelbrytende atferd. Den utagerende atferd blir av Nordahl beskrevet som aggressiv, ved at eleven for eksempel svarer hvis læreren prøver å irettesette han eller henne, slåss og krangler med medelever og lærere (Nordahl, 2000). I studien kommer det fram at flere av elevene som viser tegn til utagerende atferd, også forteller at de er sosialt isolerte og føler seg ensomme. Det vil si at det kan være elever som både er utagerende og innagerende (Nordahl, 2000).

Ogden (Ogden, 2002) definerer problematferd følgende, «*Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre*». Denne definisjonen spesifiserer at atferden som blir vist bryter med det den enkelte skole eller klasse aksepterer og ser på som normal

atferd. Den sier ikke noe om hva slags problemer det er snakk om, og den omfatter da både elever som har utagerende- og innagerende vansker. Undervisningen blir forstyrret og påvirker elevenes læring, samt kan gå utover elevenes sosiale samhandling (Ogden, 2002)

Basert på empiriske studier er det trolig rundt 10% av skolens elever som har en eller annen grad av utagerende atferd (Ogden, 2002). De fleste av disse har mindre alvorlige atferdsvansker, og bare ett mindre tall sliter med alvorlige tilpasnings- og atferdsvansker. Barn med utagerende atferd kan synes å ikke klare å ha tilstrekkelig impuls kontroll, og er ofte svært følsomme for andre og sine omgivelser. Dette kan gjøre det svært vanskelig å styre temperamentet, og det er gjerne forklaringen til hvorfor disse barna ofte blir sett på som sinte hissigpropper (Ogden, 1995).

Når man er svært følsom for sine omgivelser kan det lett gjøre at man handler i konflikter med andre, som igjen kan føre til raseriutbrudd. Dette kan igjen føre til negativ oppmerksomhet, noe som trolig oppleves svært ubehagelig for elevene, spesielt hvis dette skjer hver dag eller flere ganger daglig. Tidligere har disse barna blitt fått mange betegnelser for eksempel onde barn, umulige barn, problembarn og andre nedverdigelser (Befring & Uthus, 2019). Heldigvis har man i dag en mer rasjonell forståelse og tilnærming til disse barna, og man ønsker å tilrettelegge slik at de skal ha best mulig livskvalitet.

Selv om det er vanlig innenfor pedagogikken og spesialpedagogikken å bruke utagerende atferd som begrepet for å beskrive elever med høyt aktivitetsnivå og som ofte er impulsive og aggressive, velger jeg å ikke bruke dette begrepet i min oppgave. Utagerende atferd rommer mye, og kan som nevnt være alt fra nokså vanlige atferdsproblemer til mer alvorlige vansker. Likevel er ikke begrepet uproblematisk og kan virke stigmatiserende for barn og unge.

Når man hører ordet “utagerende atferd” er det ikke uvanlig å få assosiasjoner til den mest ekstreme typen for utagerende atferd, med elever som er voldelige, verbalt utagerende og som er dominerende. Dette er ikke en passende beskrivelse av atferden jeg har observert, og elevene jeg har snakket med. De har ett høyere aktivitetsnivå enn de andre, forstyrrer medelever og kan komme i konflikter med både lærer og medelever. Selv om de har disiplin vansker og er forstyringsmomenter i klassen, har de etter min mening en lav grad av utagerende atferd. De er med andre ord på den nederste delen av spekteret “utagerende atferd”. Derfor velger jeg heller å bruke “svært aktive barn” til å beskrive elevene, for å unngå nettopp denne stigmatiseringen og eventuelle assosiasjonen.

2.1.5 Høyt aktivitetsnivå og kjønn

Når man snakker om høyt aktivitetsnivå hos elever er det som oftest snakk om guttene. Flere gutter enn jenter blir diagnostisert med ADHD og andre konsentrasjons- og atferdsvansker, og det blir ofte skrevet mer om stille jenter enn stille gutter. Dette blir ofte forklart med at gutter generelt har ett høyere aktivitetsnivå enn jenter. I tillegg er det slik at ADHD utarter forskjellig på gutter og jenter, og det kan ofte være vanskelig å oppdage at jenter har ADHD.

Flere studier har vist at gutter dominerer klasserommet mer enn jenter, både fysisk og verbalt (Francis, 2000). De snakker mer, lager mer bråk og bidrar mer i klassesdiskusjoner og undervisningen. Becky Francis har forsket på nettopp gutter og jenter i klasserommet, og hun kom fram til de samme funnene. Hun forteller at i alle de tre klasserommene hun besøkte beveget guttene seg mer rundt i rommet enn jentene, og var mer fysisk aktive. De løp og gikk mer rundt i klasserommet, dyttet, slo hverandre og kastet ting rundt omkring. I 8 av 12 klasser hun observerte lagde guttene betydelig mer lyd enn jentene (Francis, 2000).

Det er selvfølgelig slik at ikke alle gutter er bråkete, fysiske og lager mye lyd, mens jenter ikke gjør det. Det finnes mange stille gutter der ute, og mange bråkete og fysiske jenter. Francis forklarer at i to av klasserommene var det jentene som sto for det meste av støyen, og i de to siste var guttene og jentene årsaken til like mye støy. Derfor kan man ifølge Francis ikke generalisere etter kjønn ettersom hun har observert både bråkete og aktive gutter og jenter (Francis, 2000)

2.2. Empirisk forskning

Elevens helse, trivsel og læring har i lang tid vært i sentrum for undersøkelser og forskning når det kommer til skole, pedagogikk og spesialpedagogikken. Siden 2001 har elever på mellom- og ungdomstrinnet svart på spørsmål om sine erfaringer og opplevelser rundt diverse aspekter ved skolehverdagen i Elevundersøkelsen. I 2019 ble det også innført en valgfri trivselsundersøkelse for elever på 1-4.trinn. Formålet er å undersøke hvordan de yngste elevene har det på skolen, og at skolene skal få verdifull kunnskap som kan hjelpe dem i arbeidet med et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Oslo Kommune, 2019).

Disse undersøkelsene sier noe om elevenes trivsel på skolen, men det er likevel begrenset hva de kan fortelle. *Hvorfor* elevene trives, *hva* som gjør dem lykkelig og *hvordan* lærere og medelever får dem til å føle seg dårlige eller bra, får man lite innsikt igjennom en kvantitativ undersøkelse som Elevundersøkelsen. Begrepet skolelivskvalitet rommer alt dette, og sier noe

om elevenes erfaringer, tanker og opplevelser av skolen og skolehverdagen. Jeg ønsker derfor å presentere hva empirisk forskning sier om betydning av god skolelivskvalitet, ettersom dette begreper belyser hele skolelivet til elevene.

2.2.1. Hva sier forskning om skolelivskvalitet?

Det er ikke mye forskning om skolelivskvalitet, selv om begrepet har blitt mer brukt og omtalt i Norge og andre nordiske land de senere årene. Samtidig som elevmedvirkning og barnets stemme har blitt viktigere, har også dette begrepet fått en større plass – nettopp fordi barnets deltagelse og stemme har et krav til å bli hørt. Det er ikke lenger nok å vite at elevene trives. De skal være med å bestemme hvordan deres skolehverdag skal se ut, fordi de er kompetente aktører i sitt eget liv. Dette bildet er nytt, og gjør at det som nevnt ikke er så mye forskning på elevens skolelivskvalitet og deres erfaring med å være aktør i sitt eget skoleliv.

Innenfor skolelivskvalitet er Reidun Tangen helt klart den som har bidratt mest i Norge for å fremme bruken av begrepet, og for å tydeliggjøre viktigheten av barnets stemme. Hun beskriver at elevsamtaler og jevnlig dialog med elevene kan fremme og styrke deres skolelivskvalitet. I disse samtalene får man informasjon om hva barnet er opptatt av og hva de tenker, og det er viktig å merke at dette er en universell samtale som alle elever skal ha med læreren sin. Disse samtalene kan være spesielt viktig for barn med spesielle behov ettersom de ofte opplever å ikke bli spurt om hva de synes om undervisningen (Barneombudet, 2017). I tillegg kan spesialundervisningen gjør at læreren ser mindre til eleven enn de andre, og ikke vet hvordan eleven opplever spesialundervisningen (Tangen R. , 2019).

I en studie av elevsamtaler ble 270 videregående elever i 12 klasser fordelt på fem forskjellige skoler intervjuet om deres erfaringer rundt elevsamtaler med deres lærer (Tangen R. S., 2019) Studien viser at elevene setter stor pris på at læreren tar seg tid til å lytte til dem, og at de opplever å bli bedre kjent med læreren sin. Tangen beskriver at det er relasjonen til læreren som er kjernen i elevenes fortellinger, og det som bestemmer om samtalen blir til hjelp for eleven og dermed hjelper til med å styrke deres skolelivskvalitet (samme kilde som den over). Ett gjennomgående tema i studien er at læreren må lytte mer og snakke mindre. Elevene ønsker anledning til å snakke om undervisningen og hvilke endringer de ønsker.

Tangen har også skrevet flere artikler om forskningsprosjekter, blant annet undersøkelsene til Edvardsen (Edvardsen, 2005) og Kaarstein (Kaarstein, 2005), som ser på skolelivskvaliteten til jenter med diagnosen ADHD. Jentene fikk mulighet til å fortelle om sine opplevelser og

skoleerfaringer, for å kunne gi en stemme og et bilde av skolelivet til jenter med ADHD. Tangen presenterer resultatet ut ifra sin KART-modell hvor hun fremhever forskjellige sider av skolelivet som påvirker jentenes skolelivskvalitet. Spesielt kontroll- og relasjonsdimensjon blir fremhevet som sider av skolelivet som påvirker hvordan jentene opplever sin egen skolehverdag.

Det å leve «i nuet» kan bidra til å styrke livskvaliteten, ved at man kan konsentrere seg fullstendig og helt om en ting eller situasjon, og fremtid og fortid blir nærmest borte. På den annen side kan en slik måte å leve livet på ha en bakside, ved at man utenfor det som har skjedd og det som kommer til å skje (Tangen, Edvardsen, & Kaarstein, 2007). Alle jentene hadde forskjellige opplevelser rundt nåtid, fortid og fremtid, og det påvirket dem i ulik grad. Mens den ene var helt i «nået» og glemte både fortid og fremtid, var en annen fokusert på fortid – noe som hemmet henne fordi hun ikke klarte å se noen vei ut av sinnemønstret sitt. Disse beskrivelsene gir eksempler på hvordan tidsdimensjonen er en viktig del av skolelivskvaliteten, fordi den kan påvirke hverdagslivet i større eller mindre grad, på forskjellige måter.

Det blir også trukket fram jentenes medvirkning og deres egne forventninger til hva de kan mestre. Jentenes opplevelse av å ikke ha kontroll over eget liv påvirket også deres skoleliv og livskvalitet, ettersom dette ofte førte til sterke sinneutbrudd. Før jentene fikk diagnosen opplevde de liten grad av mestring og følelse av kontroll over eget liv, men dette endret etter de fikk diagnosen og opplevde at de fikk hjelp. Tangen trekker fram Banduras begrepet «self-efficacy belief», som handler om menneskets tro på egne evner, muligheter og deres forventninger til å mestre. Dette blir trukket fram som grunnleggende for barns utvikling og læring. Bandura hevder at hvis man har liten tro på at man mestrer noe, vil også innsatsen man legger inn mindre (Tangen, Edvardsen, & Kaarstein, 2007).

Relasjonsdimensjonen og følelsen av anerkjennelse kommer tydelig fram i Tangens artikkel. Før jentene fikk diagnosen og hjelp opplevde de en lærer som ikke brydde seg, så ned på dem og ikke tok ansvar. De ønsket en lærer som lyttet til dem og viste at hen brydde seg.

Kommunikasjon og relasjonen mellom lærer og elev virket låst, og hjalp ingenting på jentenes situasjon. Tangen poengterer at det er læreren som sitter med relasjonsansvaret, og må ta ansvar når den låser seg i et negativt mønster. Når jentene fikk diagnosen og forflyttet seg til den videregående skolen, fikk de også nye lærere. Disse lærerne ga jentene mer anerkjennelse, viste respekt og hadde interesse for deres subjektive opplevelser. Jentene

forteller også at lærerens anerkjennelse og respekt overfor dem gjør at de ønsker å vise det samme tilbake til lærerne sine. Tangen mener det er vesentlig at eleven har en eller flere lærere som sine allierte, og at det utvikles opplærings- eller arbeidsallianser mellom lærer og elev (Tangen R. , 2019) Dette innebærer felles mål, og at læreren forsvarer og beskytter eleven mot nedverdiggende handler fra andre.

Tangen belyser også jentenes skoleliv gjennom den fjerde dimensjonen i skolelivskvalitetsbegrepet, som er arbeidsdimensjonen. Hun trekker fram at leken og frigjørende formingsaktiviteter ser ut til å være spesielt avgjørende for elevenes skolelivskvalitet. Tangen har tidligere beskrevet at det er viktig for elever at arbeidet de skal utføre oppleves som meningsfylt, og at det kan gjøre en forskjell (Tangen R. , 2019). Gjennom samtalene med jentene kommer det fram at en av dem har behov og ønske om å leke, og at leken kan gi rom for utfoldelse og arbeid med temaer som hun er opptatt av. De skapende aktivitetene og lekene kan også gi jentene gode skoleopplevelser, både fordi aktiviteten i seg selv er givende, men også fordi de kan oppleve mestring (Tangen, Edvardsen, & Kaarstein, 2007).

I sin avhandling beskriver og analyserer Tangen (Tangen R. , 1998) en omfattende undersøkelse hvor hun intervjuet både foreldre og elever om deres opplevelse, erfaringer og forventninger rundt deres møte med den videregående skolen. Her trekker hun fram sentrale dimensjoner knyttet til «det gode møtet» med skolen hos elevene som deltok i undersøkelsen. Dette er positive erfaringer og opplevelser, som gjorde skolehverdagen på videregående bedre. Blant disse er alle dimensjoner som man kan kategorisere og plassere inn i hennes KART-modell. De sentrale dimensjonene var følgende;

- At elevene møtte snille og interesserte lærere, og at de hadde en eller flere venner i klassen og/eller på skolen
- At de lærer noe, og at de får holde på med noe ordentlig – et arbeid
- Få hjelp når man trenger det
- Å ha innflytelse på egen situasjon

(Tangen R. , 1998)

Gjennom disse punktene kommer det tydelig fram hva som påvirker elevenes skoleliv og livskvalitet. Både punkt nummer 1 og 3 tar for seg relasjoner, som går innunder relasjonsdimensjonen i Tangens modell. Elevene forteller om betydningen av å ha en snill lærer som gir deg hjelp når du trenger det, og det å ha venner på skolen. Punkt nummer beskriver arbeidsdimensjonen, det vil si det arbeidet de gjør på skolen. For dem var det viktig

at de gjorde noe meningsfullt og at de lærte noe. Flere av elevene uttrykket frustrasjon over at de ikke lærte noe, og at dette ga dem mindre motivasjon overfor skolearbeidet. Manglende motivasjon og mestringsfølelse kan påvirke elevenes skolelivskvalitet, og det er tydelig at elevene virkelig vil gjøre noe ordentlig når de er på skolen. Det siste punktet handler om at elevene ønsker å være en aktør i eget liv. Dette går i Tangens modell innunder kontrolldimensjonen, og er noe som de senere har blitt mer og mer viktig i barnas skoleliv. De skal ha kontroll og innflytelse overfor egen situasjon. Med andre ord, deres stemme er viktig for hvordan deres skolehverdag skal se ut.

Tangen beskriver også «det vonde møtet», som er elevens negative erfaringer. For noen av elevene var det overveldende negative erfaringer, noe som gjorde at skolen ble en ond sirkel hvor de positive erfaringene uteble. For andre var det mer begrensede negative erfaringer, og de positive erfaringene de også hadde, så til å veie opp for de negative. Av de negative erfaringene er det mange av disse som faller innenfor kontrolldimensjon. Elvene forteller blant annet om at det oppleves som svært negativt at de får lite gjøre av det de liker, ikke lærer noe og at læreren ikke tar undervisningen. Noen opplever også å føle at de ikke de ikke går i en «ordentlig» klasse, og at læreren ikke tar hensyn til de vanskene elevene måtte ha.

Når det er snakk om de negative skoleopplevelsene er det kontroll- og relasjonsdimensjonene som står sentralt for disse elevene. Det å ikke kjenne noen av de andre elevene, ikke være del i ett klassemiljø og ha en lærer som ikke forstår eller bryr seg, påvirker elevene i negativ grad. I tillegg synes elevene det er negativt at de positive forventningene de har ikke blir innfridd, og at de opplever kjedsomhet og ensformighet.

Tangens forskning gir ett tydelig bilde på at elevene har forskjellige og individuelle skoleliv, men at det likevel er dimensjoner som er viktige for at de har opplever god skolelivskvalitet. I samtaler, intervjuer og spørreskjemaer har hun funnet ut hva som er viktig for at elever med vansker opplever skolegangen som verdifull og noe som gir glede. Relasjoner til voksne og medelever er noe alle elevene nevner som viktig for deres trivsel på skolen. Følelsen av å holde på med noe ordentlig og lære noe, er også noe elevene verdsetter og som gir dem positive skoleerfaringer.

2.3. Forventninger til funn ut ifra teori og forskning

Den teoretiske og empiriske bakgrunnen gjør at jeg sitter igjen med noen forventninger til funn ut ifra mine observasjoner og intervjuer. Når det kommer til informantene forventer jeg at de fleste jeg vil velge ut vil være gutter, hvis ikke alle. Som nevnt i teorien er det flere

gutter enn jenter som har ADHD, som mottar spesialundervisning og som oppleves som aktive. Det er derfor naturlig at det vil være flere gutter enn jenter å velge, ettersom de rent faktisk er i flertall. Jeg forventer også at informantene har mye å fortelle, ettersom de ofte er høylytte og snakker uten å få ordet. Det gir ett bilde av at disse elevene har mye energi, og mye å fortelle.

Når det kommer til hvordan informantene har det på skolen forventer jeg at en eller flere, har erfaringer og opplevelser som gjør at de ikke trives på skolen. Tangen (Tangen R. , 1998) beskriver i hennes forskning hvordan de negative skoleopplevelsene ofte er knyttet til kontroll- og relasjonsdimensjonen. Som tidligere nevnt i teoridelen kan svært aktive barn slite med å danne relasjoner til andre og være ekstra sårbare for stress. Dette kan medføre til at de ikke klarer å få til en positiv relasjon med læreren sin, medelever eller begge. Dette vil da ifølge Tangen føre til svekket skolelivskvalitet, ettersom relasjonsdimensjonen er svært viktig for de aller fleste elever.

Jeg har en forventning om at hvert fall én av informantene vil beskrive ett eller flere forhold til medelever eller lærere som de opplever som svært negative – og som med dette påvirker deres skolelivskvalitet. Dette er fordi svært aktive barn oftere kommer i konflikter med andre, av ulike årsaker. En av grunnene kan være emosjonelle vansker som for eksempel sinnemestring eller raserianfall. Det kan også forklares med manglende sosial kompetanse – på grunn av manglende sosiale ferdigheter reagerer de «feil» i ulike situasjoner. Lav sosial kompetanse kan i mange sammenhenger føre til at man ikke forstår de sosiale kodene og dermed misforstå og komme i konflikt med andre.

Det er også tenkelig at de svært aktive elevene føler lite kontroll over egen hverdag. Kanskje har de en assistent som følger etter dem hvor hen de går eller kanskje mottar de tilrettelegging og må ut av klasserommet. Det vil muligens skape situasjoner som eleven selv ikke vil, men ikke kan bestemme. Resultatet av dette kan være en følelse av å ikke være i kontroll over eget skoleliv, og heller være «en brikke». Å ikke kunne bestemme over sitt eget liv, ikke bli hørt om følelser og ønsker kan føre til at elevene opplever en svekket skolelivskvalitet.

3. Metode

3.1. Design og begrunnelse for valg av design

Beskrivelse av metode

Innenfor forskning skiller vi mellom to metoder, det er den kvalitative og den kvantitative metoden. Den kvantitative kjennetegnes gjerne med at man undersøker hvor mye som finnes av noe, man er med andre ord opptatt av kvantiteter. Egenskaper blir gitt en bestemt tallverdi, som gir mulighet til å arbeide med dataen statistisk (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I denne oppgaven har jeg derimot valgt den kvalitative metoden, som interesserer seg for hvordan noe oppleves, sies, gjøres eller utvikles. Min hensikt med dette forskningsprosjektet er å få en dypere forståelse om hvordan svært aktive elever opplever sin egen skolegang, og det krever at jeg snakker med dem og lytter til deres historier.

Jeg ønsker å få hver av informantenes unike historie om deres skolehverdag, og forsøke å tolke dette i lys av relevant teori. Ønsket om å *forstå* hvordan disse elevene har det, og beskrive dette er høyst viktig i min oppgave. I den kvalitative forskningen er man opptatt av nettopp å tolke, forstå og beskrive menneskers kvaliteter. Hensikten er å belyse og forstå konkrete mennesker handlinger, tanker og følelser, og det er ikke mulig å føre statistikk (Brinkmann & Tanggaard, 2012). En av fordelene med kvalitativ metode er at man får beskrivelser og perspektiver som man ikke oppnår med kvalitativ metode. Man kan gå i dybden og informanten kan selv trekke fram det som han eller hun mener er viktig. For min oppgave er det helt sentralt av informantene selv får fortelle hva som er viktig for *deres* skolegang og skolelivskvalitet, og det er derfor naturlig å velge den kvalitative forskningsintervju som metode.

Da jeg skulle velge metode var det spesielt noe punkter som jeg mente var viktige og burde være i fokus. For det første var det viktig at metoden ivaretok elevfokus – det er elevens opplevelser som er sentralt i min oppgave og det var derfor nødvendig å velge en metode som holdt på dette. Informanten skal kunne formidle sine følelser, tanker og erfaringer med egne ord. I tillegg var det nødvendig å velge en metode som gjorde at jeg kunne gå i dybden. Etersom jeg ønsker å få detaljerte beskrivelser at hvordan elevene opplevde sin egne skolehverdag var en metode som fikk fram forskjellige nyanser og ulikheter betydningsfullt. Til slutt var det avgjørende at metoden var godt egnet til å bidra med ny kunnskap på feltet. Bruk av spørreskjemaer om hvordan elevene har det på skolen vil ikke genere ny kunnskap, ettersom dette er noe som blir gjort i elevundersøkelsen hvert år. Derfor måtte metoden bidra

til at mine funn kunne bli diskutert i lys av eksisterende teori og løftet dette – og forhåpentligvis bidra til diskusjon.

Fenomenologisk perspektiv

I min søken etter å finne fram til informantenes ulike virkelighetsforståelser, var det naturlig å ha ett hermeneutisk perspektiv som bakgrunn for bearbeiding og analysearbeidet. Dette er en av flere tilnæringsmåter som blir brukt i kvalitative studier, og blir i mitt tilfelle brukt sammen med en hermeneutisk tilnærming.

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon, og selv om den består av mange ulike retninger er det likevel noe felles med dem alle – menneskets subjektive opplevelse står i sentrum (Dalen, 2011). Når jeg skal prøve å forstå mine informanter prøver jeg å «se den samme» virkeligheten som dem, noe som kan være utfordrende ettersom vi alle har vært egne erfaringer og opplevelser som farger våre briller. Det er derfor nødvendig at man setter seg godt inn i informantens situasjon eller «verden».

Giorgi (Giorgi, 1992) utviklet et analysesystem som blir brukt ved fenomenologisk analyse. Dette analysesystemet består av fem trinn, og disse blir nærmere beskrevet senere i dette kapitlet.

Hermeneutisk tilnærming

I tillegg til et fenomenologisk perspektiv vil jeg også benytte meg av en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken betyr «læren om tolkning», og det er derfor naturlig at denne tilnærming vektlegger forståelse og fortolkning (Dalen, 2011). Dette perspektivet er vitenskapelig fundament i den kvalitative forskningen. Man ønsker å finne et dypere meningsinnhold enn hva som umiddelbart blir oppfattet.

For å forstå budskapet er det ikke bare nødvendig å se den enkelte delen i lys av en helhet. Helheten må også tilpasses og forstås ut ifra den enkelte delen – dette for å oppnå dypere forståelse. Denne vekslingen mellom helhet og del blir kalt den hermeneutiske sirkelen, og videreutvikles gjennom samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, samt forskerens forforståelse (Dalen, 2011).

Min forforståelse av hvordan jeg ser på svært aktiv atferd, og tanker om hvordan det er å være et svært aktivt barn har preget hele min prosess. Ikke bare har den preget utforming av intervjuguide, men vil også prege min tolkning av hva informantene mine forteller om sin skolehverdag. Samtidig vil ved å høre om elevenes erfaringer og følelser forandre på min forforståelse og få en ny kunnskap om deres skolelivskvalitet. Dette vil sannsynligvis også

påvirke hvordan jeg tolker informantenes uttalelser – noe som gjør at jeg er i konstant interaksjon med budskapet.

3.2. Metode for datainnsamling

3.2.1. Intervju

Innenfor den kvalitative forskningen finnes det flere forskjellige metoder for å samle inn data, hvor det kvalitative forskningsintervjuet er den mest brukte. I tillegg kan man også innsamle data ved hjelp av feltarbeid, observasjon og fokusgrupper. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av metodene observasjon og intervju, fordi jeg ønsker å få elevenes egne beskrivelser, oppfatninger, erfaringer og forventninger rundt egen skolelivskvalitet. Ved spørreskjema vil man ikke få ett like nyansert bilde som ved et intervju, både fordi det ofte på spørreskjemaer blir gitt svaralternativer og fordi man ikke får muligheten til å observere for eksempel kroppsspråk, stemmeleie og tonefall. Jeg vil ha elevens stemme, og den får jeg kun ved å samtale med dem.

Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale hvor det konstrueres kunnskap ved interaksjon mellom intervjueren og intervjuobjektet. Det er en utveksling av synspunkter, hvor hovedpoenger er å forstå verden sett fra intervjuobjekts side (Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor denne metoden skiller vi gjerne mellom strukturert, semistrukturert og ustrukturert intervju. I mitt tilfelle vil det være naturlig å gjennomføre et semistrukturert intervju, fordi jeg har temaer som jeg ønsker å gjennomgå, samtidig som jeg vil ha muligheten til å stille oppfølgings spørsmål som passer til svarene jeg får. Noen elever vil kanskje snakke mer om ett tema enn ett annet, og da vil jeg ha mulighet til at de skal få gi bredere beskrivelser om dette.

Det er mulighet å enten gjennomføre et individuelt intervju, eller gjennomføre en samtale med flere individer, gjerne kalt gruppeintervju. Det finnes fordeler og ulemper med begge metodene, men for min oppgave er det naturlig å velge enkeltintervju. Dette er fordi temaene jeg tar opp kan være sårbare og vanskelige å snakke om, og det kan gjøre at elevene ikke har lyst til å dele det med noen andre enn intervjueren. I tillegg ønsker jeg hver av elevenes *unike* stemme, og denne får jeg ikke gjennom gruppeintervju. Elever kan fort bli enige med hverandre, og ikke gi sin egne opplevelse av sin egen skolegang. Dette ønsker jeg ikke, jeg vil at hver elev skal bruke sine egne ord og formulere seg på sin helt egne måte.

Intervjuguide

Hvordan man utformer en intervjuguide avhenger av om man ønsker å gjennomføre et semistrukturert, strukturert eller ustrukturert intervju. I ett strukturert intervju vil alle spørsmålene være skrevet ned på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålene er stram og endres ikke ut ifra intervjusituasjonen. Det ustrukturerte intervjuet er det nærmeste man kommer en dagligdagssamtale med få planlagte spørsmål (Brinkmann & Tanggard, 2012). I ett semistrukturert intervju er det fastslått temaer som skal gjennomgås, med forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvilken intervjuform man velger skal ta utgangspunkt i hva forskningsprosjektet krever, og hvordan man på best mulig får svar på sin problemstilling og forskningsspørsmål (Brinkmann & Tanggard, 2012).

Som nevnt er mitt intervju strukturert som et semistrukturert intervju, og intervjuguiden er utformet på en slik måte. Hvert spørsmål er innenfor ett bestemt tema, og spørsmålene kan endre seg ut ifra svarene jeg får. Selv om det er en bestemt rekkefølge av temaene i intervjuguiden er ikke denne statisk, og den kan endres slik at det blir en naturlig overgang fra tema til tema. Hvert intervju vil bli forskjellig, og jeg ønsker at overgangen mellom temaene skal bli naturlig og få en fin flyt i samtalen.

Intervjuspørsmål kan deles inn i tematisk og dynamisk dimensjon, og et godt intervju bør inneholde begge deler (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2009). Tematiske spørsmål omhandler intervjuets «hva», mens dynamiske spørsmål skal fremme en positiv interaksjon, motivere intervjuobjektet og holde samtalen i gang. De dynamiske spørsmålene vil forhåpentligvis få intervjuobjektet til å snakke om sine egne erfaringer, følelser og opplevelser (Brinkmann & Tanggard, 2012). Min intervjuguide er utformet både med tematiske og dynamiske spørsmål, for å dekke mest mulig av tema og få et godt datamateriell. De dynamiske spørsmålene kommer først i intervjuet fordi jeg ønsker å skape en positiv relasjon, før jeg spør om temaer som går på intervjuobjektets følelser og erfaringer ettersom dette kan være vanskelig å snakke om med en ukjent person.

Intervjuspørsmålene bør være korte og konkrete, og det finnes forskjellige type spørsmål som har ulik hensikt. De vanligste spørsmålene å stille på begynnelsen av ett intervju er introduksjonsspørsmål, og skal gjerne fremkalle spontane og rike beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Oppfølgingsspørsmål blir brukt for å utdype noe som nettopp har blitt sagt, ved å innta en kritisk, interessert eller vedholdende holdning. Spesifiserte og inngående spørsmål blir brukt for å grave enda dypere i svaret, og kan f.eks. være spørsmål som «Kan

du si noe mer om det?», «Hva tenkte du da?» (Kvale & Brinkmann, 2009). På denne måten kan man få fram enda flere beskrivelser og erfaringer rundt ett konkret tema.

Videre finnes det også indirekte og direkte spørsmål, hvor indirekte spørsmål innebærer at man bruker projektive spørsmål for å få fram intervjuobjektets følelser og holdninger. Ett slik spørsmål kan f.eks. være «Hvorfor tror du noen barn mobber?». Direkte spørsmål går direkte på ett emne eller tema, og ett eksempel på ett slik spørsmål kan være «Har du noen gang mobbet noen?». Slike direkte spørsmål kan virke ubehagelige, og det er derfor naturlig å vente med dem til slutten av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Tangen har operasjonalisert begrepet skolelivskvalitet i fire dimensjoner, og disse ble bakgrunnen for min intervjuguide. Det var viktig for meg å dekke de forskjellige dimensjonene i intervjuguide, slik at jeg fikk et så bredt bilde av elevenes skolelivskvalitet som mulig. Hovedvekten ble lagt på relasjons, kontroll- og arbeidsdimensjonen, ettersom jeg følte dette var det mest interessante med tanke på elevenes oppfattelse av skolen og deres skolelivskvalitet. Til å begynne med hadde jeg svært mange spørsmål, men kokte det til slutt ned slik at jeg fikk ett par spørsmål på hver dimensjon og som jeg mente ville belyse problemstillingen.

De følgende temaene ble retningsgivende for spørsmålene i min intervjuguide;

- Relasjonsdimensjonen
 - Relasjoner med medelever
 - Relasjoner med lærer
- Kontrolldimensjonen
 - Aktør eller brikke?
 - Mestring
- Tidsdimensjonen
 - Forventninger til seg selv og egen nåtid/fremtid
 - Forventninger til læreren
- Arbeidsdimensjonen
 - Arbeidet med fag

I utforming av min intervjuguide prøvde jeg å bruke et lett språk og uformelt språk, slik at informantene skal føle seg trygge og muligens motivere dem til å fortelle om sine opplevelser. Som nevnt har jeg både tatt med dynamiske og tematiske spørsmål, men

ettersom jeg er ute etter hva elevene opplever og erfarer er den dynamiske dimensjonen representert mer.

3.3. Utvalg

For å velge ut mine intervjuobjekter ønsker jeg å gjennomføre observasjon av elevene i klasserommene, slik at jeg med egne øyne kan velge ut det jeg vil definere som *svært aktive elever*. Som tidligere nevnt er aktive elever ett noe vagt begrep, og hva jeg legger i dette kan være forskjellig fra hva andre legger i det. Noen vil kanskje sammenligne det med utagerende elever, ett noe mer brukt begrep og dette kan skape utfordringer for utvalget. Det ble derfor naturlig at jeg ikke lot rektor eller læreren å finne elever de mente gikk under begrepet «svært aktive elever», men at jeg heller valgte dem ut basert på observasjonene jeg gjorde meg i klasserommet.

Jeg startet med å ringe forskjellige skoler som jeg hadde vært i kontakt med tidligere, enten gjennom bekjente eller praksisplass. Målet var å «selge» prosjektet til enten rektor eller en i ledelsen ved å forklare formålet med prosjektet og hvordan jeg ønsket å gjennomføre dette. Disse samtalene tok jeg før sommerferien, men de fleste ble svært korte og jeg fikk beskjed om at de skulle se på det når de hadde tid og at jeg kunne kontakte dem igjen. Verken rektor eller noen i ledelsen hadde særlig god tid, og det ble derfor vanskelig å få til en slik telefonsamtale.

Etter mye fram og tilbake endret jeg taktikk til å istedenfor å kontakte lærere direkte, uten å gå gjennom skoleledelsen. Ved å fjerne ett ledd ville det kanskje bli lettere å selge inn prosjektet ettersom lærerne selv hadde direkte kontakt med elevene, og det ville være lettere for dem å vite når det passet at jeg skulle komme. Selv dette skulle vise seg å være mer krevende enn jeg hadde trodd. Til slutt valgte jeg å benytte meg av noen hjelpsomme lærere på min egen skole, og fikk samtidig kontakt med en annen gjennom en klassekamerat. Informasjon- og samtykkeskjema ble levert og sendt på e-post, men det tok svært lang tid å få dem tilbake og krevde mye påminning.

Fordi jeg jobbet 50% på dette tidspunktet var det krevende å få til tidspunkter som passet for både meg og klassene jeg skulle observere i. Det er ikke alle timer det er ideelt å observere elevene i, så timer hvor de for eksempel hadde kroppsøving eller kunst og håndverk ble utelukket. Etter mye om og men fikk vi til tider som passet for alle parter, og observasjonen kunne starte.

Observasjon deles gjerne i det som kalles deltagende og ikke-deltagende observasjon, og i mitt tilfelle ønsker jeg å benytte meg av ikke-deltagende observasjon. Dette er fordi jeg ønsker å observere elevene uten at en utenforstående bryter inn, slik at jeg får ett innblikk i hvordan elevene oppfører seg til vanlig. Når det kommer ukjente inn i klasserommet vil det alltid føre til at noen vil reagere på dette, spesielt hvis man velger å delta i timene. Jeg ønsker derfor å holde meg så nøytral som mulig, slik at jeg ikke påvirker elevenes atferd.

For å få et godt nok grunnlag til å velge ut informanter vil jeg være i klasserommene i mer enn to skoletimer. Dette er fordi jeg vil være sikker i mitt utvalg, og observere elevene over lengre tid. Når en ny person entrer klasserommet, kan dette med en gang skape mye oppmerksomhet og bråk – men dette vil med tid bli mindre spennende og stemningen vil gå tilbake til normalen etter hvert. Tar det lenger tid enn dette, vil jeg observere mer enn to klassetimer. Ofte er det slik at man merker de svært aktive elevene med en gang man går inn i ett klasserom, enten fordi de gjør noe de kanskje ikke burde eller fordi du lærer navnet deres i løpet av de første fem minuttene – rett og slett fordi det blir sagt så mange ganger. På tross av dette vil jeg sitte tiden ut, for det er ikke alltid førsteinntrykket stemmer og jeg ønsker at mitt uvalgt skal ha et godt grunnlag. Svært aktive elever kan oppleve problemer med sin sosiale kompetanse og vil i noen tilfeller slite med å skape nye relasjoner til andre. Dette kan medføre at noen av de jeg ønsker å snakke med, ikke har lyst til å delta ettersom de føler seg utrygge på meg eller situasjonen. Det er derfor helt nødvendig å se an hvordan elevene opplever det å ha en ny person i klasserommet og være sikkert på at han eller hun er komfortabel med at jeg er der. En utrygg elev vil ikke stille til intervju.

Det skal også nevnes at jeg gjennomførte en tredje observasjon, hvor jeg også tilbrakte to timer i klasserommet. Denne observasjonen førte derimot ikke til at jeg kunne velge ut en elev å intervju, rett og slett fordi det ikke var noen av elevene som scoret høyt nok på mine oppsatte kriterier. Selv om det var flere elever som lagde bråk og uro - blant annet ved å kaste viskelær rundt om i klasserommet – gikk de ikke etter min definisjon som svært aktive. Det hadde med andre ord blitt feil å velge ut den mest aktive i det klasserommet, fordi sammenlignet med de andre informantene var han nokså rolig. For å bevare troverdigheten og validiteten til prosjektet ble derfor ingen fra denne observasjonen plukket ut.

Utvalget mitt er fra to forskjellige skoler i Oslo, hvor den ene av skolene er min egen arbeidsplass. Det er alltid et etisk dilemma når man samler inn datamateriell hos noen man kjenner, og det er viktig at bekjentskapet ikke påvirker dette. Derfor skal jeg ikke observere

eller intervju av noen av elevene jeg har til vanlig, ettersom dette kan påvirke elevenes atferd og svar. Hadde det vært noen elever jeg kjente godt kunne det ført til at de svarte det de trodde jeg ville høre eller at intervjuet hadde blitt en samtale om andre ting enn temaene. Elevene kunne også holdt tilbake tanker og følelser fordi de var redd jeg skulle fortelle det til for eksempel foreldrene deres eller andre lærere på trinnet. Dette ønsker jeg ikke, ettersom dette vil skade forskningsprosjektet troverdighet. Derfor består mitt utvalg av elever fra ett annet klassetrinn enn mitt eget, slik at jeg slipper dette dilemmaet.

Foran alle intervjuene er det viktig å presisere for elevene at jeg ikke kommer til å snakke med verken deres foresatte, læreren deres eller skoleledelsen om svarene deres. Alt blir anonymisert, slik at ingen kan vite hva eleven har svart. Dette er spesielt viktig å presisere overfor de elevene som går på min skole, ettersom jeg har mulighet til å snakke med skoleledelse, lærerne og foresatte ofte. De skal ikke være bekymret for at jeg snakker med noen om hva de har svart, fordi dette kan påvirke hvordan de velger å uttale seg om læreren sin, medelever eller om egne følelser knyttet til skolehverdagen.

For å velge ut mine intervjuobjekter valgte jeg som sagt å benytte meg av ikke-deltagende observasjon. For å systematisere, kategorisere og forenkle utvelgelsesprosessen valgte jeg å sette opp kriterier for utvalget. Disse kriteriene er kjennetegn på svært aktive elever. De elevene som dukker opp ofte på dette skjema vil være elever jeg ønsker å intervju. Noen vil kanskje komme innom alle kriteriene, mens andre vil kanskje bare komme innom noen av dem. Det viktige er at det er gjentatte handlinger som skjer over tid, og at det for eksempel ikke bare er et enkelttilfelle hvor en elever for eksempel kaster noe i klasserommet. Dette er også hovedgrunnen til at jeg velger å være i klasserommet over en lengre periode.

Kriterier for valg av intervjuobjekter

Jeg vil velge ut elever som scorer høyt på:

- Går rundt i klasserommet uten mål og mening/ vandrer
- Snakker med sidemannen om andre ting enn skolearbeidet
- Snakker høyt uten å rekke opp hånden
- Forstyrrer andre elever
- Motsier læreren
- Gjør ikke som han/hun får beskjed om
- Kommer i konflikter
- Læreren er borte ved pulten

- Andre forstyrrelseslementer for eksempel kaste ting, lager lyder osv.

Presentasjon av informantene

For at leseren skal få en bedre forståelse av det som blir presentert i analysedelen av oppgaven, vil jeg gi en kort beskrivelse av hver enkelt informant. På denne måten får man ett bilde av de forskjellige informantene, og det vil gi leseren hjelp og forståelse når datamaterialet blir presentert. Informantene består av fem elever fra to forskjellige skoler i Oslo, hvor to av dem går i syvende klasse og de resterende går i sjette klasse.

Elev 1

Eleven er en av fem gutter i klassen. Under observasjonen framstår han som en sosial, positiv og blid elev, som har mye på hjertet. Han prater mye med sidemannen, og snur seg ofte for å le og snakke med andre elever rundt om i klasserommet. Selv om han ofte får tilsnakk av læreren oppleves tonen imellom dem som god, og de smiler og snakker sammen. Gjennom intervjuene opplever jeg han som reflektert og fornøyd med skolen, medelevene og læreren.

Elev 2

Denne eleven snakker mye i klasserommet, men blir mer sjenert i intervjusituasjonen. Selv om han snakker mye og vandrer rundt i klasserommet, er han opptatt av skolearbeid og får gjort det han skal. Både gjennom observasjonen og intervju opplever jeg han som en pliktoppfyllende elev, men som tidvis sliter med å holde konsentrasjonen om det han skal. Han elsker å spille fotball og være ute med venner.

Elev 3

Den eneste jenten i studiet la jeg merke til med en gang hun entret rommet. Det er høy lyd, og det tar en stund før det roer seg. Hun vandrer mye rundt i klasserommet, og ønsker oppmerksomhet av de andre elevene i klasserommet. Læreren er svært ofte borte ved pulten hennes. Gjennom intervjuet og observasjonen i klasserommet skapes det et bilde av en ensom jente, som ikke har så mange venner i klassen og en lite god relasjon med læreren. Hun er glad og opptatt av skolefagene, og ønsker å prestere godt på skolen.

Elev 4

En aktiv gutt som snakker mye og snur seg stadig for å kontakt med de andre i rommet. Under observasjonen var det tydelig at han slet med å konsentrere seg om den oppgaven han hadde fått, og at han til stadighet måtte fikle med noe i hendene eller snakke med noen andre i klassen. Han smiler mye og det virker som han har flere venner i klassen som han liker å prate med og gå bort til.

Elev 5

Læreren i klassen er mest borte hos denne eleven i løpet av tiden jeg er der. Denne gutten er også svært høyløst, og kommer med mye tilfeldige og uprovoserte lyder. Han kaster ting, slår med ting, og roper rundt til andre i klasserommet. Under intervjuet tolket jeg han som en fornøyd elev når det kom til klassen og venner, men at han ikke hadde et godt forhold til læreren sin. Dette var også noe jeg observerte i min tid i klasserommet.

3.4. Validitet

Gjennom hele forskningsprosjektet er det viktig å vurdere validitet og reliabilitet. Dette er noe som skal vurderes uansett om man driver med kvalitative eller kvantitative undersøkelser og forskning, men fokuspunktene er litt annerledes. Likevel handler validitet om relevans og gyldighet. Hvor gyldig er forskningen, og hvor gyldig er den? Dette må vurderes gjennom hele prosessen, og har betydning for blant annet utvalg og innsamling av data (Larsen, 2017)

Validitet handler om kvaliteten på forskerens grundighet gjennom hele forskningsprosessen, hvor hen hele tiden stiller spørsmål og tolker (Kvale, 2007). Når man skal vurdere validiteten i kvalitativ forskning handler det mer konkret om troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Disse begrepene er nødvendig for å forstå og vurdere sin forskning og metode.

Troverdighet

Når jeg skal bearbeide den dataen jeg har samlet inn gjennom mine forskningsintervju, er det viktig å vurdere om mine fortolkninger er troverdige for den virkeligheten som er forsket på (Larsen, 2017).

Overførbarhet

Overførbarhet i kvalitative studier stiller spørsmål til i hvilken grad eller hvorvidt det er mulig å overføre funnene fra forskningen til andre grupper og forskere. Er det slik at de funnene som har blitt gjort vil bli mulig å overføre og gjenskape med andre grupper? (Larsen, 2017)

Bekreftbarhet

I kvantitativ forskning pleier man ofte å spørre seg selv "*måler jeg det jeg ønsker å måle*", men i kvalitativ forskning handler det mer om i hvilken grad vi undersøker det vi ønsker å undersøke. Det er viktig at man samler inn data som er relevante for problemstillingen, slik at den analysen man gjør blir valid (Larsen, 2017).

Intern og ekstern validitet

I tillegg til disse begrepene snakker vi også om forskjellig type validitet, nemlig intern og ekstern validitet. Intern validitet handler blant annet om konsensus mellom den teoretiske rammen vi har satt og de funnene vi har fått. Det kan også være sammenheng mellom ulike metoder man har brukt, som i mitt tilfelle, hvor jeg har både brukt observasjon og intervju (Larsen, 2017). I kvalitativ forskning er det svært vanlig å bruke observasjon og intervju for å belyse en problemstilling, fordi man ofte får en større og bredere forståelse av det man ønsker å forske på. Ekstern validitet handler om overføringsverdi, og om funnene kan si noe annet av relevans annet enn det som har blitt studert (Larsen, 2017).

3.5 Reliabilitet

Som validitet har også reliabilitet om troverdighet å gjøre, men mer om forskningen kan etterprøves å få de samme resultatene. Vil intervjupersonen endre sine svar med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2009)? I mitt tilfelle var dette noe jeg måtte vurdere ettersom jeg intervjuet noen på min egen arbeidsplass. Ville dette påvirke svarene deres i den grad at forskningen ikke var troverdig og reliabiliteten ble svekket? Slike vurderinger er nødvendig i all kvalitativ forskning, for å forsikre at den er gyldig og pålitelig. Overfor alle informantene fortalte jeg at ingen av lærerne, foreldrene eller noen andre på skolen skulle få vite hva de svarte, men presiserte dette flere ganger for de elevene som gikk på min skole. De skulle ikke oppleve noen tvil eller usikkerhet knyttet til at jeg kunne snakke med læreren deres om hva de fortalte – for dette ville svekket min reliabilitet og troverdighet.

Reliabilitet er ikke noe som kun hører til selve intervjufasen, men er også problematisk under transkribering og tolkning av datamaterialet. Dette er knyttet til om forskjellige forskere vil tolke og transkribere på den samme måten, eller i hvilken grad resultatet vil samsvare (Kvale, 2007). Ingen vil transkribere eller tolke helt nøyaktig likt, men det er likevel viktig at tolkningene og transkriberingen ligger så tett oppetter virkeligheten som overhodet mulig.

Det er selvfølgelig ønskelig at funnene man har kommet fram til gjennom forskning har høy reliabilitet, og at funnene blir sett på som troverdige. De skal ikke være preget av tilfeldig subjektivitet, men ha sammenheng og muligheten til etterprøving. Likevel kan ett for sterkt fokus på dette føre til mindre kreativitet, variasjon og fri tenkning, noe som ikke er ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2009). I min intervjufase var det derfor viktig for meg å finne min egen måte å intervju på, improvisere slik jeg følte var best og følge magefølelsen.

3.6. Ethiske refleksjoner

Alle faser av intervjuundersøkelsen er knyttet til etiske og moralske spørsmål som forskeren må ta hensyn til. Når vi gjennomfører et intervju er det en moralsk undersøkelse, og det er viktig å ikke la ønsket om å oppnå kunnskap gå utover etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker ønsker man at intervjuet skal være så dypt og undersøkende som mulig, uten at vedkommende blir krenket og opplever situasjonen som ubehagelig. Går man derimot ikke dypt nok, kan man risikere å få kjedelige svar som kun skraper på overflaten av det man er ute etter. Denne balansegangen er svært vanskelig, og en av grunnene til at man må øve seg på å utforme intervjuguide og gjennomføre et intervju.

Når man forsker på noe som angår mennesker er det viktig å ta hensyn til de etiske retningslinjene, prinsippene og moralske reglene som ligger til grunn. Derimot kan ikke disse følges slavisk, ettersom det alltid vil være situasjonsbestemt. I tillegg er det ikke mulig å få uttrykket dette i eksplisitte regler (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse områdene som blir beskrevet nedenfor er etiske usikkerhetsområder, som ofte blir dekket av etiske retningslinjer.

Informert samtykke og anonymitet

Før en forskningsdeltager blir intervjuet er det nødvendig å innhente samtykke fra vedkommende. Dette innebærer at forskningsdeltageren får vite undersøkelsens overordnede formål, samt fordeler og mulige risikoer ved å delta. For at forskningsdeltageren skal kunne gi samtykke er det viktig at han eller hun blir informert om fortrolighet, muligheten til å trekke seg, forskerens rett til å publisere intervjuet og deltagerens mulige adgang til transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). For å ivareta disse rettighetene sendte jeg ut samtykkeerklæring til alle foreldrene i klassene jeg ønsket å observere og hente informanter fra. Det ble også delt ut et informasjonsskriv til elevene, som var formulert slik at det skulle være forståelig for dem hva forskningsprosjektet gikk ut på. Før selve intervjuet startet informerte jeg igjen om deres rettigheter, slik at de var klar over hva det innebar å delta.

Når man skal gi informasjon om undersøkelsen formål og prosedyrer kan det dukke opp noen utfordringer. Hvor mye informasjon skal man dele og når? Som forsker ønsker man ikke å villedde forskningsdeltageren, og det er derfor nødvendig å gi tilstrekkelig informasjon om design og formål. Samtidig må man påse at deltageren ikke får informasjon som kan påvirke han eller hennes svar eller atferd (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne balansegangen er noe jeg som forsker må ta alvorlig, fordi deltageren skal bli informert slik at de kan vurdere om de ønsker å delta eller ikke. I mitt informasjonsskriv til både foreldre og elever valgte jeg å

ikke skrive at jeg var ute etter aktive elever. Dette var fordi jeg ikke ønsket å stigmatisere de elevene jeg til slutt valgte ut – jeg ønsket ikke at de eller foreldrene skulle tenke at de ble satt i en bås. Jeg beskrev derimot at jeg var ute etter å finne ut hvordan elevene i skolen hadde det, og hva som gjorde at de trivdes eller ikke trivdes.

I noen tilfeller oppstår det spørsmål om hvem som skal gi samtykke, slik som i mitt tilfelle hvor jeg skal intervju barn. Hvem skal man få samtykke fra – eleven selv, foreldrene, skolen eller læreren? For barn under 16 år er det foreldrene som gir samtykke for barnet, men for å sikre at eleven deltar frivillig er det også ønskelig å få samtykke fra dem også. Selv om jeg kun trengte samtykke fra foreldrene sendte jeg som nevnt ut informasjon- og samtykkeskriv til foreldre og elevene, hvor det i korte og enkle trekk ble opplyst om formål, hva det innebar å delta og muligheten til å trekke seg når som helst. Elevenes stemme er for meg helt essensiell, og det er viktig at de er klar over hva det medfører å delta.

Innenfor forskning betyr anonymitet at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var noe som ble presisert både i samtykke- og informasjonsskrivet, samt repetert personlig for informantene før intervjuet startet. Det ble beskrevet hvordan persondataen ble behandlet, og at all informasjon om informantene ville bli slettet etter prosjektets slutt. Jeg valgte også å fortelle elevene hvorfor jeg valgte å ta lydopptak av dem – fordi jeg ønsket at de skulle få full forståelse av at jeg ønsket å få med meg alt de sa og ikke konsentrere meg om å skrive.

Intervju av barn

Barn og unge har særlig krav til beskyttelse når de deltar i forskning, og dette blir tilpasset barnets alder og behov (Barne- og familiedepartementet, 2019). Intervjuer med barn vil i formen være mer som en samtale enn et ordinært intervju – som man ville hatt med en voksenperson. Det er helt nødvendig at vi tar stilling til de vi skal intervju, barn har ikke den samme forståelse av hva et intervju innebærer som en voksen. Mine informanter er i aldersgruppen 10-12 år, og det kreves derfor samtykke fra foreldrene.

Det er viktig at intervjuet blir en positiv opplevelse for elevene, og dette er det mitt ansvar som forsker. Situasjonen skal være trygg og forutsigbar, og hvert spørsmål må være nøye gjennomtenkt. I intervju med barn er det også viktig å unngå svært konfronterende og ledende spørsmål. Spørsmål som er for direkte kan oppleves som ubehagelig for barnet, og dette kan påvirke hvordan han eller hun svarer. Barn er lettere å lede enn voksne, ettersom de gjerne vil bli likt og være enige – jeg har derfor bevisst unngått ledende spørsmål. Ikke bare

gjør ledende spørsmål at svarene får mindre troverdighet, men det vil også fjerne barnets unike stemme.

På slutten av ett hvert intervju er det viktig å takke informanten for deltagelsen og innsatsen, men dette er spesielt viktig i samtale med barn og unge. Uansett om hva som ble temaet for samtalen eller hva man fikk ut av intervjuet, er det viktig at barnet sitter igjen med en følelse av at deres stemme ble hørt – og at den var viktig for akkurat dette prosjektet. Derfor tok jeg meg god tid på slutten av intervjuet til å takke mine informanter for at de kunne hjelpe meg med å dele sine følelser, erfaringer og opplevelser.

Fare for stigmatisering

Norge er et lite land, hvor det kan være lett å identifisere personer i små grupper eller miljøer – spesielt hvis de tilhører en minoritet (Dalen, 2011). Dette er problematisk ettersom alle som deltar i forskningsprosjekter skal forbli helt anonyme. I tillegg er det en fare for at de forholdene som blir skildret når undersøkelsene fant sted, «stivner». Grupper og enkeltpersoner kan bli stemplet over en lang periode, selv etter at forholdene egentlig har endret seg.

I mitt tilfelle kunne det for eksempel være at det kom fram at alle mine informanter hadde en svært dårlig skolelivskvalitet, og at de alle sammen opplevde å ha en lærer som ikke fulgte dem opp og bare kjefte. Dette kan medføre til en stigmatisering ikke bare av elevene, men også lærerne til svært aktive barn. De kan bli stemplet som lite forståelsesfulle og forsømmende, mens elevene som stakkarslige og hjelpeløse. På den andre siden må man passe på at frykten for stigmatisering ikke kommer i veien for å stille spørsmål som kan lede til opprørende funn. Som Dalen beskriver; «*Det er derfor særlig viktig at forskeren tenker grundig igjennom forholdet mellom intensjonen med et konkret forskningsprosjekt og muligheten for uheldige ringvirkninger som kan oppstå i kjølevannet etter gjennomføring av prosjektet*» (Dalen, 2011). Hvorfor er mitt prosjekt viktig, og kan det få noen negative konsekvenser for mine informanter eller andre? Dette er noe jeg har vurdert, og konkludert med at dette ikke er tilfelle hos meg. Likevel kan man aldri si med sikkerhet hvordan noe blir mottatt, men det er viktig å ha disse tankene i bakhodet gjennom hele forskningsprosjektet.

Hensyn til utsatte grupper

I spesialpedagogikk møter man ofte personer og grupper som er ekstra sårbare og utsatte. Dette betyr at alle vi som gjennomfører blant annet intervjuprosjekter innenfor dette området, må trå spesielt varsomt. I retningslinjene til Forskningsetisk komité (NESH) (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2006) blir dette

fremhevet, og de beskriver også hvordan forskeren har et spesielt ansvar til å belyse situasjonen til utsatte grupper ettersom dette kan bedre deres vilkår. Dette er ikke bare hovedformålet til mitt prosjekt, men det er generelt over formålet til all forskning innenfor spesialpedagogikk.

På den andre siden er det viktig å tenke og reflektere over hvordan man nærmer seg disse utsatte gruppene. Ofte er det slik at utsatte grupper ikke er rustet til å beskytte egne interesser overfor forskeren, enten fordi de ikke er klar over disse interessene eller de ikke tørr å si ifra. Det stilles derfor høyere etiske krav til forskeren, og man må være helt bevisst på sin tilnærming. Dette hensynet har jeg tatt blant annet i utforming av min intervjuguide, og hvordan jeg velger å stille spørsmål. Direkte eller ledende spørsmål har jeg unngått ettersom dette kan oppleves ubehagelig. Jeg ønsker at informantene skal sitte igjen med en god følelse, og at de har delt det de mener er viktig å dele. Derfor har jeg laget spørsmål som gir dem stor frihet og anledning til å snakke om det som betyr noe for dem – på denne måten kan man forhåpentligvis hjelpe dem til å få det bedre.

3.7. Håndtering og bearbeiding av datamaterialet

Etter observasjonene og intervjuene satt jeg igjen med mye materiale i form av inntrykk, tanker og refleksjoner. Intervjuene ga meg et datamateriale som måtte transkriberes, og deretter analyseres. For meg startet tolkningsprosessen allerede under observasjonen, og fortsatte gjennom hele intervjuprosessen.

Transkribering

Jeg fortok all transkribering selv, og synes dette var en interessant og spennende prosess. Lydkvaliteten på opptakene var god, noe som lettet prosessen. Transkribering er ikke en ukomplisert oppgave, ettersom det er forskjell på tale- og skriftspråk, noe som kan skape flere praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kreves en rekke vurderinger underveis, ettersom det er en oversettelse fra én narrativ form – muntlig diskurs – til en annen – skriftlig diskurs (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å skrive så ordrett som mulig, samt registrere alle mulige pauser, tonefall, stønn, gjentakelser eller latter. I tillegg tok jeg også notater på hvordan kroppsspråk informantene hadde, ettersom dette er en viktig del av det muntlige språket, som ofte forsvinner i det skriftlige språket. Dette vil gi et mer helhetlig og realistisk bilde av datamaterialet, som er viktig når jeg skulle gå videre i fortolkningsprosessen. Jeg er ute etter å gi et så godt bilde av informantenes skolehverdag og

opplevelse, og da vil det være naturlig å ta med kroppsspråk og pauser, ettersom dette også kan si noe om deres erfaringer.

Kvale (Kvale & Brinkmann, 2009) skriver at når intervjuer blir transkribert fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Det blir lettere å få oversikt over datamaterialet, og analysen har allerede startet når man har begynt med struktureringen (Kvale & Brinkmann, 2009). Som sagt hadde jeg allerede begynt fortolkningsprosessen under intervjuene, og under transkribering bemerket jeg meg flere temaer som var gjennomgående for alle intervjuene.

Analyse

Da datamaterialet var transkribert, var det klart for å bli analysert. Det finnes mange analytiske verktøy og tilnærminger til analyse av intervjutekster, hvor alle stiller forskjellige krav til intervjuer og transkripsjoner. For å gjøre materialet mitt mer strukturert og tilgjengelig, benyttet jeg meg av det som kalles meningsfortetting («meaning condensation»). Jeg har valgt en fenomenologisk basert meningsfortetting som er utviklet av Giorgi (Giorgi, 1992), som består av fem trinn. Denne metoden innebærer at man leter etter naturlige meningsenheter, og uttrykker deres hovedtemaer. Hovedtemaene kan deretter brukes til mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det første trinnet går ut på å lese hele intervjuet for å få en følelse av helheten. Hva ønsker informantene å formidle? Hva foregår? Det andre trinnet består av å bestemme de naturlige «meningsenhetene» som kom fram av intervjuet, slik de uttrykkes av informanten. Deretter blir de naturlige meningsenhetene grundigere gjennomgått, og man prøver å uttrykke temaet som dominerer så klart og enkelt som mulig. Det er viktig å lese informantens svar på en så fordomsfri måte som overhodet mulig, og tematisere uttalelsene fra informantens oppfatning – slik forskeren fortolker det. Dette resulterte i tre hovedtemaer, som blir presentert nedenfor. Alle hovedtemaene har sine tilhørende undertemaer. I det fjerde trinnet undersøkes meningsenheten i lys av undersøkelsen spesifikke formål; *“Hvordan opplever svært aktive barn sin egen skolegang, og hvilke faktorer er vesentlige for deres skolelivskvalitet?”*. Under de tre hovedtemaene oppsto det utsagn og temaer, som igjen ble kodet, gruppert og definert ytterligere. Undertemaene og kategoriene representerer fellestrekk ved informantene, og er betydningsfulle beskrivelser og opplevelser av deres skole- og hverdagsliv. Disse blir senere knyttet til teorien. Det siste trinnet innebærer å binde de viktigste temaene sammen i et

deskriptivt utsagn. Dette vil være utsagn og sitater fra informantene, som er valgt ut for å kaste lys over funnene.

Funnene er presentert under følgende hovedkategorier:

- Relasjoner/ deltagelse i fellesskap
- Mestring i fag
- Forventninger

Hvert av disse hovedtemaene har som sagt flere undertemaer. Disse blir presentert i neste kapittel.

4. Presentasjon av resultater

Dette kapittelet av oppgaven gir et sammenfattet bilde av elevenes opplevelser, erfaringer og følelser. Hensikten er å vise hovedtrekkene i funnene, utledet av observasjonen og intervjuene. Disse hovedtrekkene ble følgende:

1. Relasjoner/ deltagelse i fellesskap
2. Mestring i fag
3. Forventninger

4.1. Relasjoner/deltagelse i fellesskap

Informantene beskriver mange positive relasjoner i sin skolehverdag. De fleste forteller at de har venner og en lærer som er hyggelig og motiverende. De føler seg sett og hørt av læreren og skoleledelsen, og føler seg trygg i klasserommet. Dette sier de er avgjørende for at de trives godt på skolen. En av elevene forteller derimot om ensomhet og mobbing, og at hun ikke har et spesielt godt forhold til læreren sin. Dette gjør at hun ikke har det så bra på skolen, og de manglende relasjonene med medelevene påvirker også livet utenfor skolen.

Relasjon mellom lærer-elev

De siste tiårene har det vært bred enighet innenfor pedagogikken at en god lærer-elev relasjon er viktig for elevens trivsel og læring. Læreren er sammen med foreldrene en viktig støttespiller for elevene, og skal hjelpe dem gjennom den noen ganger svært vanskelige og krevende skolehverdagen. Selv om det er vist at relasjonen til læreren er viktig, er det likevel slik at den ikke er like viktig for alle elever. Som nevnt i kapittelet om KART er det slik at elevene vektlegger forskjellige, og noe som er viktig for en vil kanskje ikke være viktig for en annen. Det var derfor meget interessant å høre hvordan informantene opplevde læreren sin, og om det hadde noe å si for deres opplevelse av skolehverdagen.

De to informantene fra den første skolen har begge ett svært godt forhold til sin lærer, og uttrykker at de er svært fornøyde med henne og de andre lærerne på skolen. Både lærerne og skoleledelsen får skryt, og man kan alltid komme til dem hvis man har noe på hjertet. Når de får spørsmål om det er noe lærerne gjør som er bra for dem beskriver den ene informanten sitt forhold til lærerne sine på denne måten;

“Mm, ja. Støtter og motiverer til å jobbe og holde på, og våkne på morgningen, og liksom ha lyst til å dra på skolen.”

Denne informanten opplever det som blir beskrevet som både sosialt og faglig støtte, og gir han lysten til å dra på skolen om morgnen. Tidligere i intervjuet har informanten uttalt at han trives godt på skolen, men at det ikke alltid er det morsomste stedet å være. Læreren hans gir han altså motivasjon til å stå opp hver morgen å dra på skolen, selv når det er tungt og kjedelig. Dette viser at han har en god relasjon til sin lærer. Når han får spørsmål om hva lærerne gjør for å motivere dem svarer han dette;

“Ehm, nei, eller jo, de bare lager kule prosjekter er veldig motiverende og snille, og får hele klassekulturen og klassestrukturen til å bli veldig god på en måte.”

Denne eleven tenker med andre ord ikke bare på sin egen relasjon til lærerne sine, men også deres relasjon til resten av klassen og hvordan de er som klasseledere. De påvirker klassestrukturen og kulturen på en positiv måte, som informanten legger merke til og setter pris på.

Den andre informanten fra samme skole og klasse har også mye positivt å si om skolens lærere. De er snille og hyggelige, og lærer dem mye nyttig. Mest av alt trekker han fram at de er hjelpsomme, og dette er det han setter mest pris på blant lærerne. Han har derimot en spesiell ting han liker veldig godt hos en spesifikk lærer;

“Han får meg til å le hver eneste dag. Også... at de er snille mot elever, småelever, søte elever. Ja.”

Det er ett tydelig skille mellom informantene fra de ulike skolene om deres relasjon til læreren sin. Mens de informantene fra den første skolen gir uttrykk for at de har ett svært godt forhold til sin lærer og har mye positive ord, er det ikke helt slik på den andre skolen. Disse elevene beskriver også lærerne som hjelpsomme og snille, men har flere negative trekk å fortelle om. Selv når de får spørsmål om hva læreren gjør som er bra forteller de om ting

som er dårlig, før de har blitt spurt om dette. Disse erfaringene med lærerne blir beskrevet blir beskrevet litt senere i oppgaven, under negative opplevelser med lærere.

Likevel har de blant annet dette å si om læreren sin;

“Mhmm, hun er morsom, hun er veldig morsom. Sånn generelt.”

En annen informant på samme skolen forteller om en lærer som ikke er langsint;

“Jeg vet ikke, det er liksom sånn, jeg kan gjøre en feil også kan hun bli sur, men så to sekunder senere kan hun bli glad igjen. Det er vanskelig å forklare det.”

Den siste informanten fra denne skolen har ikke så altfor mye positivt å si om sin kontaktlærer eller andre lærere på skolen utover at de er hjelpsomme og har en systematisk måte å håndtere når det er mange hender i været på. Denne informanten er også den eneste som opplever å være mye alene på fritiden og i friminuttene, og at det ikke har blitt gjort noe særlig med dette.

Som tidligere nevnt er det viktig for elevene å ha en god relasjon til sin lærer. Mine informanter fortalte om flere negative erfaringer de har med lærerne sine og hvordan dette påvirker dem og deres hverdag på skolen. De beskriver en lærer som er irriterende, ikke lytter til dem og som er for snill og hjelpsom.

De to informantene på den første skolen har lite negativt å si om sine nåværende lærere, annet at de noen ganger kan kjeft litt unødvendig. Da føler informantene seg uskyldig anklaget, og dette synes de er ubehagelig og urettferdig. Dette er noe klassen har snakket om, ettersom flere av elevene føler at de får kjeft når de ikke fortjener det. Informanten beskriver;

“De bare begynner å kjeft om de tror at de tror at det var deg for eksempel eller dere, så har vi elevene og lærerne blitt enige om at de skal spørre, hva snakker du om, var det deg, istedenfor å bare gå rett ut å kjeft.”

Istedenfor å bare gå direkte til elevene man tror det gjelder, skal læreren holde tilbake og spørre hva som skjer og hvem det gjelder. Dette bekrefter at disse to informantene har en god relasjon til sin lærer, ettersom de kan si ifra til læreren sin når det er noe som plager dem. Dette er viktig for å ikke forsterke disse negative skoleopplevelsene, slik at skoleslivskvaliteten går ned.

Derimot har de siste informantene på den andre skolen litt flere negative erfaringer og opplevelser med sine lærere. De har få positive beskrivelser av sine lærere og det kommer

fort fram noen negative bilder. Læreren blir som nevnt beskrevet som hjelpsom, men ofte for snill og for hjelpsom. Informanten som opplever å bli mobbet beskriver det slik;

“Noen ganger, er hun veldig hjelpsom og sånn, men sånn noen ganger er hun liksom litt for hjelpsom. Det er liksom som at vi er sånne små hundevalper som skal lære å trippe framover. For eksempel hvis vi var, hvis det var mattestykke da, så sa hun hva er 1+1 også rekker noen opp hånda og sier 2, og da sier hun jaaaaa (klapper), alle sammen så dere det?”

Hun forteller videre;

“Hun er liksom, hun overreagerer veldig mye. Når det liksom er sånn hvilket ord er riktig, så overreagere hun veldig mye hvis det er noen som svarer riktig. Også sier jeg bare (navnet på læreren), men så sier hun bare at det ikke er alle som skjønner like bra som deg vettu. Vi går i syvende!”

Informanten beskriver en lærer som setter lave krav til elevene og som prøver å oppmuntre dem ved å vise entusiasme når de svarer riktig. For denne informanten fører dette til at hun blir irritert over at hun overreagerer og at hun ser på dem som små hundevalper. Beskrivelsen forteller at læreren og informanten har ulike forventninger og forventninger til hvor mye hjelp og motivering de trenger. Informanten prøver å formidle dette til læreren sin, men hun opplever å ikke bli hørt. Dette skaper ikke en god relasjon, og ut fra dette intervjuet virker det som det trengs å jobbe med kommunikasjonen.

Den dårlige kommunikasjonen og relasjonen er gjentakende i intervjuet med denne informanten. Når hun skal beskrive noe positivt ved læreren sin forteller informanten at læreren er hjelpsom, før hun går direkte over til å fortelle at hun også er veldig irriterende.

“Fordi atte vi har sånne mikrofoner fordi det er en i klassen med dårlig hørsel, også noen ganger når hun overreagerer så skriker hun i mikrofonen så gjør det vondt for han. Og flere ganger når hun liksom må rope i mikrofonen fordi hun gir en beskjed så gjør det jo også vondt for han, så det er liksom ikke baaare vi som skriker i mikrofonen.”

Beskrivelsen viser at informanten har medfølelse for sin medelev og at hun synes det er dumt at læreren deres snakker høyt i mikrofonen slik at det gjør vondt for han. Den sier implisitt at elevene i klassen pleier å få kjeft for måten de snakker eller bruker mikrofonen på ettersom

hun sier “så det er liksom ikke baaare vi som skriker i mikrofonen.”. Dette kan føles urettferdig, ettersom læreren også skriker og deretter kjefter på elevene.

Den siste informanten – en elev som har samme lærer og går i samme klasse – har også negative opplevelser med sin lærer. Også her er kommunikasjon og en dårlig relasjon hovedproblemet, men situasjonen er en litt annen. Denne informanten erfarer at læreren opptrer på en måte som gjør han ukomfortabel. Han forteller at han har sagt ifra, men at læreren ikke tar dette til følge.

“Ehh, (navnet på en lærer) hun gjør meg litt ubehagelig, eller jeg blir litt ubehagelig. Fordi når jeg jobber, når jeg jobber, også kommer hun hele tiden å holder sånn rundt meg, og da blir jeg ganske sånn klaus og ubehagelig.”

Han forteller at hun ikke tar på han, men beskriver likevel det som regnes som fysisk kontakt;

“Nei, ikke tar på meg, men hun gjør sånne ting ganske mye. At hun er ganske nærme meg og kan gjøre sånn her (tar rundt sin egen skulder), og holde deg, og hvis jeg gjør sånn her (skuffer med armene og skuldrene/prøver å dra seg vekk) så fortsetter hun. Også har jeg sagt noen ganger ikke gjør det...”

Ikke alle elever liker at læreren er nær dem, og denne informanten beskriver det som ubehagelig og at han føler seg klaustrofobisk. Selv når han sier ifra gjør læreren det likevel, og han blir derfor ikke lyttet til. Også her er kommunikasjon og ulike forventinger ett problem, ettersom de har forskjellige ønsker om hvordan relasjonen skal være.

Informanten forteller også - som den tidligere informanten – at han opplever at læren overdriver.

“Også overdriver hun hele tiden med å si sånn, hun kommer bort til meg, også sier hun sånn faglig fokus og sånn. De overdriver liksom når vi snakker med de andre. De er litt overdriving for det er greit at vi snakker, men det må ha noe med faglig fokus å gjøre, også snakker vi om hvordan de kom fram til det, også sier jeg at vi snakket om det, også sier hun ok. Men så fortsetter hun sånn hele timen, med faglig fokus.”

Selv når informanten mener han har ett faglig fokus når han snakker med medelever opplever han at læreren ikke helt tror på han, og at hun hele tiden minner han på det faglige fokuset. I noen tilfeller erfarer han å ikke bli trodd når han snakker med medelever om fag, og at

læreren derfor må komme bort til han å minne han på dette. Dette blir for informanten irriterende og gir en følelse at læreren overdriver – ettersom det hun tror ikke alltid stemmer.

Relasjoner med medelever

Når informantene får spørsmål om hvordan de har det på skolen er det flere av dem som trekker fram at de trives og har det bra fordi de har venner. De bruker ord som “oss” og “vi”, og at de liker å få jobbet sammen med sidemannen/læringspartneren sin.

“M: Mhm. Hvordan har du det på skolen da?”

Elev 5: Eh, jeg har det ganske bra.

M: Ok. Hva tror du gjør at du har det ganske bra da?”

Elev 5: Ehh, venner og at jeg klarer oppgaver, unntatt forrige time for da var det sånne sykt vanskelige spørsmål. Men at jeg klarer oppgaver og ting.”

En annen informant sier også;

“Vi har en liten, koselig klasse, jeg har alltid noen å være med, vi liker å gå å spille fotball, vi har det egentlig alltid gøy.”

Denne informanten trekker fram hele klassen som en positiv forsterker til hans trivsel, og at dette er en koselig klasse som han liker å være en del av. Han beskriver også at han aldri er ensom, ettersom han alltid har noen å være sammen med. Bruken av “vi” er også mye brukt av denne informanten; “Vi liker å gå spille fotball, vi har det egentlig alltid gøy”.

Informanten beskriver å være del av ett felleskap, hvor de liker å leke sammen og at de alltid har det gøy sammen.

Venner og gode relasjoner til medelever er noe som fire av de fem informantene presenterer som grunner til at de trives på skolen etter at de får spørsmål om hvorfor de tror at de trives på skolen. De er svært kortfattet i sine svar, men det er tydelig av venner er av stor betydning for deres trivsel på skolen.

“M: Hvordan har du det på skolen?”

Elev 4: Bra.

M: Hva tenker du på som gjør at du har det bra?”

Elev 4: At jeg har venner og sånt.”

Observasjonene som ble gjort i klasserommet viste at informantene som oppga at venner var en grunn til at de trivdes var svært sosiale i klasserommet, snakket mye med medelevene og lo mye. De hadde flere elever som de hadde positive interaksjoner med, og både fikk hjelp og

hjalp andre med oppgaver. Elevene viste stor vilje til å hjelpe andre med oppgaver. En av informantene utdyper;

“Elev 2: Det er mange ehhh læringspartnerarbeid, og noen ganger alene. Men mest jobber alene på en måte. Men det er snilt å hjelpe folk.

M: Hvordan synes du det er å ha mye av læringspartner? Synes du det er en fin måte å jobbe på?

Elev 2: Ja! Det er fint, at hun hjelper deg, eller en gutt, han hjelper deg og du vil hjelpe han tilbake. At dere hjelper hverandre.”

Informanten beskriver fordelene med læringspartner, og hvordan man kan hjelpe hverandre med å løse oppgaver.

Selv om de fleste informantene beskriver positive relasjoner til sine medelever, er det en av informantene som presenterer et annet bildet. Hun forteller om en skolehverdag og fritid som er preget av ensomhet og ekskludering, og hvor hun opplever å bli ertet.

“Det er litt opp og ned, noen ganger, jeg skal ikke si navn, men det er noen som ertes meg litt.”

Denne informanten er den eneste som svarer at hun ikke har det fint eller bra på skolen. Hvor de andre med en gang svarer at de trives eller har det bra, ser denne informanten ned i bordet og forteller at det ikke alltid er like bra. Hun forteller;

“Ja, for det er sånn at de er 3 stykker da, også er det sånn at hvis en av de går mot meg eller noen andre, så går alle mot den. Så alle liksom, mot meg, eller en annen person.”

Informanten beskriver medelever som går sammen mot henne eller andre elever, og at det dermed blir “alle” mot en. Disse elevene blir av informanten henvist som “de”, og det trengs bare en av dem for at alle skal gå imot henne.

“Så det er liksom litt sånn....hvis de er slemme og sånn, så sier hun at jeg mobber henne når hun mobber meg. Jeg har, jeg sier egentlig ikke noen stygge ting til henne.”

Hun forteller videre at dette er noe hun har fortalt til hennes foreldre og at hennes mor vil at hun skal ignorere de som ertes;

“Mamma sier at jeg bare skal si masse hyggelige ting til henne fordi da virker det liksom ikke å mobbe og at jeg skal bare ignorere henne, men det er jo ganske vanskelig å ignorere henne når hun alltid pirker på det jeg gjør.”

Her bruker informanten begrepet mobbe og ikke erte som tidligere, og hun har byttet fra og se de til henne. Hun forteller videre om hva denne eleven gjør som plager henne. Informanten sliter med å ignorere henne, ettersom eleven pirker på alt hun gjør.

I frimuttene opplever informanten å være mye alene, og at hun ikke finner de andre elevene ettersom de er overalt og at hun selv ikke liker å leke. De tar ikke kontakt for å involvere henne eller leter for å inkludere henne i leken. Hun forteller;

“Ja, fordi jeg liker ikke så godt å leke, også er det sånn jeg finner på en måte ikke alle sammen. Noen henger oppi trærne, men jeg har litt høydeskrekk, så jeg vil ikke det. Også er det sånn at folk går ned, også finner jeg de ikke, også er det også litt på fritiden.”

Hun forteller at hun går rundt alene og leter etter de andre elevene, men opplever at de er spredt rundt omkring og gjør ting hun selv ikke ønsker/tør. Dette opplever hun ikke bare i skoletiden og i friminuttene, men også på fritiden.

“Ingen inviterer meg på noen ting etter skolen. Det er liksom bare en time etter skolefri så kan man bare gå inn på snapchat så kan man bare se hva alle sammen gjør.”

De andre elevene finner på ting etter skoletid, noe hun vet ettersom hun har dem på snapchat. Der kan hun benytte seg av snapkartet og se hvor medelevene hennes er etter de har gått fra skolen. Hun beskriver hva de gjør;

“De drar liksom på CC Vest, baker hansen eller leker og er sammen med hverandre, men jeg er bare hjemme og kjeder meg.”

Mens de andre reiser på kafeer, sentere eller er sammen med hverandre, sitter hun ensom og kjeder seg. Hun blir ikke inkludert, verken i friminuttene eller etter skoletid. Dette medfører til at hun sitter alene hjemme og kjeder seg. Svært sjeldent bruker informanten “vi”, det er høy bruk av “jeg” og “de”.

“Noen ganger er de litt bråkete, men...når det liksom sånn at alle har fått noe de skal gjøre så blir det veldig stille.”

Om klassen forteller hun at den kan være bråkete, og at dette er dumt ettersom det kan smitte over på henne eller noen av de andre elevene. Da gruer hun seg til å komme hjem ettersom hun vet at hun kommer til å få kjeft av foreldrene sine. Derfor prøver hun å ignorere dem, men det er ikke alltid like lett.

4.2. Mestring i fag

Alle informantene forteller at de har flere favorittfag, og de viser stor begeistring for å snakke om hvilke fag de liker. Spesielt matematikk og de praktisk estetiske fagene som kunst og håndverk og musikk er populære hos elevene. Ikke så overraskende er også kroppsøving blant fagene informantene fremhever. Denne informanten har hele fem favorittfag:

“JA, matte! Fysikk, gym, ehh, kunst og håndverk, musikk, engelsk, og litt norsk”

Denne informanten har mange av de samme favorittfagene:

“Ehmm, musikk, kunst og håndverk og gym.”

Denne informanten utdyper hvordan han liker akkurat disse fagene;

“Da slipper jeg å skrive så mye, gym er egentlig, da kan jeg aktiv...da får vi liksom, det er litt mer gøyere da enn de vanlige fagene. Så i kunst og håndverk sånn i forhold til å hente ting og sånn, mens i norsk, matte og engelsk så bare sitter vi på plassene våre og jobber, og det er ganske kjedelig da. Noen ganger. Noen ganger ser vi på filmer.”

Informanten liker med andre ord fag som han slipper å skrive så mye i, og som gjør at han kan bevege seg litt mer og være aktive. Hvis man observerer informantene i klasserommet er det ikke overraskende at de fleste av elevene oppgir at de liker å bevege seg og at dette skaper positive faglige opplevelser, ettersom de ofte er i bevegelse i klasserommet og sliter med å sitte stille. I timene jeg observerte var det mye sittestilling, men elevene vandret mye rundt i klasserommet og slet med å sitte rolig på stolen. I kroppsøving får de utløp for denne energien, og slipper å sitte rolig over lengre tid.

Informantene forteller de er opptatt av å mestre oppgaver, få til skolearbeidet sitt og lytte til læreren sin. Spesielt to elever forteller at dette er viktig for dem og deres trivsel på skolen. Denne informanten svarer nettopp dette når han får ett oppfølgingsspørsmål om hvorfor han trives godt på skolen;

“....at jeg klarer oppgaver, unntatt forrige time for da var det sånne sykt vanskelige spørsmål. Men at jeg klarer oppgaver og ting.”

Mestring av skolearbeidet er med andre ord viktig for denne elevens skolelivskvalitet, ettersom han får en positiv opplevelse når han klarer oppgaver. Også denne informanten beskriver at hun føler at hun mestrer fagene og oppgavene de blir gitt;

“Mmm. Hvis vi får karakterer, så tror jeg liksom jeg hadde fått ganske bra, kanskje ikke sånn sekser, men det er flere ganger hvor vi har sånne prøver, og jeg bare får 1 feil eller...max 3 feil eller noe sånt.”

Denne informanten beskriver også gode strategier for hvordan hun jobber med tekster, og at hun opplever at dette er noe hun får til svært godt. Hun har funnet en læringsstrategi som gjør at hun slipper å lese hele teksten, men nøyaktig det hun er ute etter. Dette er noe hun bruker aktivt og føler er noe som hjelper henne i skolearbeidet. Slik forklarer hun metoden;

“Man ser spørsmålene, også kommer for eksempel til teksten, så leter man og sjekker, og for eksempel hvis det er hva betyr mmm kritikk for eksempel, da kan man liksom lete etter ordet kritikk, da trenger man ikke, man skal bare finne ordet kritikk, da trenger man ikke lese hele teksten. Og da skal man liksom finne ordet kritikk, også kan man gå litt lengre opp også leser man det. Det er sånn jeg gjør det.”

Å ha mange negative faglige opplevelser kan føre til at man kan miste motivasjon eller få ett dårlig selvbildet. Følelsen av å ikke lære noe nyttig kan gjør at skolen føles meningsløs, og at det ikke er så farlig om man jobber hardt eller ikke. Det er derfor viktig for elevenes skolelivskvalitet at de erfarer så få negative faglige opplevelser som mulig, selv om skolelivet alltid vil ha oppturer og nedturer.

Informantene beskriver få negative faglige opplevelser. De har som tidligere nevnt mange favorittfag, og det er kun en informant som trekker frem ett fag hun sterkt misliker. Denne informanten har dårlige opplevelser og erfaringer fra kroppsøvingstimene, ettersom hun ikke liker å trene og bevege seg for mye. Hun beskriver det slik;

“Da må man ta pushups, og løpe flere kilometer, og det liker ikke jeg. Jeg liker ikke å løpe eller trene, eller noe sånn. Men det er liksom sånn at skal man bli doktor trenger man ikke å ha gode karakterer i gym, det er ikke sånn at nå må alle ta 4 pushups for å bli en lege.”

Med andre ord liker denne informanten fysisk aktivitet og hun ser ikke nytteverdien av dette faget. Hun ønsker som tidligere nevnt å bli lege, og ser på det som meningsløst å måtte ha en god karakter i kroppsøving ettersom dette ikke har noe med legeyrke å gjøre. Ettersom hun ikke ser nytteverdien og at hun lærer noe av kroppsøvingstimene har hun en negativ innstilling til faget. Ikke bare er det slitsomt, men det har ingenting med målet hennes – om å bli lege - å gjøre.

De andre informantene forteller om få tilfeller hvor de har negative faglig opplevelser. Skolen blir beskrevet som tidvis kjedelig, spesielt når de blir mye sittende på pultene sine alene. En av de vanligste arbeidsmetodene informantene beskriver er at de sitter alene og jobber med oppgaver, noen ganger med læringspartner. For flere er dette kjedelig, og de skulle gjerne jobbet mer variert for eksempel på pc eller gått ut av klasserommet.

4.3. Forventninger

Flere av informantene synes det er vanskelig å vite hva de skal svare når de får spørsmål om forventninger til seg selv eller læreren sin. Det oppleves som vanskelig å beskrive hva man forventer, og noen skjønner ikke spørsmålet. Ved nærmere forklaring klarer alle å svare hva de forventer av læreren sin og seg selv, og de fleste har tydelige formening om hva de forventer.

Forventninger til læreren

Gjennomgående har informantene tydelige forventninger til sine lærere, de skal være tålmodige og hjelpe elevene i klassen. De skal ikke kjeft for mye og være snille – uten å være for snille. Selv om informantene er enige i dette, trekker de likevel fram ulike perspektiver på hva de forventer av læreren sin.

Informantene på den første skolen forteller begge om en tidligere lærer de har hatt, og forventer at deres nåværende lærer ikke skal være på samme måte. Den tidligere læreren blir beskrevet ved at hun forskjellsbehandlet elevene og at hun kjeftet svært mye. Den ene informanten beskriver det slik;

“Mmm, jeg forventer egentlig ikke så mye annet enn at de ikke skal forskjellsbehandle og ikke være gladere i gutter enn i jenter, fordi det ødelegger bare hele klassestrukturen og kulturen i klassen blir bare helt forferdelig om det skjer. Og det gjør ikke lærerne våre, så det er ganske bra.”

Denne informanten har blitt forskjellsbehandlet av en tidligere lærer fordi han er gutt, og erfarte at den tidligere læreren ødela klassestrukturen. Forskjellsbehandling skapte en dårlig relasjon til læreren og et dårlig klassemiljø, og eleven forventer nå at de andre lærerne ikke skal oppføre seg på samme måte. Han forteller også at han forventer at læreren ikke skal være superfokusert på skole, men motivere dem til å jobbe med skolearbeidet.

Informanten på samme skole forteller først at han ikke forventer noe av læreren sin. Ved nærmere spørsmål svarer han at det eneste han forventer er at deres nåværende lærer skal være bedre enn den de hadde i fjor.

“Elev 2: At han er bedre nå året, enn forrige år.

M: Det er bedre i år enn i fjor? Hvorfor det tror du?

Elev 2: Fordi det var en lærer som var heeeeeeeelt syk..

M: Å?

Elev 2: Hun kjeftet hver eneste dag. Hvertfall på (navnet på en annen elev i klassen).”

Begge disse informantene har begge søkelys på at de forventer at deres lærere ikke skal være som den læreren de hadde tidligere. Det er tydelig at dette skapte et dårlig klassemiljø, og at de ikke hadde en god relasjon med denne læreren. De ønsker en lærer som ikke kjefter for mye, og som motiverer dem.

De andre informantene på den andre skolen trekker frem at de forventer at læreren skal være hyggelig, tålmodig og hjelpsom. To av disse informantene har flere ganger i løpet av intervjuet fortalt at de opplever at læreren deres kan tidvis overreagere og være for snill, og dette kommer også frem når jeg spør om forventninger. Den ene informanten synes det er vanskelig å forklare;

“At de gjør, at de liksom, liksom fader jeg vet ikke hvordan jeg skal si det. At de gjør, at de er en vanlig lærer, og at de kan være litt snill sånn, sånn... åå, hva skal jeg si. At du er snill, men ikke sånn oversnill, sånn som jeg sa, at læreren er litt for snill mot meg, og driver og tar rundt meg å sånn, hvis du skjønner?”

Han utdyper;

“Ja, at jeg skal lære noe og at hun kan være snill, men ikke sånn altfor snill liksom sånn ååå, går det bra (sier dette med babystemme), men sånn noen ganger kan man være det, men liksom ikke sånn hver dag. Det er litt sånn, irriterende.”

Informanten er tydelig på at de skal lære noe og at skolen skal være nyttig. Elevene i klassen skal ikke behandles som småbarn fordi dette oppleves som irriterende av informanten – og en av de andre informantene i samme klasse.

Forventninger til seg selv

Forventninger til seg selv handler om hva informantene tenker om seg selv, nåtiden og fremtiden. Hva de gjør i nåtiden vil påvirke deres muligheter i fremtiden, og det er derfor viktig å vite hva man forventer av seg selv og av sitt fremtidige seg. Det kan være snakk om faglige eller sosiale forventninger. For barn er det derimot vanlig å tenke på nåtiden, og ikke fremtiden. De har tydelige forventninger til seg selv om hvordan de skal være på skolen, men det snakkes lite om hva disse forventningene har å si for deres fremtid. Likevel er det en av informantene som har satt sine forventninger nettopp fordi hun tenker på fremtiden;

“Stille. Og konsentrere meg. Og ignorere folk når de snakker, også...vil jeg veldig gjerne få veldig bra karakterer da. Så jeg vil følge med.”

Disse elevene går i syvende klasse, så de har derfor ikke begynt med karakterer ennå. Denne informanten er likevel svært bevisst på at dette kommer i fremtiden, og vet derfor at hun må være stille, følge med og konsentrere seg. Dette forventer hun av seg selv, fordi hun har ett ønske om at når de begynner med karakterer vil hun prestere bra.

Tidligere i intervjuet har hun også snakket om hva hun ønsker å bli når hun blir voksen, nemlig lege. Informanten er klar over at dette krever gode karakterer, og det er derfor hun vet at hun er nødt til å følge med. Når hun får spørsmål om hun føler hun mestrer dette svarer hun følgende;

“Mmm. Hvis vi får karakterer, så tror jeg liksom jeg hadde fått ganske bra, kanskje ikke sånn sekser, men det er flere ganger hvor vi har sånne prøver, og jeg bare får 1 feil eller...max 3 feil eller noe sånt.”

Hun forteller også at hun synes det er vanskelig når det er bråkete i klassen og at folk snakker, fordi det lett kan smitte over på henne og de andre elevene. Dette er ikke alltid like lett å ignorere, selv om hun prøver. Likevel er hun tydelig på at hun jobber med det å være stille og følge med, ettersom hun har klare mål for fremtiden.

Alle de andre informantene har veldig lignende forventninger til seg selv, og det er tydelig at de er bevisste på sin egen oppførsel. De vet at de tar mye plass i klasserommet, bråker og ikke alltid følger reglene. Sammenlignet med den tidligere informanten snakker de ikke så mye om hvorfor de har nettopp disse forventningene, annet enn at de vil følge reglene. Forventningene er ikke koblet opp mot fremtiden, men nåtiden.

Den første informanten sier at han og de andre guttene i klassen har litt å jobbe med når det kommer til å vandre;

“Rekke opp hånden istedenfor å bare småsnakke noen ganger, oooog, ikke vandre. Det er ikke så ofte jeg gjør det, men noen ganger gjør jeg det, bare vandrer bittelitt, og det må både jeg og de andre guttene i klassen bli bedre på. Så er det egentlig ikke så mye annet.”

Informanten er bevisst på egen oppførsel og vet han trenger å bli bedre på det. Det er også tydelig – noe som kommer fram flere ganger i intervjuet – at han er svært bevisst på hvordan resten av klassen er og klassemiljøet. Ikke bare har han forventninger til seg selv, men han har også forventninger til de andre guttene – at de også må jobbe med å ikke vandre.

Informanten som går i samme klasse nevner ikke denne vandringen, men han er tydelig på at han har mange ting å jobbe med. Med ett smil om munnen forteller han at han forventninger å høre på beskjeder og skjerpe seg på leksene. Han har tidligere fortalt at han synes lekser er kjedelig og at skolen hadde vært bedre uten – selv om man lærer mye av det. Når han får oppfølgingsspørsmål om dette er noe han føler han må øve på, svarer han “ja, ja. Mange.”

5. Drøfting

Prosjektet ble innledet med spørsmål om hvordan svært aktive barn opplever sin egen skolegang, og hvilke faktorer er viktig for deres livskvalitet. Informantene har gjennom intervjuene gitt beskrivelser om hvordan deres skolegang oppleves for dem, og med dette gitt ett bilde av hvordan skolelivet kan arte seg. Jeg har prøvd å filtrere ut de viktigste hovedtendensene i studien, og forsøkt å knytte dette opp mot teori. Dette for å løfte empirien til et mer generelt nivå.

5.1 Viktigheten av fellesskapet og gode relasjoner

Klassen og relasjoner til medelever

De færreste av oss ønsker å være alene. Mennesker er sosiale vesener, og trives godt med andre. I tillegg er samhandling med andre noe man sjeldent kommer unna, og det er derfor viktig å kunne skape gode relasjoner til andre. For sårbare barn og unge kan det være ekstra vanskelig å danne gode relasjoner – både til jevnaldrende og voksne (Befring & Uthus, 2019). Likevel opplevde nesten alle mine informanter positive og gode relasjoner – både til medelever og lærer. Dette til tross for at de har en atferd som kan være plagsom for andre – for eksempel ved at de krangler med læreren, kan være aggressive, forstyrrer andre elever og generelt bryter skolereglene (Nordahl, 2000).

For selv om de er svært aktive har de venner – enten som selv er aktive eller ikke har noe imot at de kan oppleves som litt mye. De kan være flere grunner til dette. En av grunnene kan være at gutter generelt er mer aktive – både fysisk og verbalt (Francis, 2000). Dette kan gjøre at gutter på et generelt grunnlag ikke har så mye imot bråk og støy, rett og slett fordi de er vant til det og muligens er mer aktive enn de andre jentene i klassen. De lar seg derfor ikke forstyrre av at noen er litt høylytte eller beveger seg mye rundt i klasserommet – slik mine informanter gjør.

En annen årsak til at de svært aktive elevene ikke blir utestengt på grunn av sin oppførsel, kan være fordi dette er en del av klassekulturen. Noen klasser er mer bråketete enn andre, og har et miljø som er åpent til å bryte regler eller stå imot læreren sin (Michelet, 2019). Det blir derfor akseptert uten at det får noen konsekvenser fra medelevene, ettersom dette er en del av klassekulturen. På den andre siden er det mye fra mine informanter som tilsier at dette ikke er tilfelle. Spesielt to av informantene beskriver forholdet til sin lærer som svært godt og viser at de har tydelig respekt for henne og reglene de har i klassen – selv om de bryter dem daglig. De andre informantene beskriver ikke en like god relasjon til læreren sin, men beskriver et klassemiljø som er bra og hvor de aller fleste er venner. De hører ofte på læreren sin, og gjør det de skal.

Da elevene fikk spørsmål om hvorfor de trivdes på skolen var svaret at de hadde venner og at de hadde det bra i klassen sin. Relasjoner til medelever var ut ifra elevenes synspunkt den viktigste grunnen til at de hadde det bra på skolen, noe som tilsier at deres livskvalitet i stor grad påvirkes av relasjonsdimensjonen. Dette stemmer også etter med tanke på at eleven som opplevde å ikke ha det så bra på skolen, erfarte å bli mobbet og ikke ha noen gode venner i klassen. Som Hartrup (Hartup, 1992) beskriver er relasjoner til jevnaldrende vel så viktig som et godt forhold til familie, og gode relasjoner til medelever kan påvirke andre aspekter ved skolelivet – som for eksempel skoleprestasjoner (Hattie, 2009) (Harris, 1995). Min informant mottok ikke toleranse fra de andre elevene, og hun ble utestengt både fra aktiviteter på skolen og i fritiden. Som hun selv beskrev – gjorde dette at hun ikke hadde det så bra og hun følte seg veldig ensom. Hun følte seg ikke godt ivaretatt i klassen, verken av medelever eller lærere.

Det å ikke føle seg som en del av fellesskapet er problematisk, ettersom dette er noe som er en viktig faktor for læring og danning (Michelet, 2019). Ved at relasjonsdimensjonen hos denne informantene er lav, kan dermed påvirke de andre dimensjonene som påvirker

skolelivskvalitet. Informanten ønsker å ha venner og bli anerkjent, men får de ikke slik som situasjonen er nå – noe som kan medføre til at eleven tar valg på bakgrunn av hva som er vanlig oppførsel i deres klassekultur. Dette kan være både positivt og negativt, ettersom eleven kan plukke opp atferd som egentlig ikke er akseptert av skolen fordi klassemiljøet tillater det. På den andre siden kan den påvirke informanten til å legge fra seg en type atferd som kan påvirke hvordan de andre i klassen forholder seg til henne – for eksempel med å være mindre aggressiv mot lærere og medelever. Dette kan være positivt, men dette kan være svært vanskelig for sårbare elever – som svært aktive barn kan være – å tilpasse seg etter (Befring & Uthus, 2019).

Lærerrelasjonen

Læreren er en voksenperson som skal skape trygghet og gi beskyttelse i barnets liv på skolen. Sammen med foreldrene skal læreren danne grunnlaget for elevenes oppvekst og læring, og vil dermed ha stor innflytelse overfor elevenes liv. Likevel vil det være varierende hvordan elevene påvirkes av læreren sin, og hvor opptatt de er av relasjonen. Denne variasjonen er noe som er tydelig hos mine informanten – både i hvor mye de snakker om læreren sin, og hva de faktisk erfarer og opplever.

De to elevene på den første skolen snakker veldig varmt om læreren sin, og beskriver en relasjon hvor de blir lyttet til og hvor deres stemme betyr noe. Har de meninger om skolehverdagen – i positiv eller negativ grad – blir de hørt, og læreren gjør det som skal til for at elevene skal føle at deres mening betyr noe. De blir med andre ord møtt med respekt, anerkjennelse og bekreftelse, for deres mening er viktig og betyr noe. Dette påvirker ikke bare elevenes selvfølelse og selvoppfatning, men også mentale helse og relasjoner – som igjen påvirker elevenes skolelivskvalitet (Bae, 2009) (Ogden, 2004).

Disse to informantene beskriver en lærerrelasjon som skaper trygghet og med dette et godt klassemiljø, som er bygget på forståelse. Selv om de får tilsnakk for at de bråker, vandrer og ikke alltid gjør det de skal, vet de at læreren respekterer dem og ikke kjeft på dem i unøde – slik de opplevde med deres tidligere lærer. Da opplevde de å ikke få forklart seg og at læreren ikke prøvde å se ting fra deres perspektiv – de mottok bare kjeft. Nordahl (Nordahl, 2000) beskriver at elever som opplever at læreren ikke prøver å forstå deres opplevelser og interesser, kan gå i motmæle og dermed gjøre at de handler på måter som av læreren blir sett på som problematisk atferd. Dette kan også være tilfelle hos mine informanter, ettersom de selv forklarer at de har blitt roligere og hører mer på deres nåværende lærer.

For de tre andre informantene er historiene litt annerledes. Den ene informanten beskriver forholdet til lærer som helt fint, men vektlegger ikke denne relasjonen noe særlig. Det er heller relasjonene til vennene som er viktig for denne eleven, og så lenge relasjonen til læreren er bra eller nøytral så vil ikke dette påvirke skolelivskvaliteten til eleven i noe særlig stor grad. Læreren er hjelpsom og snill, uten at eleven uttrykker at han får mye kjeft for sin atferd. Som Tangen (Tangen R. , 2019) uttrykker vil de ulike dimensjonene ha forskjellig tyngde for elevene, og selv i én dimensjonen kan det vektlegges forskjellig. Derfor er det ikke så rart at så lenge relasjonen til læreren ikke er negativ, påvirker ikke denne relasjonen informanten noe særlig.

Når det derimot kommer til de to siste informantene er det tydelig at deres relasjon til læreren påvirker deres skolelivskvalitet. Selv om de begge opplever noe av det samme, har de likevel helt unike fortellinger om deres forhold til læreren sin – hvor den ene føler seg oversett og utstengt, og den andre at opplevelsene ikke blir respektert. Relasjonen til læreren er en horisontal relasjon, som er vel så viktig som relasjoner til venner. Som Hartrup (Hartup, 1992) beskriver er denne relasjonen svært viktig for å ivareta barnets behov for trygghet, nærhet og beskyttelse. Det er derfor svært uheldig at en så viktig relasjon ikke oppleves som trygg og god for disse elevene.

Informanten som opplever å ikke bli respektert påpeker flere ganger at han har fortalt læreren om noe som han erfarer som ubehagelig. Når da læreren ikke tar dette til følge beskriver informanten at han synes dette er vanskelig og ubehagelig, og det kan tolkes som at han ikke føler at han har kontroll over situasjon. Han subjektive erfaring blir ikke tatt alvorlig, selv når han har sagt ifra flere ganger og det er svært lett å se på både kroppsspråk og tonefall at dette er ubehagelig. Med andre ord er det ikke bare relasjonsdimensjonen som blir påvirket av det dårlige forholdet til læreren, men også kontrolldimensjonen. Som Bae (Bae, 1995) uttrykker er det alltid en fare når barn deler noe de føler eller erfarer – ettersom det alltid er en mulighet for at de kan bli oversett, avvist eller ignorert. Dette er med på å skape usikkerhet, og dermed det motsatte av hva barna faktisk trenger – nemlig trygghet.

Den siste informanten beskriver en relasjon hvor læreren vet at hun er mye alene og ikke har noen gode relasjoner til medelevene. Hun forteller at det har blitt holdt møtet for å prøve å få ordnet opp, men at dette var ett helt år siden og ingenting ble forandret. Det er ingen som bryr seg om at hun ikke har noen å være med i friminuttene eller har venner å være med på fritiden, forteller hun. Dette er hun helt sikker på at lærerne vet, og dette gjør at hun opplever

å bli oversett og at de ikke bryr seg om henne. Som Bae (Bae, 1995) beskriver er det de voksne som sitter med definisjonsmakten, og en anerkjennende relasjon bygger på likeverd. Ikke bare at den voksne og barnet er likeverdige, men også at dette barnet er likeverdig med alle de andre elevene i klassen. Ut ifra denne informantens fortellinger kan det tolkes til at hun ikke opplever en slik relasjon, og at hun ikke føler at hennes stemme blir hørt – ettersom hun har det vanskelig og ikke føler hun får noe hjelp.

Selv om disse to informantene beskriver et forhold til læreren som ikke er så godt, maler de et bilde av en veldig engasjerende og oppmuntrende lærer. Selv om de mener at hun overdriver mye – spesielt med tanke på skryt – forteller de om en lærer som er blid og vil hjelpe.

Relasjonen kan – selv om den ikke er særlig god – bli styrket av dette, nettopp fordi de opplever læreren er engasjerende og hjelpsom når det kommer til det faglige. Hadde læreren i tillegg vært lite hjelpsom og ikke brydd seg om det faglige på skolen, hadde det ikke vært noe grunnlag for en god relasjon. Med andre ord; selv om relasjonen mellom disse informantene og læreren sin ikke er den beste, har de likevel noe positivt å si. Dette er viktig for elevenes skolelivskvalitet – ettersom elevens oppfatning og relasjon til læreren vil ha sammenheng med hva de velger å gjøre på skolen, og deres generelle oppfatning av skolehverdagen (Nordahl, 2000). Det betyr at denne relasjonen også vil påvirke alle de andre dimensjonene innenfor skolelivskvalitet, og det er derfor essensielt at det er noe positivt ved dette samspillet.

Som Ogden (Ogden, 2004) uttrykker vil elever høre på lærere de liker og/eller respekterer, men da må det være tillit og læreren må vise en interesse for å bli kjent med dem. Hadde dette vært tilfellet kan det ha gjort at mine informanter gjorde en enda større innsats med å kontrollere sin atferd, ettersom de likte læreren sin godt og følte seg mer forpliktet til å arbeide (Tangen R. , 2019). På den andre siden er det sannsynligvis mange faktorer som spiller inn på denne atferden, og det er umulig å si om bedring av denne relasjonen ville ført til en endring av atferd. Det kan for eksempel være at elevene har emosjonelle vansker, og ikke har fått dekket sine trygghetsbehov gjennom oppvekst – noe som kan gjøre at de blir urolige og få oppmerksomhetsvansker (Moss & St-Laurent, 2001). Det kan være manglende eller lav grad av sosial kompetanse, slik at elevene sliter med å danne relasjoner og forholde seg til andre. Likevel er det sannsynlig at i det minste skolelivskvaliteten ville gått opp – ettersom relasjoner til andre er en viktig del av livskvaliteten (Tangen R. , 2019) (Hartup, 1992).

5.2 Eleven som aktør

Skolen i 2020 er ikke den samme som den var på tidlig 2000-tallet. På 20 år har det skjedd mye, både når det kommer til forventninger til lærernes kompetanse og arbeidsoppgaver, men også hvordan de skal involvere elevene i undervisningen. Elevene skal ikke være stillesittende nikkedukker, men aktive aktører som deltar og har kontroll over eget skoleliv. I Tangens (Tangen R. , 2019) modell over skolelivskvalitet beskrives kontrolldimensjonen, og viktigheten av at elevene opplever medbestemmelse. Informantene mine opplever i sprikende grad å ha medbestemmelse over egen skolehverdag.

To av informantene fra samme skole forteller indirekte om hvordan de får mer kontroll over eget liv på skolen; når de har opplevd at de har blitt urettferdig behandlet eller fått unødige medkjøft, har de diskutert og snakket om dette med læreren sin. Læreren har tatt seg tid til å lytte til deres stemme, og hvordan de opplever ulike situasjoner i skolen og har med dette fått innsikt i elevenes situasjon. Det har også gitt læreren en forståelse av at selv om man er i samme situasjon, kan man oppleve denne ulikt og at det derfor er ekstra viktig å få elevene til å fortelle hvordan de føler det. Som Nordahl (Nordahl, 2000) poengterer har vi hver vår virkelighetsoppfatning, og både lærer og elev har hver sin sanne opplevelse av hverdagen. Men det er læreren som har relasjonsansvar, og skal sørge for at elevene føler seg sett og hørt. Derfor er det nødvendig at læreren tar innover seg hva elevene forteller, opplever og føler, og jobber sammen med elevene for å endre på dette. Informantene på denne skolen lagde en avtale med læreren, om at når det oppsto en situasjon, skulle læreren spørre istedenfor å kjefte med en gang. En slik forståelse kan skape utvikling, samtidig som den kan forebygge dårlige erfaringer (Nordahl, 2000).

En av de andre informantene forteller også indirekte om kontrolldimensjonen, men for han gjelder det ikke å føle seg som en aktør og ha kontroll – men heller å miste følelsen av kontroll. Dette gjelder i relasjonen til læreren sin, hvor han opplever å ikke bli hørt. Han har fortalt læreren gjentatte ganger at han ikke liker at hun tar på ham og at dette gjør han ukomfortabel, likevel fortsetter hun å gjøre det – noe jeg også observerte. Svært aktive barn kan slite med å tilpasse og knytte gode relasjoner til andre, ettersom de er sårbare for å ha psykososiale vansker knyttet til sosial kompetanse og emosjonelle vansker (Befring & Uthus, 2019). Dette kan medføre at eleven opplever at læreren er altfor nær han, noe som kan skape utrygghet og ubehag. Som nevnt kan vi alle oppleve en situasjon forskjellig, og hver opplevelse vil være sann for individet (Nordahl, 2000). Eleven kan oppleve et ubehag og nesten panikk, mens læreren kan oppleve frustrasjon og en følelse av å ikke «komme inn» til

ham. Når i tillegg eleven har sagt ifra om dette og ikke blir lyttet til – blir ikke relasjonen mellom dem noe bedre. Tangen (Tangen R. , 2019) beskriver at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for om eleven føler seg som en aktør eller brikke i egen skolegang, og det er derfor helt nødvendig å lytte til eleven og gjøre det som trengs for at relasjonen skal bli god.

Som Tangen (Tangen R. , 2019) poengterer vil de forskjellige dimensjonene ha ulikt tyngde for elevene. For noen vil det bety mye å føle medbestemmelse og at man sammen med læreren får ta valg, mens for andre vil ikke dette ha særlig betydning. Mine informanter synes det er vanskelig å komme opp med eksempler på at de får bestemme noe på skolen. Dette kan være fordi de er vant til at det er læreren som velger undervisningsmetode, hva de skal lære og hvordan de skal lære det – og at de ikke har noe imot dette. På den andre siden kan det være at de ikke er helt klar over når de faktisk får være med å bestemme noe rundt sin egen skolegang.

5.3 Mestring

Både voksne og barn trenger det – mestring er en viktig del av hvordan vi føler og ser på oss selv. Dog er mestringsfølelsen viktigere for noen enn for andre, og bare litt mestring vil gi en god selvstyrke. Derimot opplever andre at litt motgang påvirker forventningene om å mestre – muligheten for å feile vokser i takt med manglende mestringsfølelsen.

For mine informanter er det viktig å mestre skolehverdagen og de oppgavene som de blir stilt overfor. De påvirkes derimot i ulik grad – en av informantene trekker ikke dette fram i det hele tatt som en faktor for hans trivsel på skolen. Det kan tolkes som om han har god selvstyrke, og at denne ikke svekkes av at han ikke får til oppgaver. På den andre siden kan det bety at dette ikke er noe som er spesielt viktig for hans skolelivskvalitet, og at det heller er andre dimensjoner som er sentrale. Mestring hører til kontrolldimensjonen, ettersom den omhandler forventninger knyttet til vanskeligheter som kan oppstå, og tilliten elevene har til seg selv om å håndtere disse (Tangen R. , 2019). Har elevene tiltro til egne evner og tenke at de vil håndtere ulike situasjoner som oppstår, vil de oppleve å ha kontroll over eget liv.

For spesielt to av elevene er mestring en viktig faktor for deres skolelivskvalitet. Det å få til oppgaver og mestre ulike deler av undervisningen ga dem direkte gode følelser, og det gjorde at de trivdes godt på skolen. Dette er ikke overraskende. Elevene går på skolen for å lære, og som en av informantene nevner i frustrasjon er det «*faglig fokus*» hele veien. Det å ikke skulle mestre det du er «satt» til å gjøre kan for mange føles som ett nederlag og dermed

svekke livskvaliteten. På den andre siden vil det gi mer motivasjon og glede å faktisk mestre den faglige delen av skolen – som for noen er det viktigste.

Spesielt viktig er det for eleven som opplever at relasjonsdimensjonen som negativ. Som for de andre informantene er denne dimensjonen essensiell, men påvirker henne på en dårlig måte snarere enn god. Derimot opplever hun god kontroll over skolearbeidet, og hun har tydelige forventninger til hva hun kan oppnå og mestre. Hun ser sine styrker, blant annet gjennom å svare riktig på oppgaver og ha gode strategier for hvordan hun kan løse ulike problemer i undervisningen. Det å se sine egne styrker er som Bandura (Barbaranelli, Pastorelli, Caprara, & Bandura, 1999) sier viktig for elevens selvstyrke, og sier noe om elevene tror på egne evner. Det at hun har tro på egne evner kan muligens også gi henne selvtillit på andre området, noe som igjen kan styrke hennes skolelivskvalitet.

Elever som opplever lite selvstyrke er ekstra sårbare for stress, og de kan slite med å tilpasse seg nye situasjoner (Barbaranelli, Pastorelli, Caprara, & Bandura, 1999). For denne informanten hadde dette gjort at skolehverdagen ble svært tung og enda vanskeligere enn den allerede var. Ikke bare var hun ensom og alene, men hun mestret heller ikke skolearbeidet. Det er ikke vanskelig å tenke seg at dette hadde ført til en usedvanlig lav skolelivskvalitet, ettersom dette hadde påvirket det som for mange er de to viktigste dimensjonene – nemlig relasjon – og kontrolldimensjonen. Heldigvis opplever denne informanten å mestre den faglige delen av skolehverdagen, og gjør at hun legger mye av sin energi inn i akkurat det. Hun har klare forventninger til hva hun skal gjøre nå og i fremtiden, og dermed påvirker ikke bare mestringskontrolldimensjonen, men også tidsdimensjonen. Hun har noe å glede seg over og se fram til, for hun vet hva hun vil og hva hun kan.

5.4 Å være en aktiv jente

Det er flere gutter enn jenter som oppleves som aktive, og det kan dermed tenkes at det kan være spesielt utfordrende å være en aktiv jente – ettersom det mest sannsynlig ikke er så mange andre jenter i klassen med like høyt aktivitetsnivå som en selv. Derfor var det spesielt interessant å få høre om erfaringer og opplevelser om hvordan det er å være en aktiv jente i dagens skole.

Min informant hadde mye å fortelle – hvor det meste var ting som var vanskelig eller svært sårt. Som tidligere nevnt fortalte hun at noen av jentene i klassen mobbet henne, ekskluderte henne og generelt over ignorerte henne. Dette var noe som påvirket hennes skolelivskvalitet – men også generelle livskvalitet, ettersom at dette også strakte seg til etter skoletid. Mens de

andre i klassen møttes, gikk på kaféer og var sammen, ble hun sittende alene å følge med fra sosiale medier. Dette er faktorer som ikke bare kan påvirke informantens psykiske helse, men også skoleprestasjoner (Manger, 2015) (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Relasjonen til læreren er som tidligere nevnt heller ikke så positiv. Denne er spesielt knyttet til at hun føler at læreren overdriver mye, og ser på dem som om de er små barn. Det kan tolkes som om informanten føler at læreren ikke setter høye nok krav til dem og at de får ros får alt de gjør – selv når eleven mener de ikke fortjener det. Dette er svært interessant, ettersom de aller fleste elever vil like å bli roset for arbeidsinnsats. Det kan her trekkes linjer til arbeidsdimensjonen, hvor informanten er svært opptatt av å «holde på med noe ordentlig» og få til arbeidet (Tangen R. , 2019). Når hun selv ser på oppgavene som enten lette eller noe både hun og de andre i klassen burde mestre blir hun frustrert over at de får ros – ettersom det for henne burde være en selvfølge at de klarer oppgavene. For mye av denne rosen og overdrivelsen kan i verste fall føre til en svekkelse av livskvalitet hos eleven, ettersom arbeidet får mindre verdi ettersom alt blir roset.

Noe som høyst sannsynligvis bidrar i negativ grad til deres relasjon er at jenten opplever å bli utestengt og mobbet av flere jenter i klassen. Dette er noe læreren er klar over og har prøvd å endre på – uten å ha lyktes med det. Slik informanten forklarer det er ikke dette noe som jobbes med kontinuerlig, men noe som ble forsøkt fikset for en god stund tilbake. Så ble det stille. Informanten sitter da igjen med en følelse at læreren ikke bryr seg eller ser at hun sliter. For elever i skolen er det nødvendig at de føler at læreren liker dem, og at de blir forstått og respektert. Hvis ikke kan dette gi angst, stress og føre til svekket selvfølelse (Manger, 2015). Ikke bare er det nødvendig at læreren bryr seg og lytter til eleven, men de skal sørge for å stoppe mobbing og utestengelse – alle elever skal oppleve å høre til og ha et godt psykososialt miljø (Kunnskapsdepartementet, 19) (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2014). Man kan derfor spørre seg om det i denne situasjonen blir gjort nok for denne eleven, men dette er vanskelig å konkludere med – ettersom vi kun vet hva hun selv opplever og føler. Det skal sies at Ogden (Ogden, 2002) har pekt på at lærere har lavest toleranse for atferd som utfordrer deres autoritet og kontroll i klassen, og i tilfeller hvor de ikke klarer å modere atferd. Kan det hende at læreren lar seg påvirke av elevens atferd, og dermed ikke gjør like mye for å stoppe utestengelsen og mobbingen hun opplever?

Hvis dette er tilfellet, tror jeg ikke det er uvanlig. Svært aktive elever utfordrer, og man kan tenke at de selv er skyld i at de ikke har venner og blir utestengt – det kan jo virke nokså

forståelig at ingen vil leke med deg hvis du blir så sinna at du blir voldelig eller at man til stadighet skal diskutere. Det er likevel helt nødvendig å huske på at dette ikke er barnets feil, og istedenfor å skylde på barnets atferd heller bruke ressurser på å gi eleven veiledning og hjelp i for eksempel sosial kompetanse eller følelsesregulering. Befring og Uthus (Befring & Uthus, 2019) har funnet ut av svært aktive elever kan være sårbare, og gjøre at de sliter med å knytte gode relasjoner til andre. Denne sårbarheten er ofte knyttet opp til emosjonelle vansker og sosial kompetanse, og det er derfor viktig at det settes inn ressurser og kompetanse for å hjelpe eleven på veien til å utvikle de gode relasjonene.

Heldigvis er det tydelig at selv om relasjonene til både lærer og medelever ikke er så god, påvirker ikke dette de andre dimensjonene altfor mye. Denne informanten har tydelige framtidsplaner, hun har tydelige mål og vet hva som skal til for å nå dem. Ikke bare er dette noe hun vil, men noe hun er fast bestemt på å få til og noe hun også selv mener hun *kan* mestre. Selv om hun sliter med relasjonene og det sosiale samspillet har hun tro på egne evner og muligheter, det som Bandura kaller «self-efficacy belief (Barbaranelli, Pastorelli, Caprara, & Bandura, 1999). Det kan da tenkes at selv om hun synes det er vanskelig og vondt å ikke ha noen gode venner på skolen, påvirker ikke dette hennes syn på seg selv og forventninger om å mestre. Hun tenker ikke «*jeg har ingen venner, det er fordi jeg er dum, ikke får til noe osv...*». Det er mest sannsynlig denne tankegangen som gjør at selv om det sosiale ikke er på plass, så legger hun fortsatt mye innsats inn i skolearbeidet – fordi hun vil og tror på seg selv når det kommer til fag. For det er vist at hvis man har mindre tro på seg selv, vil man også legge inn mindre innsats (Tangen, Edvardsen, & Kaarstein, 2007)

Denne informanten er den eneste som beskriver sine forventninger til fremtiden og ikke bare nåtid. De andre informantene forteller hva de forventer av seg selv her og nå – men nevner ikke hvordan dette kan påvirke dem i fremtiden. Tangen (Tangen, Edvardsen, & Kaarstein, 2007) (Tangen R. , 2019) beskriver at det er vanlig å skolesammenheng å se fremover, ettersom skolen er en forberedelse til fremtiden. Det er derfor interessant at den eneste jenten i utvalget er den som har satt mål og forventninger for fremtiden. Hvorfor er det slik? Kan det være at det er fordi hun er jente?

Basert kun på mitt utvalg kunne man nesten trukket den konklusjonen, men det er ikke realistisk eller representativt. Ja, jenter scorer generelt bedre på faktorer som *kan* påvirke hvordan de tenker – både om nåtid, fortid og fremtid. Det blir i rapporten til Stoltenbergutvalget fremhevet at jenter er flinkere enn gutter til å regulere seg selv, de har

mer selvdisciplin og leser i gjennomsnitt mer (Stoltenbergutvalget, 2019). Dette kan føre til at setter flere krav til seg selv og følger dem – noe som også krever at man ser fremover og ikke bare på det som skjer her og nå. Dette forklarer selvfølgelig ikke forskjellene mellom verken mine informanter eller alle forskjellene mellom gutter og jenter i skolen. Likevel ønsker jeg å gjøre ett poeng i forskjellene mellom guttene og den ene jenta i mitt utvalg.

Selv om hun har klare faglige mål og forventninger, er skolehverdagen for denne jenta tung. Det å være alene og ikke føle seg som en del av fellesskapet, gjør at hun forteller at hun ikke har det bra på skolen og skulle ønske at ting var annerledes. Hva kan så være årsaken til at denne jenta er den i utvalget som har det vanskelig? Er det fordi hun er jente?

(Blatchford, Pellegrini, & Baines, 2016) fant at jenter var mer ekskluderende i møte med jevnaldrende og at de skaper allianser for å fremheve egen posisjon og utestenge andre. Dette stemmer med det informantene forteller, hvor spesielt tre jenter i klassen har gått mot henne sammen og hun selv har blitt stående alene mot dem. Ut ifra hennes beskrivelser er dette noe de har gjort med viten og vilje for å utestenge henne, og selv fremheve seg selv. Men selv om jenter på generell basis er mer ekskluderende forklarer ikke dette nødvendigvis hvorfor akkurat hun opplever dette i så stor grad.

Det kan tenkes at atferden hennes – en svært aktiv atferd – kan gjøre at de andre jentene føler at hun ikke er «som dem». Det er flere gutter enn jenter som har en slik atferd, og det er naturlig å tenke at man knytter nære relasjoner til dem man er lik. Aktive gutter kan lett finne hverandre – de liker å bryte litt regler, markere seg i klasserommet og på mange måter «tøffe seg litt». Det kan være kult å ikke alltid gjøre som læreren sier, og være litt rebell. Dette handler ikke bare om gutters atferd, men også det å teste grenser. (mulig kilde). Men er det slik for jenter?

Det har som tidligere nevnt blitt forsket på gutter og jenter i klasserommet, og i fjor kom Stoltenbergutvalget med en rapport hvor de kom fram til at jenter er flinkere enn gutter når det kommer blant annet sosiale ferdigheter og selvregulering (Stoltenbergutvalget, 2019). Det kan derfor drøftes hvorvidt dette kan påvirke de jentene som kanskje ikke scorer så godt på akkurat dette, slik som min informant. Kan det være at fordi hun muligens ikke har like god selvregulering og sosiale ferdigheter som de andre jentene i klassen, og at hun derfor blir litt «annerledes», at hun sliter med å få god kontakt med de andre jentene? ..

Dette kan selvfølgelig være en mulighet, men gjennom intervjuet med henne kommer det fram at hun viser tegn til selvregulering og kontroll når hun forteller om hvordan hun prøver å

ignorere de andre som bråker i klassen. Dette gjør hun mest for å unngå kjeft, noe hun ikke liker og påvirker henne i negativ grad. På den andre siden forteller hun om hvordan hun svarer noen av jentene som erter og mobber henne, og at hun ikke alltid klarer å holde igjen. Dette kan være ut av frustrasjon, men kan også ha andre årsaker. Elever som ikke har venner kan oppleve stress og usikkerhet, og kan gjør at eleven blir sittende fast i en ond sirkel (Manger, 2015). Fordi hun ikke har venner kan hun oppleve stress og usikkerhet – noe som kan føre til at hun reagerer emosjonelt og på en annen måte en hva som er akseptert blant de andre elevene. Samtidig kan det at hun oppfører seg på denne måten, gjøre at hun ikke får nye venner. En slik ond spiral er selv noe jeg har sett blant medelever, og det kan være vanskelig å komme ut av den uten hjelp og veiledning.

Det er naturligvis vanskelig å konkludere med noe, og i slike tilfeller er det ofte flere faktorer som spiller inn. Uansett er det tydelig at informantene trenger og vil ha hjelp til å få seg venner, ettersom dette er noe hun sårt savner.

6. Avslutning

6.1. Sentrale oppdagelser

Problemstillingen som har hatt hovedfokuset i denne oppgaven var; «*Hvordan opplever svært aktive barn sin egen skolegang, og hvilke faktorer er vesentlige for deres skolelivskvalitet?*».

I dette kapittelet skal jeg oppsummere og ta for meg sentrale oppdagelser, først kort og punktvis, før de senere blir utdypet. Jeg vil også se på betydningene av disse funnene, og til slutt reflektere rundt sterke og svake sider ved prosjektet.

- De fleste informantene opplever sin skolegang som positiv. De har venner å være med, fagene er morsomme og lærerike, og lærerne er for det meste snille og hjelpsomme. Bare en av elevene gir uttrykk for at det er svært vanskelig å være akkurat den hun er – men dette har ikke nødvendigvis noe med atferden hennes å gjøre. Selv om de er svært aktive gir ikke informantene noe særlig uttrykk for at det er hverdagen deres på skolen er noe verre enn andres, annet enn at de kanskje får litt mer tilsnakk og kjeft for sin oppførsel.
- Når det kommer til vesentlige faktorer for elevenes skolelivskvalitet blir det tydelig beskrevet fra alle fem informanter om at venner er det som betyr mest. Å ha noen å snakke med i klasserommet, få hjelp av, leke med og være med på fritiden blir sett på som helt uvurderlig, og uten tvil hovedgrunnene til at informantene beskriver en god skolehverdag. Samtidig er betydning av å ha kontroll over eget liv, å bli hørt og lyttet

til viktig. Det å bli tatt på alvor av læreren, og at læreren gjør en innsats for å endre på noe eller noe – er også en viktig faktor.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært tungt, men givende og lærerikt. Jeg sitter igjen med mye nyttige erfaringer fra forskerfeltet, og jeg har fått gjort dypdykk i teori knyttet til forskningen min. Spesielt å intervju barn har vært ekstremt lærerikt, og noe som jeg satt utrolig pris på – en opplevelse jeg uten tvil vil ta med meg videre.

Både som elev og lærer har jeg møtt mange svært aktive barn, og jeg har alltid vært interessert i dem. Hvordan er det egentlig å være dem, og hvordan trives de på skolen? Selv har jeg alltid tenkt at det har måttet være slitsomt – å hele tiden gå på høygir og aldri få ro. Derfor var jeg veldig glad for at jeg fikk mulighet til nettopp dette – gjennom å utforske hvordan disse aktive elevene opplever kvaliteten av skolehverdagen sin. Jeg har fått lyttet til fem elever om sine skoleerfaringer – både de positive og de negative. Deres fortellinger belyser akkurat hvordan de skolelivet sitt, og hva som er viktig for akkurat *dem*. Ingen andre kan ta fra dem deres unike erfaring og fortelling.

Jeg har intervjuet fem elever fra to forskjellige skoler i Oslo. Som metode benyttet jeg meg av ikke-deltagende observasjon og kvalitativt forskningsintervju. Observasjonen gjorde det mulig for meg å velge ut mine informanter, og på denne måten få noen andre til å definere hva de legger i begrepet «*svært aktive barn*».

Det er skrevet mye om problematferd og utagerende atferd. I Norge har forskere som Thomas Nordahl og Terje Ogden formidlet forskning om atferd, og belyst hvordan vi burde se på denne type atferd. Dette er nødvendig forskning som gjør at vi lettere kan forstå *hvorfor* noen elever utagerer eller utviser denne type atferd. Forskningen sier også noe om hvordan en slik atferd kan påvirke sosialt og faglig – både i nåtid og i fremtid hvis det ikke blir iverksatt tiltak. Det den derimot sier lite om er hvordan disse aktive og utagerende elevene opplever å være nettopp det – mer aktiv og høylytt enn andre. Likevel finnes det noe empirisk forskning knyttet til dette, og spesielt Tangen har vært sentral for den empiriske teorien.

Min forforståelse var at informantene ville snakke mye, og at det ville være lett for dem å begynne å beskrive og fortelle om andre ting som ikke var relevant for mitt prosjekt.

Ettersom de snakker høyt i timene uten å få ordet, og til stadighet har noe å fortelle eller kommentere, tenkte jeg at det ikke ville bli noe problem å få dem i tale. Det var derfor svært overraskende da jeg opplevde det motsatte. Da de satte seg foran meg ble de sjenerte og selv om de i klasserommet var svært snakkesalige, var de kortere i svarene og det var få ekstra

kommentarer og vittigheter. Jeg måtte prøve å grave mye mer enn hva jeg hadde trodd på forhånd – noe som virkelig minnet meg på hvor annerledes barn kan oppføre seg med forskjellige personer og situasjoner.

Det var mer utfordrende enn jeg hadde trodd å få tak i informanter. Noe av grunnen til dette virket til å være at svært få hadde tid – og muligens ork – til å la meg komme å både observere og deretter intervjuer elever som jeg hadde plukket ut. Å få samtykke fra alle elevene var også vanskelig, ettersom de var flere lærere som glemte å levere de ut til alle og ikke alle elevene leverte de tilbake. Derfor ble det flere ganger spurt om ikke lærerne kunne velge ut elever og få godkjenning fra foresatte, men dette var selvfølgelig ikke noe jeg ønsket eller valgte.

Etter å ha analysert og bearbeidet intervjuene var det noe sentrale oppdagelser som jeg satt igjen med, og som viste seg som tydeligere enn andre funn. I det følgende vil jeg oppsummere disse, og samtidig besvare min problemstilling.

- **Å ha venner**

For informantene var det viktigste ved skolelivet at de hadde noen å være sammen med og leke med, både på fritiden og i skoletiden. Vennene gjorde at de aldri følte seg ensomme og alene, de hadde noen å sparke fotball med og kunne få hjelp med skolearbeidet hvis de trengte det. Man sto ikke alene, og de fikk bekreftelse på at de var bra nok – nettopp fordi noen ville være sammen med dem.

Det å føle seg som en del av et klassefellesskap var også viktig for informantene – det å vite at man er en gruppe som står sammen og jobber mot det samme. Spesielt to av informantene beskriver deres klassemiljø som positivt. De forteller at de er snille med hverandre, har det gøy sammen, leker sammen og kan ta opp viktige ting som angår dem alle sammen. Dette påvirket dem i positiv grad, og gjorde at de følte seg trygge i klassen sin. Flere av informantene beskriver et klassemiljø hvor man hjelper hverandre med oppgaver, og at dette er noe de gjør med glede – fordi de vil være snille med hverandre.

Den eneste jenten i prosjektet opplevde det som svært sårt og vanskelig å ikke ha noen venner, verken på skolen eller i klassen. Dette gjorde at hun fortalte at hun ikke trivdes så godt, og at hun skulle ønske hun hadde noen å være sammen med. Da var ikke noe gøy å lete etter de andre jentene i klassen i friminuttene, og oppleve at de gikk eller løp fra henne da hun fant dem. I tillegg til å ikke ha noen gode vennskap erfarte hun også at noen av jentene

mobbet henne og med vilje ignorerte henne når hun prøvde å ta kontakt. Det var tydelig at dette var noe som gikk utover hennes psykisk, spesielt ettersom hun står helt alene mot flere. Hun hadde ingen som kunne støtte henne, og heller ingen å gå til når ting ble vanskelig.

- **Betydningen av en lærer som lytter og forstår**

Selv om det er relasjonen til medelever som blir fremhevet sterkest av elevene, er relasjonen til læreren også en betydningsfull faktor for elevenes skolelivskvalitet. De forventer en lærer som er snill og hjelper alle elevene i klassen – noe de aller fleste av de opplever. De fremhever lærere som er morsomme og får dem til å le – samtidig som de bryr seg om skolearbeidet.

En av informantene opplever at læreren hans gir han både faglig og sosial støtte, ved å motivere og gi ros. Selv om han beskriver skolearbeidet som tidvis kjedelig og at han gjerne skulle sluppet lekser, motiverer denne læreren han og gir han lysten til å dra på skolen. Dette tyder på at de har en god relasjon, som er preget av forståelse – for han vet selv at han ikke alltid gjør som læreren vil og at dette kan være irriterende og plagsomt. Han vet at læreren liker han, og lytter til det han har å si.

Læreren er i seg selv en viktig faktor for informantenes trivsel på skolen, men egenskapene til læreren påvirker hvordan relasjonen blir oppfattet av elevene og betydningen av den.

- **Mestring**

Flere av elevene beskriver hvordan det er viktig for dem å oppleve at de får til ting på skolen – spesielt det faglige blir fremhevet. I stor grad forteller de om å få til oppgaver som blir gitt i timene, og svare riktig på spørsmål. Den ene informanten sier direkte at en av grunnene til at han trives er at han får til ting på skolen – han mestrer og sliter sjeldent med å forstå det som blir gjennomgått i undervisningen. Sammen med en flink lærer som motiverer trives han godt med skolearbeidet, selv om det i noen fag kan være kjedelig.

For den informanten som ikke opplever å ha venner eller gode relasjoner, er mestringen av skolearbeidet av stor verdi. Selv om hun ikke helt får til de sosiale relasjonene, får hun til oppgavene som blir gitt og hun jobber iherdig for å mestre. Dette gir henne selvtillit til å tenke og bestemme seg over hva hun vil i fremtiden, og målene er allerede klare – hun skal få gode karakter slik at hun kan bli lege. Å mestre fagene gir eleven en god følelse som hun sårt trenger, og gjør at skolehverdagen ikke er så utholdelig slik som den kunne vært. Når hun

snakker om det faglige – både fremgangsmåter hun bruker og hva hun synes er interessant – snakker hun med entusiasme og glede. Den faglige delen av skolearbeidet er også den som gir henne mestring, noe som er viktig for denne elevens skolelivskvalitet.

Selv om elevene ikke nevner dette selv er det naturlig å trekke inn den sosiale mestringen informantene opplever. De er alle sammen klar over at de kan være bråkete, ikke følge reglene og være irriterende for andre rundt dem. Likevel opplever de mestring i sine sosiale relasjoner, både til medelever og til lærere. De mestrer å få medelever til å ville være sammen med dem, leke med dem, hjelpe dem med skolearbeidet osv. Dette er noe som påvirker deres selvbilde på en positiv måte – de vet at de er godt likt fordi andre vil være sammen med dem. Med andre ord; de mestrer å få seg venner og beholde disse. Dette er ikke gitt for alle barn, spesielt ikke barn med ulike utfordringer som for eksempel utagerende atferd.

Informanten som ikke har venner opplever ikke den samme type sosiale mestringen som de andre informantene, noe som også påvirker hennes livskvalitet. Hun erfarer at de andre i klassen ikke liker henne, og at de ikke vil være sammen med henne. Med andre ord får hun ikke til det sosiale samspillet med jevnaldrende som er viktig. Som diskutert kan dette påvirke selvbilde og selvtilliten hennes i negativ grad, ettersom hun ikke får «godkjennelsen» om at hun bra nok fra de andre i klassen.

6.2. Avslutning

Veien videre

Selv med sitt svært høye energinivå opplever mine informanter sin skolehverdag som positiv. De erfarer at de har venner og er for det meste godt likt av lærere.

De svært aktive elevene er ikke barn som blir lett oversett, og både lærere og skoleledelse bruker ofte mye tid på å finne ut hvordan de skal hjelpe dem på best mulig måte. Det er dessverre ofte slik at dette gjøres uten at elevene selv får vært med på å beskrive hvordan de opplever sin egen skolegang, og hva som kunne vært mest til hjelp for dem. Hva mener de kan være nyttige tiltak for at skoledagen deres skal bli bedre?

I en hektisk hverdag er det lett å heve stemmen og vise fram pekefingeren til elevene som skriker høyt, beveger seg rundt i klasserommet uten mål og mening samtidig som de kaster ting rundt seg. De kan komme i konflikter med medelever eller oppleve totalt utestengelse. I skolen blir elevene kjent med seg selv i møte med andre – noe som kan enten styrke eller svekke deres selvfølelse og selvbilde. Det er derfor viktig at skolen ikke tenker på den enkelte elevens utfordringer, men ser det i en sammenheng med alt som har med skolelivet å gjøre.

Dette innebærer å sørge for gode organisatoriske rammer, et godt faglig tilbud og tilrettelegge for gode relasjoner mellom lærere og medelever.

Spesielt viktig er det å sørge for at elevene opplever å ha gode relasjoner rundt seg, hvor de har noen de kan snakke med og stole på. På denne måten opplever de forståelse, respekt og det kan også være med på å påvirke deres skoleprestasjoner i positiv grad. Hvis det er noe elever som trenger mer opplæring i sosiale ferdigheter eller sosial kompetanse, kan det være hensiktsmessig med bevisst og eksplisitt opplæring – slik at eleven får bedre muligheter til å danne disse viktige relasjonene.

Læreren bør være bevisst på konsekvensene av å ikke lytte og utøve forståelse for elevenes erfaringer. Selv om noe kan – for læreren – virke irrasjonelt og ulogisk betyr det ikke nødvendigvis at det er slik eleven oppfatter det. Muligheten til å forklare seg er nødvendig for elevenes kontrollfølelse, og det er viktig at det de forklarer blir tatt med det største alvor. På denne måten skaper man trygge rammer for elever som kan oppleve store svinger i humør og følelsesliv.

Til slutt håper jeg at det blir mer søkelys på de aktive jentene i skolen. Når det kommer til utagerende atferd er det ofte guttene som det blir pekt på, men man skal huske på at det også er jenter som sliter med denne atferden. Akkurat som at det ikke bare finnes stille jenter, men også gutter – som også er like viktig. Men mest av alt håper jeg at det blir mer forskning om hvordan elevene selv opplever skolen. Det er *de* som sitter med fasiten på hva som gjør at skolen er bra, og de erfarer mestring og glede. Elevens stemmer trenger å bli mer hørt, ikke bare hos læreren i klasserommet, men høyt slik at alle kan høre det. Jeg håper at min oppgave kan bidra til dette, og gi et bilde av hvordan det er å være en aktiv elev i den norske skolen.

Kritisk blikk over sterke og svake sider ved prosjektet

Av positive betraktninger, mener jeg at jeg valgte en god måte for å velge ut mine informanter. Ved å benytte meg av observasjon og plukke ut ifra gitte kriterier jeg hadde satt på forhånd, gjorde at elevene som ble plukket ut ikke var forhåndsdømt og at jeg selv kunne ha kontroll over utvalget. På denne måten lot jeg heller ingen definere «svært aktive barn», og definisjonsproblematikken som muligens kunne oppstått unnslett jeg. Ved å være i klasserommet i noen timer ble også elevene mer trygge på meg – noe som var avgjørende for at to av informantene valgte å stille til intervju.

Nå i ettertid er det flere aspekter ved prosjektet som kunne ha blitt gjort annerledes. Ettersom jeg trodde at elevene ville snakke masse, og ha mye å komme med valgte jeg å ikke ta med

for mange spørsmål i min intervjuguide. I etterpåklokskapens lys ser jeg at intervjuguiden burde vært enda mer detaljert, og at jeg kanskje ikke hadde trengt å sette søkelys på alle dimensjonene knyttet til skolelivskvalitet. Jeg var veldig opptatt av å få dekket dem alle, men muligens hadde det vært bedre å konsentrere meg om en eller to av dem. I tillegg til dette hadde det vært en god idé å gjennomføre et prøveintervju. Da hadde jeg muligens revidert intervjuguiden slik at den var mer detaljert og heller fokuserte på en eller to av dimensjonene, noe som kunne gitt meg ett dypere datamateriale.

Til slutt ville jeg ønsket å ha en til jente med i prosjektet, ettersom dette hadde gitt mer tyngde til hvordan det er å være en svært aktiv jente. Da hadde det vært mulig å diskutere i større grad betydningen av å være aktiv jente kontra aktiv gutt, ettersom datamaterialet hadde vært større.

Kildeliste

- Aasen, P., & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvpålevelse. I D. Skram, *Det beste fra barnehage og skole* (ss. 129-147). Oslo: Tano Aschehoug.
- Bae, B. (1999). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre. I B. Bae, & J. E. Waastad, *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner* (ss. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter - noen konsekvenser for oppvekstarbeid. *Inspirasjon og kvalitet i praksis - med hjerte for barnehagefeltet*, ss. 18-35.
- Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Caprara, G. V., & Bandura, A. (1999, Mars). Self-efficacy pathways to child depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, ss. 258-269.
- Barne- og familiedepartementet. (2019). *Lov om barn og foreldre (barnelova)*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Barneombudet.
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 500-520). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Blatchford, P., Pellegrini, A. D., & Baines, E. (2016). *The child at school. Interactions with Peers and Teachers*. Routledge.
- Brinkmann, S., & Tanggard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Coleman, J. (1961). *Adolescent Society*. New York: Free press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo.
- Edvardsen, L. (2005). Hva innebærer det å få diagnosen ADHD? - en kvalitativ studie av to 12-årige jenter, deres foresatte og lærere. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*(32), ss. 247-256.
- FN. (2019, juni 17). *Barnekonvensjonen*. Henta frå FN-sambandet: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Francis, B. (2000). *Boys, girls, and achievement : addressing the classroom issues*. London: RoutledgeFalmer.

- Frønes, I. (2010). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Giorgi, A. (1992). Description versus interpretation: Competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*(23(2)), ss. 119-135.
- Harris, J. R. (1995). Where Is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, ss. 458-489.
- Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. I W. W. Hartup, & C. U. Shantz, *Conflict in Child and Adolescent Development* (ss. 186-215). New York: Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helsedirektoratet. (2018). *Livskvalitet - Anbefalinger for et bedre målingssystem*. Helsedirektoratet.
- Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*(83(2)), ss. 135–159.
- Kaarstein, K. (2005). Akkurat nå liker jeg alt mulig rart egentlig». Jenter med ADHD forteller om egne skoleerfaringer. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Kunnskapsdepartementet. (19, august 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå Rettskilder: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø*. Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (2019, August 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Wiltshire: SAGA publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet. (2014). *Kunnskapsløftet*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Manger, T. (2015). Fellesskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2* (ss. 65-94). Bergen: Fagbokforlaget.
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap. Elevkultur - faglig og sosial læring*. Oslo: Cappelen damm.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*(37).

- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis: om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener*. NOVA-rapport nr.11.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Bergen: NOVA Rapport 11/00.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, S. (2001, Juni 20). Livskvalitet som psykisk velvære. *Den norske legeforening*.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal .
- Ogden, T. (2004). Undervisning, læring og ledelse. I *Kvalitetsskolen* (ss. 124-152). Oslo: Gyldendal.
- Oslo Kommune. (2019). *Trivselsundersøkelse for elever på 1-4. trinn*. Henta frå Skole og utdanning: <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/trivselsundersokelsen/>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*(29(4)), ss. 611-621.
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- Schibbye, A.-L. L. (1988). *Familien: tvang og mulighet : om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoltenbergutvalget. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* . NOU.
- Sunnevåg, A.-K., & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(4/2008), ss. 287-299.
- Sæthre, J. (2008). *Læring og livskvalitet: Rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (1988). Skolelivskvalitet på særvilkår: elever og foreldre i møte med videregående skole. *Avhandling* . Universitet i Oslo.

- Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår: elever og foreldre i møte med videregående skole*. Oslo.
- Tangen, R. (2009, September 30). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, ss. 829-844.
- Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 680-698). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. S. (2019). Elevsamtalens muligheter og begrensninger i lys av eleverfaringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(Vol 103 (4)), ss. 227 - 238.
- Tangen, R., Edvardsen, L., & Kaarstein, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk*, ss. 6-16.
- Utdanningsdirektoratet. (2007, Oktober 9). *Elevundersøkelsen 2007 - en analyse av resultatene*. Henta frå Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Elevundersokelsen-2007---en-analyse-av-resultatene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Analyser av læringsmiljøindekser på Skoleporten 2011*. NTNU Samfunnsforskning AS. Henta frå Udir.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, September 8). *Læringsstrategier og tilpasset opplæring*. Henta frå Læring og trivsel: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Henta frå Læring og trivsel: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

7.Vedlegg

1. Tillatelse fra nsd
2. Informasjonsskriv- og samtykkeskriv til foreldre
3. Informasjonsskriv til elevene
4. Intervjuguide

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevers skolelivskvalitet

Referansenummer

863322

Registrert

09.08.2019 av Emilie Gunnholt Aasen - s234709@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Annbjørn Håøy, Annbjorg.Haoy@oslomet.no, tlf: 90127491

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emilie Aasen, emilieaasen2@hotmail.com, tlf: 95788227

Prosjektperiode

09.08.2019 - 20.05.2020

Status

23.08.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

23.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Informasjon- og samtykkeskriv

Mitt navn er Emilie Gunnholt Aasen, og jeg er masterstudent ved OsloMet. Våren 2018 ble jeg ferdig utdannet lærer, og begynte på masterstudiet i spesialpedagogikk påfølgende høst. Dette året skal jeg skrive min masteroppgave som vil forske på hvordan aktive og utagerende barn trives på skolen. Jeg ønsker derfor å invitere barnet deres til å delta i dette forskningsprosjektet.

Hva vil jeg undersøke?

Formålet for dette forskningsprosjektet er å få mer kunnskap om hvordan barn har det på skolen, og hvordan de opplever sin egen skolegang. Gjennom intervjuene vil jeg få kunnskap om hva som gjør at barn trives på skolen, og hva som gjør at de synes det er vanskelig. For å få denne kunnskapen er det viktig å høre barnets stemme, og få et innblikk i deres opplevelser. Bare de kan fortelle hvordan de egentlig har det på skolen.

Hva vil det si å delta?

Å delta i dette forskningsprosjektet innebærer at eleven er med på et intervju som varer i rundt 20-30 minutter. Det blir stilt spørsmål om elevens opplevelse av skolen, lærerne, fag og egen trivsel. Intervjuet blir gjennomført alene, og samtalen blir tatt opp.

Til sammen vil det være 6 barn som deltar i dette forskningsprosjektet, og det er kun elever fra mellomtrinnet.

Personvern

Alle som deltar i forskningsprosjektet er sikret anonymisering og full konfidensialitet. Det er bare jeg som forsker som vil ha tilgang til svarene jeg får, og de vil bli lagret på ett trygt sted. Svarene elevene gir vil bli brukt i min masteroppgave, som blir lest av min veileder og sensor. All informasjon vil bli lagret på en minnepinne, hvor alt vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Hva skjer nå?

Det er helt frivillig for deres barn å delta, og dere eller eleven kan når som helst velge å trekke dere. Dere kan også ombestemme dere etter selve intervjuet, og kreve at svarene blir slettet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter prosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. Etter prosjektets slutt vil alle opplysninger om deg og deres barn bli slettet, det vil si lydopptak og andre notater fra intervjuene.

Dine rettigheter

Alle personopplysninger blir sikret og anonymisert. Det vil bli brukt fiktive navn, og det er kun klassetrinn som vil bli aktuelt å ha med i forskningsoppgaven.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved Emilie Gunnholt Aasen, epost: s234709@oslomet.no og veileder Annbjørg Håøy epost: annh@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S.Jacobsen 6723 5534
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Emilie Gunnholt Aasen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg, som forelder, samtykker til at mitt barn kan:

- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [oppgi tidspunkt]

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Vil du delta i ett forskningsprosjekt?

Dette er en invitasjon til deg om å delta i ett forskningsprosjekt, hvor jeg gjerne vil høre om hvordan du har det på skolen, hva du liker og hva du ikke liker. Kanskje er det noen fag du synes er kjedelig, eller noen lærere som gjør deg ekstra glad? Jeg vil veldig gjerne høre hva du synes!

Hvem er jeg?

Jeg heter Emilie Gunnholt Aasen, og er student ved OsloMet. Alle som tar en mastergrad må skrive en masteroppgave, og min skal handle om hvordan elever på mellomtrinnet har det på skolen.

Hva vil det si å delta?

Å delta betyr at du sier ja til et intervju med meg som varer i ca.20-30 minutter, hvor jeg stiller deg spørsmål om skolen, klassen, fag og læreren din. Hvis du eller foreldrene dine vil kan de få spørsmålene jeg skal stille deg før intervjuet.

Hva vil skje med svarene dine?

Svarene dine vil bli brukt som forskning i min masteroppgave, som min veileder og sensor skal lese. Jeg vil aldri bruke navnet ditt i min oppgave, og verken skoleledelsen, lærerne eller foreldrene dine får vite hva du svarer.

Dine rettigheter

Det er helt frivillig for deg å delta, og du kan når som helst ombestemme deg. Du kan også ombestemme deg etter at du har deltatt og be meg slette svarene dine.

Med vennlig hilsen

Emilie Gunnholt Aasen

Hvis du og foreldrene dine har blitt enige om at du kan delta kan du skrive navnet ditt på den stripete linjen:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Spørsmålene som er uthevet er hovedspørsmål, spørsmålene som følger under er oppfølgingsspørsmål.

Elevens opplevelse av skolen

- 1) Hva ville du fortalt om skolen til en annen elev?
- 2) Hvordan har du det på skolen?
 - a. Hva mener du når du sier du har det bra/ikke bra?
- 3) Er det ett eller flere skolefag du liker?

Tilrettelegging

- 4) Er det noen spesiell måte du får lov til å jobbe på?**
- 5) Får du lov til å være med å bestemme noe av skolehverdagen din?**
- 6) Hvordan jobber dere mest med fag på skolen?
 - a. Synes du det er bra/dårlig?
- 7) Er det noe skolen kunne gjort bedre for dere elever?**

Lærere/Kontroll

- 8) Er det noe lærerne dine gjør som er bra for deg?**
 - a. Hvis ja, hva gjør de?
 - b. Hvis nei, hva kunne du ønsket den gjorde for deg?
- 9) Er det noe de gjør som har vært dårlig?
 - a. Hvis ja, hva?
- 10) Hva forventer du av din lærer?
- 11) Hva forventer du av deg selv?