

Masteroppgave

M1GLU17

Mai 2022

Læreres forståelse av elevkultur og hvordan å arbeide med elevkultur

En kvalitativ studie som undersøker læreres oppfatning av elevkultur og hvordan man kan benytte elevkultur for å skape et inkluderende læringsmiljø

Teachers understanding of the term student culture and how to utilize the student culture

A qualitative study that examines teachers understanding of the term student culture and how to utilize the student culture to create an including learning environment

30 studiepoeng

Andreas Finneide



OsloMet - Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

De fem årene som til slutt kulminerer i denne oppgaven har som alle vet vært preget av Covid-19-pandemien, og det vet vi at ikke har vært enkelt for alle. Det gjelder også, og kanskje spesielt, lærere og elever/studenter. Dette semesteret kan for min del sies å ha vært en berg-og-dalbane. Det har vært høye topper, eksempelvis de gangene jeg har følt at jeg har funnet teoretiske perspektiver som har truffet blink, eller de dagene jeg har vært i flytsonen, og vært presis og effektiv i tekstproduksjonen min. Det har også vært dype daler, spesielt knyttet til motivasjonen for å sette seg ned for å komme i den nevnte flytsonen. Jeg har likevel stolt på egne evner og arbeidskapasitet, og alt i alt er jeg svært fornøyd med å ha klart ferdigstilt denne masteroppgaven. Hele arbeidsprosessen dette mastersemesteret gjenspeiler de fem årene jeg har vært grunnskolelærerstudent, så slikt sett er det et svært passende punktum på studietilværelsen. I skrivende stund er jeg både sliten og trøtt, men jeg kjenner samtidig at jeg gleder meg til å ta fatt på den lærergjerningen som for alvor starter fra høsten av. Det er det flere enn meg som fortjener ære for.

Jeg vil gjerne benytte anledningen til å takke mine støttespillere i denne skriveprosessen. Min veileder Torgeir Alvestad fortjener en stor takk for sine velvalgte råd og sin uovertrufne tålmodighet og varme vesen. Jeg ønsker også å takke min samboer for god støtte, og alt annet hun har bidratt med mens jeg har vært opptatt med skrivningen. Takk til familien min som har utstyrt meg med det jeg ser på som gode kjerneverdier. Takk til alle medstudenter som har gjort disse fem årene så gode som de har kunnet blitt, til tross for at Covid-19 havnet midt oppi studieperioden vår. Jeg ønsker selvfølgelig også å takke informantene mine, som stilte opp til intervju og delte sine interessante og velformulerte erfaringer og opplevelser. Uten dere hadde ikke denne masterstudien blitt til.

Til slutt ønsker jeg bare å si at jeg håper å kunne bidra til å skape trygge, inkluderende læringsmiljø med fokus på faglig og sosial utvikling og læring framover. Med de riktige analytiske begrepene tror jeg denne jobben blir enda mer spennende og givende. God lesning!

Sammendrag

Hensikten med denne kvalitative masterstudien har vært å undersøke læreres forståelse av begrepet elevkultur, og hvordan disse lærerne arbeider med elevkulturen for å skape et inkluderende læringsmiljø. To lærere med utviklet kompetanse i arbeidet med elevkultur har blitt intervjuet, og problemstillingen min lyder som følger: «*Hvordan forstår lærere begrepet elevkultur, og hvordan kan de selv arbeide for en inkluderende elevkultur?*»

De teoretiske begrepene som rammer inn studien er «sosialisering», «elevkultur», og «inkludering», og studiens resultater er drøftet ut fra disse begrepene, i tillegg til tidligere studier gjort på områder som favner problemstillingen min.

Denne studien har vist at lærerne som ble intervjuet kan sies å ha en forståelse av elevkulturbegrepet som til dels stemmer overens med hva Michelet skriver (2019a) om begrepet han selv har utviklet. De snakker om elevkultur i sammenheng med det sosiale fellesskapet i klassen, men uttaler at elevkulturen i liten grad har sammenheng med det faglige. De snakker likevel mer indirekte om elevkulturen som viktig for den faglige utviklingen via eksemplene de kommer med.

Studien har funnet lærerne som ble intervjuet vektlegger sin egen rolle som forbilde for elevene i arbeidet elevkultur og inkludering. Elevenes manglende bevissthet rundt egen språkbruk blir også diskutert som en trigger for ekskludering av medelever. De diskuterer begge betydningen av elevenes sosiale posisjoner, der det å få fram elever med inkluderende og prososial atferd er en viktig del av å skape en inkluderende elevkultur. Dette er fordi elevene alltid vil vurdere hverandre opp mot verdier som de har forhandlet med læreren og medelevene sine.

Abstract

The purpose of this qualitative masters thesis has been to examine teachers understanding of the term called “student culture”, and how these teachers utilize the student culture in order to create an including learning environment. Two teachers with developed skills in regarding working with student culture has been interviewed, and the main question of the thesis is formulated in this fashion: *“What is the teachers understanding of the term student culture, and how can they work to create an inclusive student culture?”*

The theoretical terms in which frames this thesis is “socialization”, “student culture” and “inclusion”. The thesis results are discussed based on the terms above, in addition to previous studies done in areas related to my formulated thesis question.

This thesis has shown that the teachers in question can be said to have a similar understanding of parts of the term Michelet (2019a) developed to be known as “student culture”. They emphasize the social aspect of the term, but they both state that the student culture has a lesser importance concerning the students’ academic development. They do, however, contradict themselves in a more indirect manner, by the examples the give during the interviews.

The thesis has found that the teachers interviewed emphasizes their own role as a role model for the students, in their work with the student culture and their work for inclusion. The students lack awareness concerning their own use of language is also discussed as a trigger for peer exclusion. They both discuss the importance of the students positioning within class’ social hierarchy. To create an inclusive student culture, it is deemed to be important to bring forward the students with inclusive and prosocial behavior. The importance of this grows even more knowing that students always will evaluate each other through values negotiated with the teacher and their peers.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Innledning	7
2.0 Studier og undersøkelser	8
2.1 <i>Elevundersøkelsen – 16-17 til og med 21-22</i>	8
2.2 « <i>Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole -og ungdomstrinn</i> » og « <i>Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning</i> » (Michelet 2019a; 2019b)	10
2.3 <i>Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker – En rapport av NOVA og AFI (Eriksen & Lyng, 2015)</i>	11
2.4 <i>Making meaning of children’s social interactions: The value tensions among school, classroom and peer culture (Audley & Jovic, 2020)</i>	12
2.5 <i>Adolescents’ prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits (Gerbino, et al., 2018)</i>	13
3.0 Litteratur/teori	14
3.1 <i>Sosialiseringens betydning for elevkultur</i>	14
3.1.1 Sosialisering.....	14
3.1.2 Sosialiseringen barn imellom.....	15
3.1.3 Sosial kompetanse.....	16
3.1.4 Elevenes sosiale relasjoner og posisjoner	17
3.1.5 Klassen som fellesskap	17
3.1.6 Språkbruk og krenkelsler	18
3.2 <i>Inkludering</i>	19
3.2.1 Ekskludering	20
3.3 <i>Elevkultur</i>	20
3.3.1 Elevkulturbegrepets innhold	20
3.3.2 Motspillskultur.....	21
3.3.3 Elevkultur og faglig læring	22
3.3.4 Lærerens arbeid med elevkultur.....	23
4.0 Forskningsdesign og metode	24
4.1.1 Metodiske valg og avveininger.....	24
4.1.2 Utarbeiding av intervjuguide	25
4.2 <i>Utvalg og rekrutteringsprosess</i>	26
4.3 <i>Datainnsamlingens gjennomføring</i>	26
4.4 <i>Behandling av data</i>	27
4.4.1 Transkribering.....	27
4.4.2 Koding og kategorisering.....	28
4.5 <i>Studiens kvalitet</i>	29
4.5.1 Validitet.....	29
4.5.2 Reliabilitet.....	30
4.5.3 Generaliserbarhet	30

5.6 Forskningsetikk.....	31
6.0 Studiens resultat	32
6.1 Lærernes forståelse av elevkultur, inkludering og de inkluderende elevene	32
6.2 Lærerens arbeid med elevkultur og for inkludering	33
6.2.1 Reguleringen av samspillet mellom elevene.....	35
6.2.2 Læreren som forbilde	36
6.4 Elevkultur og faglig læring:.....	37
6.6 Klassekamerat.....	38
6.7 Problematisk oppførsel og ekskludering	39
6.8 Statushierarki.....	40
7.0 Diskusjon/drøfting	41
7.1 Informantenes forståelse av elevkultur, og de inkluderende elevene	41
7.1.1 Lærernes forståelse av elevkultur	41
7.1.1 Forståelsen av de inkluderende elevene.....	42
7.2 Elevkultur og faglig læring	43
7.3 Sosialisering og ekskludering	46
7.4 Lærernes arbeid med elevkultur	47
7.4.1 Læreren som rollemodell	48
7.4.2 Lærerens arbeid med bevissthet rundt språkbruk	48
7.4.3 Lærerens arbeid med elevenes sosiale posisjoner.....	49
7.4.4 Lærerens arbeid med elevenes relasjoner	51
8.0 Studiens viktigste funn.....	52
9.0 Forslag til videre forskning	53
Bibliografi.....	54
Vedlegg.....	57
Samtykkeerklæring	57
Intervjuguide.....	60
Godkjent meldeskjema fra NSD	61

1.0 Innledning

Masteroppgaven min bygger på en mindre empirisk studie. Studiens fokus er på elevkultur i klasserommet, og lærerens rolle og arbeid i møte med elevkulturen.

Skolen er helt avgjørende som sosial arena for elevene (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016), og elevenes rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring er nedfelt i §9 A-2 i opplæringslova (Regjeringen, 2006).

Det å klare å skape et inkluderende og trygt læringsmiljø er tematikk som har vært tatt opp av flere praksislærere jeg har hatt. Spesielt dynamikken og samspillet mellom elevene synes jeg har vært spennende å observere og å diskutere. Jeg opplever at de ulike fellesskapene som eksisterer i et hvert klasserom ofte er svært ulik, og jeg har inntrykket av at disse sosialiseringsprosessene mellom elevene spiller en stor rolle for både elevenes sosiale og faglige læring og utvikling. Dette inntrykket sitter jeg igjen med gjennom erfaringer fra egen skolegang, de mange praksisperiodene jeg etter hvert har gjennomført, men kanskje spesielt i mitt virke som lærervikar. Mine erfaringer og opplevelser støttes av Michelet (2019a), som skriver at at man som lærer av og til får ansvaret for det han beskriver som «lette klasser», mens man andre ganger får ansvaret for «vanskeligere klasser». Til tross mine inntrykk og erfaringer følte likevel at jeg hverken hadde hørt eller lest nok om hvilke elementer det er som *gjør* at «stemningen» er så ulik fra klasserom til klasserom, og var veldig nysgjerrig på å få vite mer om dette. I forkant av, og underveis i dette prosjektet har jeg ønsket å tilegne meg en grundigere forståelse rundt mulige årsaker til hvorfor ulike klasser oppfører seg så forskjellig. Jeg tenker at jeg kan hente mye viktig lærdom ved å studere dette temaet, da jeg kommer til å jobbe i og med klassen som fellesskap i mange år fremover. Jeg bestemte meg derfor for å undersøke det analytiske begrepet Michelet (2019a) har utviklet, og kaller for *elevkultur*, og hvordan lærere jobber med elevkulturen i sine klasserom.

Problemstillingen min er som følger:

Hvordan forstår lærere begrepet elevkultur, og hvordan kan de selv arbeide for en inkluderende elevkultur?

2.0 Studier og undersøkelser

Det finnes flere studier som har undersøkt relevante deler av min problemstilling tidligere, og i dette kapitlet skal jeg kort presentere noen studier jeg vurderer som formålstjenlig å legge fram, viktige funn de har gjort, og hvilke metoder de har brukt for å komme fram til de respektive slutningene sine. Det finnes både kvalitative og kvantitative studier som har undersøkt relevante deler av tematikken denne studien undersøker.

2.1 Elevundersøkelsen – 16-17 til og med 21-22

Jeg synes det både er spennende og relevant å undersøke hvordan elevene selv opplever læringsmiljøet de er en del av, og ved å se på data hentet fra Elevundersøkelsen får man belyst temaet fra et elevperspektiv også. Elevundersøkelsen er en nettbasert, kvantitativ undersøkelse der elevene blir stilt spørsmål og framlagt påstander som omhandler elevenes skole- og læringsmiljø. Den blir gjennomført hvert år, og er ment for å kartlegge sentrale sider ved læringsmiljøet på skoler i Norge. Undersøkelsen er obligatorisk å gjennomføre på 7. trinn, 10. trinn og VG1. Jeg kommer til å all hovedsak til å vektlegge funn gjort for 7. trinn, da det er mest relevant for min egen studie.

Thomas Dahl, professor ved institutt for lærerutdanning ved NTNU fant i sin analyse av elevundersøkelsen gjort høsten 2020, at det har vært nedgang i elevenes opplevelse av læringsmiljøet på 5. og 7. trinn. Denne nedgangen er størst på skoler med godt opplevd læringsmiljø fra før av. Tendensen han viser til har pågått siden 2016 (som vi ser av Tabell 1 under), og dermed kan man ikke konkludere med at det var koronapandemien som hovedsakelig har påvirket dette (Dahl, 2022)

	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
	Hele landet	Hele landet	Hele landet	Hele landet	Hele landet	Hele landet
	Alle fylker	Alle fylker	Alle fylker	Alle fylker	Alle fylker	Alle fylker
	Alle kommuner	Alle kommuner	Alle kommuner	Alle kommuner	Alle kommuner	Alle kommuner
	Alle skoler	Alle skoler	Alle skoler	Alle skoler	Alle skoler	Alle skoler
	7. årstrinn	7. årstrinn	7. årstrinn	7. årstrinn	7. årstrinn	7. årstrinn
	Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer
Spørsmålene i Elevunder...	Begge kjønn	Begge kjønn	Begge kjønn	Begge kjønn	Begge kjønn	Begge kjønn
Indikator - Spørsmål	Snittsvar	Snittsvar	Snittsvar	Snittsvar	Snittsvar	Snittsvar
+ Læringskultur	4,1	4,1	4,0	4,0	4,0	3,9
+ Elevdemokrati og medvirkning	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	3,7
+ Felles regler	4,3	4,3	4,4	4,4	4,3	4,3
+ Trivsel	4,4	4,3	4,3	4,3	4,2	4,1
+ Motivasjon	4,0	3,9	3,8	3,8	3,7	3,6

Tabell 1 Skjermbilde av tabell hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/elevundersokelsen--laringsmiljo/#>

Tabell 1 hentet fra UDIR viser gjennomsnittsnittskåren for 7.trinn i utvalgte temaer (indikatorer) fra Elevundersøkelsen mellom skoleåret 2016-17 og 2021-22. Skalaen går fra 1-5, med 1 som laveste skår og 5 som høyeste skår.

UDIR bruker begrepene læringskultur, elevdemokrati og medvirkning, felles regler, trivsel og motivasjon som noen av indikatorene som skal si noe om hvordan elevene opplever læringsmiljøet sitt. Spørsmålene og påstandene elevene ble stilt og presentert for å vurdere opplevd *læringskultur* gikk på f.eks. om de synes det er god arbeidsro i timene og «i klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet».

Vi ser av tabellen over at verdien for fire av de fem nevnte indikatorene har gått ned mellom skoleåret 2016-17 og 2021-2022. Det samme trekker også Christian Wendelborg (2021) frem i sin rapport på bakgrunn av elevundersøkelsen fra høsten 2020.

Ut fra elevundersøkelsen som ble gjennomført høsten 2021 rapporteres det om et godt læringsmiljø, men det er mest mobbing på 7. trinn og antallet elever som opplever å bli mobbet øker for elevene på 7. trinn. Det vises tydelig på tabellen under. Så på tross av at læringsmiljøet kan sies å være gjennomgående godt her i Norge, hører det også med at elevene på 7. trinn opplever at læringsmiljøet var verre sammenlignet med årene før.

Mobbing på skolen – 7. trinn, 10. trinn og vg1

	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
7. trinn	7,2 %	7,0 %	7,1 %	7,5 %	7,9 %
10. trinn	8,3 %	7,1 %	6,6 %	5,5 %	5,7 %
Vg1	5,1 %	4,6 %	4,3 %	3,3 %	3,3 %

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Inkludering handler om hvordan elever opplever sin egen opplærings situasjon, sine sosiale relasjoner på skolen og sine mer generelle muligheter for menneskelig utvikling ut fra sine egne forutsetninger og evner. Dette gjelder både sosialt faglig og kulturelt (Olsen, 2010). På bakgrunn av denne tolkningen av inkludering, sammen med resultatene fra elevundersøkelsen kan man langt på vei tenke at den norske skolen likevel ikke er så inkluderende som den burde være (Olsen, 2010; Kermit 2019).

Legger man dette til grunn blir neste studie kanskje enda mer interessant å undersøke nærmere, da lærerne muligens trenger bedre, andre eller flere verktøy for å bedre det inkluderende læringsmiljøet.

2.2 «Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole -og ungdomstrinn» og «Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning» (Michelet 2019a; 2019b)

Michelet (2019a; 2019b) sine to bind om «Klassen som fellesskap», bygger på to kvalitative longitudinale studier, som ble gjennomført mellom 2002-2018. Den første var doktorgradsstudien «Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn» og varte mellom 2002-2011. Her samlet Michelet data fra to

ulike skoler. Én 1-10 skole, og én ungdomsskole. Han både tok feltnotater fra observasjoner, brukte videoopptak, og gjennomførte intervjuer i løpet av perioden.

Den andre studien fikk navnet «Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning» og pågikk mellom 2012-2018. Resultatene fra studien dannet grunnlaget for diskusjonen rundt *lærerarbeid med elevkultur for...*: 1. inkludering og tilpasset opplæring 2. å unngå motspillskultur, 3. dialog, 4. demokrati og kritikk, og 5. læring og danning. Ved hjelp av funnene i denne studien klarte han å konkretisere, og dermed også lage didaktiske strategier for hvordan en som lærer kan arbeide med *elevkultur* for å klare å møte skolens krav og samfunnsmandat.

Oppsummert kan man si at studiene hans har bidratt til utviklingen av «klassen som fellesskap» og «elevkultur» som analytiske og teoretiske begreper. Michelet (2019a; 2019b) argumenterer for at lærere har behov for disse begrepene hvis man skal forstå hvordan sosial læring og klassemiljø henger sammen med faglig læring og læringsmiljø (Eri, 2020).

2.3 Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker – En rapport av NOVA og AFI (Eriksen & Lyng, 2015)

NOVA og AFI, representert ved Ingunn Marie Eriksen og Selma Therese Lyng (2015) har i samarbeid utarbeidet en rapport som omhandler og undersøker det tittelen beskriver: «Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker»

Forskerne i dette prosjektet intervjuet skoleledelse og lærere ved 20 ulike barne- og ungdomsskoler. De omtales som skoler som jobber godt med læringsmiljø og mobbing. Dette er også en kvalitativ studie der de har gjennomført feltarbeid ved fire av skolene og intervjuet elever i seks klasser. Det de fant var blant annet at det var tre hovedstrategier som går igjen i arbeidet med det psykososiale miljøet: Fellesskapsbygging, relasjonsarbeid og atferdsregulering. Lærere, elever og ledelse som har bidratt i undersøkelsen virker samstemte i at disse overordnede strategiene har positive konsekvenser.

De rapporterte også at de ansatte på skolen primært vektlegger en skjev maktbalanse når de skal vurdere om hendelser og handlinger regnes som mobbing eller krenkelser. Dette kan føre til at lærerne utelukker konflikter i tilfeller der de antar at elevene er «like sterke».

Forskerne har også opplevd at oppfatninger om at elevene er «for sarte» kan være med på å bagatellisere krenkelser. De framhever samtidig spenningen mellom to målsettinger blant de ansatte: Målsettingen om å skape robuste barn og målsettingen om nulltoleranse, og å «ta alt. (Eriksen & Lyng, 2015)

2.4 Making meaning of children's social interactions: The value tensions among school, classroom and peer culture (Audley & Jovic, 2020)

Målet med denne studien var å undersøke prososiale og respektmessige verdispenninger blant tre skoleinteressenter, ved en barneskole i USA. Forskerne tok utgangspunkt i den enkelte barneskolens uttalte oppdrag, lærere og elever for å forstå hvordan verdier skapes, opprettholdes og deles gjennom skolens sosialiseringprosesser.

Det var 14 elever og to lærere som var med i undersøkelsen. Elevene fikk i løpet av studien to skriveoppdrag der de skulle fortelle om en gang de følte seg henholdsvis respektert og ikke respektert av medelever i klassen. Lærerne ble intervjuet rundt samme tema, og ble stilt spørsmål som «hva er dine sosiale mål og forventninger for ditt klasserom?», «kan du fortelle om en gang det siste året at du har vært vitne til respekt og respektløshet blant elevene i klasserommet?», «og kan du fortelle om en gang det siste året der du diskuterte respekt og respektløshet i klasserommet?»

Ved å sammenligne data fra elevene, lærerne og skolens uttalte oppdrag/verdier fant de ut at verdiene for respekt innenfor denne skolen ikke bare var hierarkisk anlagt, men at det var gjensidighet i respekten. Selv om resultatene viste at deltakerne i studien delte felles grunnverdier, var det spenninger knyttet til hvordan respekt burde vises (Audley & Jovic, 2020)

Disse resultatene indikerer at selv om man som lærer har inntrykket av at elevene deler verdiene du og skolen står for, er kanskje like viktig å innarbeide konkrete regler for hvordan verdiene skal komme til syne innenfor hver enkelt klasse (og skole).

2.5 Adolescents' prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits (Gerbino, et al., 2018)

Den siste rapporten jeg ønsker å vise til baserer seg på to studier som hadde som mål å undersøke italienske elevers prososiale oppførsel knyttet opp mot framtidige faglige/akademiske resultater.

Den første studien undersøkte først 165 elever på 7. trinn sin prososiale oppførsel ved at at jevnaldrende rapporterte hva deres opplevelser og tanker om den enkelte elev. Da de hadde fullført neste skoleår sjekket de opp karakterene. De opplyser også om at de kontrollerte for diverse variabler, som f.eks. sosioøkonomisk status og kjønn, for å kunne forsøke å si noe om årsakssammenheng.

Den andre studien gjort var en god del større, da utvalget var på 927 elever på 8. trinn. Denne studien foregikk på samme vis som den første de gjorde, med unntak av at de sjekket karakterene etter fem år.

Etter å ha foretatt en regresjonsanalyse av resultatene fra begge studiene fant de ut at oppfattet prososial oppførsel gjorde en betydelig positiv forskjell for karakterene, både på kort og lang sikt. De konkluderte derfor med at funnene støttet synet på prososial oppførsel som en styrke for elevenes akademiske prestasjoner.

Siden de to variablene som ble undersøkt var medelevenes oppfattelse av klassekamerater sin prososiale oppførsel, og elevenes faglige prestasjoner, synes dette å være svært aktuelt å drøfte opp mot funnene i min studie.

3.0 Litteratur/teori

Jeg går inn i denne studien med et sosiokulturelt læringsperspektiv, da sosial interaksjon og bruk av språket sees på som bærende elementer innenfor dette læringsperspektivet.

Omverdenen og kulturen mennesker lever i er betydningsfull for hvordan man lærer og utvikler seg (Säljö, 2001). De viktigste teoretiske begrepene jeg kommer til å ta for meg i dette kapitlet er sosialisering, inkludering og elevkultur og de mest fremtredende teoretikerne dette teorigapitlet tar utgangspunkt har beslektet forståelse av begrepene jeg benytter meg av, da de alle forstår læring som sosiokulturell virksomhet. Jeg kommer til å gjøre greie for hva jeg legger i disse begrepene, og så redegjøre for relevante begreper som igjen hører til inn under disse. Teorigapitlet kommer til å bli drøftet opp mot resultatdelen mot slutten av oppgaven.

3.1 Sosialiseringens betydning for elevkultur

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hensiktsmessige begreper innenfor sosialiseringslitteraturen. Først legger jeg frem hva denne studien legger i sosialiseringbegrepet. Deretter ser jeg på sosialiseringen barn imellom, før begrepet sosial kompetanse blir redegjort for.

3.1.1 Sosialisering

Sosialisering kan sees på fra ulike perspektiver. Jeg tenker å belyse relevante aspekter og begreper som faller inn under sosialiseringssammenheng som spesielt Frønes (2013) har forsøkt å sette sammen. Han hevder at sosialisering bidrar både til fellesskap og felles kultur. Videre skriver han at det å vokse inn i en kultur betyr å sosialiseres gjennom ulike rekker av koder, fortellinger, kontekster og metaforer (Frønes, 2013). Sosialiseringen mellom voksen og barn kjennetegnes kanskje først og fremst ved at barn er passive mottakere av kunnskap og kultur. (Frønes, 2006).

Sosialisering blir gjerne sett på som «internalisering av felles normative mønstre». Med internalisering menes det at sosiale forhold gjøres til indre forhold. Man kan si at verdier og normer kan forstås som en ytre verden. En verden som forstås utenfor oss selv, og med en

kultur som vi må gjøre til vår (Frønes, 2006). Med forståelsen av at sosialisering er internalisering av felles normative mønstre, vil det også føre til at man tar i bruk begreper som «sosiale avvik». Denne idéen sto lenge sterkt i tradisjonell sosialiseringsteori. Sosiale avvik forstås som de menneskene som ikke handler etter de felles normative mønstrene, og de finnes i sosialiseringprosesser blant både voksne og barn.

3.1.2 Sosialiseringen barn imellom

Sosialiseringen barn imellom beskrives av Frønes (2006) mer som en *kamp* om blant annet deltagelse, posisjoner, status og venner. Det diskuteres hva som er rett og galt, og hvem som har rett og hvem som tar feil. I sosialiseringen mellom barn kommer det *aktive* og *handlende* barnet mer tydelig fram, i motsetning til det *passive* barnet i sosialiseringen mellom barn og voksen.

Den amerikanske psykologiforskeren Judith Rich Harris regner sosialiseringen mellom barn som gruppesosialisering, og hevder at denne type sosialisering er den som har størst betydning for barnet. Det er i møte med jevnaldergruppa at barna opplever det å være vinner eller taper. Hun mener det er her barna primært formes sosialt (Harris, 1998), og skolen er den fremste sosialiseringsarenaen for barn i skolealder. Her møter de ikke bare andre barn, men også stabile voksne som de har et forhold til over lengre tid. På skolen er elevene nødt til å omgås andre mennesker, enten de liker dem og kommer godt overens med dem eller ikke (Ogden, 2012).

Frønes (2006) skriver at barn i det moderne norske samfunn tilbringer mye tid sammen med andre barn, i form av å være sammen f.eks. på skolen, på fritiden og gjennom organisasjoner av ulike slag. Institusjonalisert sosialisering, som den som skjer på skolen, kan bidra til å skape gruppefølelse og indre solidaritet. Dette kan igjen forsterkes av ritualer innenfor gruppen. I moderne samfunn skaper utdanningsinstitusjonene en felles strukturering av barndommen, og det er da viktig at man som voksen jobber aktivt med å etablere et inkluderende sett med normer og verdier, og sørge for at elevene tar relasjonelt ansvar og viser empati for medelever utenfor sin egen vennekrets (Utdanningsdirektoratet, 2021). Nettopp dette er en av flere viktige deler av det vi kjenner som sosial kompetanse.

3.1.3 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse kan sies å handle om det å mestre samspill med andre. Dette inkluderer både non-verbal og verbal atferd. Sosial kompetanse omfatter ifølge Ogden (2012) fem viktige sider: *Empatiske evner*, som igjen innebærer det å kunne leve seg inn i, og klare å vise omtanke for andre mennesker og deres følelser. I følge UDIR (2020) danner dette også grunnlaget for vennskap mellom elevene. *Selvkontroll* er også en viktig del av den sosiale kompetansen. Selvkontroll innebærer for eksempel det være i stand til å regulere egne følelser, det å inngå kompromisser med andre, klare å bli enig, og det å vente på tur. *Ansvarlighet* er også et viktig aspekt innenfor sosial kompetanse. Ogden (2012) fremhever det å holde avtaler og forpliktelser, som for eksempel kompromisser man har gjort. Innenfor ansvarlighet inngår også det å vise respekt for eiendeler og eget og andres arbeid. Alt som er nevnt over blir enklere ved god samarbeidsånd. *Samarbeid* blir her ment som å dele ulike typer av ressurser med andre, hjelpe andre og å følge felles regler. Selv om man skal vise respekt for andre, hjelpe andre og lære seg å vente på tur, skal man også være i stand til å hevde seg selv. *Selvhevdelse* omfatter det kunne si egne meninger og hevde sine egne rettigheter på positivt og tydelig vis, og å kunne motstå gruppepress (Ogden, 2012).

Dersom man behersker alle disse dimensjonene vil man kunne beskrives som sosialt kompetent, og sosialt kompetente elever beskrives som at de bruker mye tid sammen med venner. Dette vil igjen styrke deres sosiale læringsmuligheter videre. Hvordan barn kommer overens med andre barn er nemlig en god indikator både på nåtidig og fremtidig sosial kompetanse (Ogden, 2012). Eksplisitt vektlegging av sosial kompetanse kan bidra til bedre sosial og personlig utvikling for eleven. (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016)

Det er viktig å oppmuntre barn til å delta i prososiale jevnaldringsgrupper, eller å bli kjent med, og etter hvert utvikle vennskap med regelstyrte og sosialt kompetente barn (Ogden, 2012). Prososial atferd kan bli forklart som å ha positive, sosiale holdninger, og å være i stand til å utføre handlinger som å bry seg om, vise omsorg, oppmuntre og å dele med andre. Dette gjør man gjerne uten å forvente noe form for tilbakebetaling. Dersom man mestrer dette, vil det også være enklere å bygge positive sosiale relasjoner til andre (Michelet, 2019a).

3.1.4 Elevenes sosiale relasjoner og posisjoner

Behovet for å ha venner, og det å kjenne på aksept blant jevnaldrende er en viktig drivkraft for den sosiale atferden. Barn og unge er som regel samstemte når det gjelder de normene og forventningene som tilhører gruppen de selv ønsker å tilhøre. Påvirkninger fra jevnaldrende kan fremme prososial atferd, mens antisosiale holdninger og gruppepress kan føre til det motsatte (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016)

I tillegg til vennskapene som oppstår i en klasse, finner du også andre type relasjoner. Michelet (2019b) beskriver en av disse som *klassekamerat*. En klassekamerat beskrives som en slags «venn light», der spennet er ganske stort. Alt fra nesten-venn til perifer bekjent. Hovedkarakteristikken han trekker fram for klassekamerat-relasjonen er at elevene gjennomgående demonstrerer en betydelig lojalitet overfor klassen og dens deltakere. Den gis til kjenne ved at alle har muligheten til å bli inkludert innenfor fellesskapet, og i friminuttene skjer dette gjerne på tvers av de etablerte vennegruppene (Michelet, 2019b)

Det er dog helt vanlig at det finnes gruppering og vennegjenger innad i en klasse. De gangene disse grupperingene blir ekstra tydelige eller sterke, kan det bli vanskelig for elevene å samhandle på tvers av disse gruppene. Med slike rigide grenser mellom grupperinger i klassen, kan det oppstå en uønsket dynamikk, i form av «vi versus dem». (Utdanningsdirektoraet, 2021). Enkelte elever kan være opptatt av å hevde seg, og å bli lagt merke til i klassen dersom de tenker at slikt kan gjøre dem bedre likt eller øke statusen deres. Elevenes strategier for å styrke sin sosiale posisjon er ikke alltid i samsvar med lærernes forventninger til atferd. Elevenes sosiale posisjon kan også bli styrket i kraft av hvilke interesser man har og hva man er god i (Michelet, 2019b).

3.1.5 Klassen som fellesskap

Skolen må bevisst jobbe med å utvikle fellesskap som går på tvers av vennegrupper. Ofte identifiserer elevene seg med mindre grupper som de opplever likhet med. Ulike grupper kan definere seg selv i motsetning til andre og elevene tar ikke alltid like stort relasjonelt ansvar for elever som er posisjonert utenfor «sin» gruppe (Kermit 2019; Utdanningsdirektoratet 2021). UDIR (2021) skriver videre at vi som voksne må jobbe aktivt med å etablere inkluderende normer og verdier i klassen og på skolen. Som lærer må man også prøve å

aktivere elevenes relasjonelle ansvar og empati for medelever som ikke nødvendigvis er innenfor sin egen vennekrets.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet mulige tiltak for å fremme fellesskap og miljø, deriblant det å jobbe med språk og relasjoner. I 2.1 i den overordnede delen av læreplanen står det blant annet at «*respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen*».

I noen fellesskap kan man likevel oppnå økt status ved å bruke språket på en måte som ikke er forenelig med verdisettet man ønsker i skolen (Frønes, De likeverdige, 2006).

3.1.6 Språkbruk og krenkelser

Fra den overordnede delen av læreplanen som omhandler sosial læring og utvikling står det blant annet følgende: «*God dømmekraft hos den enkelte er nødvendig for å ivareta personvern og respekt for privatlivet. Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger*»

Det er ikke alltid elever er bevisst egen språkbruk. Mikroagresjon er et begrep som brukes i tilfeller der avsenderen påpeker noens annerledeshet, uten at det nødvendigvis var meningen. Dette er en type andregjøring, som kan handle om hudfarge, kjønn, funksjonsnedsettelse, legning og andre ting. Det kommer tydelig fram at avsenderen sin intensjon er underordnet. Den som sier eller gjør en handling som kan oppfattes som mikroagresjon er ikke aggressiv, men ordet aggressiv viser til hvordan handlingen, utsagnet eller hendelsen kan oppfattes (Dembra, u.d.).

Eksempler på skjellsord som blir hyppig brukt blant ungdom i Norge er ord som «homo» og «hore». Blant enkelte elever kan det å kalle hverandre for «hore» og «homo» virke uskyldig, men det gjelder slett ikke alle. Ordene reflekterer også en dypere mening med tanke på kontroll over kjønn og seksualitet. Selv om brukerne av slike ord oppfatter det som uskyldig er det med på å sette grenser for utfoldelse og frihet (Dembra, u.d.). Dette strider i mot neste begrep og prinsipp, nemlig inkludering.

3.2 Inkludering

Den inkluderende skolen har vært et ideal i skolepolitisk forstand i om lag 25 år. Man ser det i skolens planverk og skolens formelle organisering. Likevel er det lite som tyder på at denne inkluderingen faktisk skjer i praksis (Kermit, 2019; Wendelborg 2021; Dahl 20022).

Inkludering beskrives av Haug (2014) som fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Fellesskap er her forbundet med at man har tilgang til sosialt fellesskap med jevnaldrende i det allmennpedagogiske tilbudet i sitt eget nærmiljø. **Deltakelse** handler om å delta i det gitte fellesskapet, og beskrives som en toveis prosess: Du skal både kunne bidra inn i fellesskapet og ta imot fra fellesskapet. Medvirkning dreier seg om at man har muligheten til å bli hørt og til å kunne påvirke sin egen situasjon. Med læringsutbytte menes det at alle skal bli gitt muligheten til både sosial og faglig læring og utvikling (Haug, 2017).

Michelet (2019a) beskriver inkludering ut fra forholdet mellom minoritet og majoritet.

Dersom forholdet mellom minoritet og majoritet er preget av inkludering gis alle deltakerne, også de som til enhver tid er minoriteten innad i et fellesskap, mulighet til å ta del i fellesskapet og delta ut fra egne premisser. Han nevner *tilhørighet, deltakelse og utbytte* som tre aspekter innenfor inkludering.

I den overordnede delen av Fagfornyelsen, finner vi punkt 3.1, «Et inkluderende læringsmiljø (Martinsen, 2021). Der står det blant annet at:

«Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs. Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elevene tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser,

kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de ytrer seg om andre, og sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger.»

3.2.1 Ekskludering

Ekskludering kan sies å være motparten til inkludering, oet er vanlig at aggressive og utagerende elever blir avvist, særlig hvis de samhandler lite med sine jevnaldrende. Dersom en opplever negative reaksjoner fra jevnaldrende, kan det bidra til å opprettholde den utagerende atferden og hvis en elev handler på tvers av elevkulturen i klasserommet er det fare for at den det gjelder kan bli ekskludert s. 82 i (Michelet, Klassen som fellesskap 1, 2019a)

3.3 Elevkultur

I dette kapittelet kommer jeg til å gjøre rede for hva som menes med elevkultur, sammenhengen mellom elevkultur og faglig læring, og hvordan lærere kan jobbe med elevkultur i klasserommet.

3.3.1 Elevkulturbegrepets innhold

Lærere sitter på et stort ansvar for å lede klassen på en måte som fremmer positiv atferd og positive relasjoner i elevgruppa. (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016). Det betyr at lærere har behov for fagbegreper for å kunne se og forstå skoleklassen som fellesskap og sitt eget handlingsrom på dette området. Han trekker fram at begreper som f.eks. sosialt klima og miljø belyser ulike dimensjoner vet dette fellesskapet, men at det er begreper som sjelden brukes i *analytisk* forstand. Ord som miljø og klima blir ofte brukt i sammenheng med klasserommet som fellesskap. De forteller ofte mer *at* det finnes noe skolefaglig eller sosialt rundt eleven, snarere enn å gi teoretisk innsikt i *hva* det er som finnes rundt eleven (Michelet, 2019a).

Dersom man anvender det analytiske begrepet «elevkultur», for å forstå skoleklasser som et fellesskap, vil man muliggjøre en mer bevisst og systematisk behandling, eller arbeidsprosess (Michelet, 2019a). Han hevder det er sannsynlig at den lokale kulturen i klasserommet har stor betydning for elevenes deltakelse i læringsprosesser. Denne argumentasjonen støttes også av Nordahl, Flygare og Drugli (2016) som skriver at kvaliteten på en skoleklasse som sosialt system legger premisser for elevenes læring og utvikling, både faglig og sosialt.

Han uttrykker at dersom «sosialt klima» brukes om mer varige trekk ved klasserommet forteller det at det *finnes* sosiale omgivelser med en stemning som omgir personer og interaksjoner i klasserommet. Dette er av betydning, men det sier likevel ikke mye om hvordan disse omgivelsene er dannet, hvilke dimensjoner som er sentrale, sammenhenger de imellom, hvordan de blir utviklet og ikke minst på hvilke måter læreren kan påvirke dem. Det kommer tydelig fram hos Michelet (2019a) at elevkulturen ikke kan bestemmes av læreren. Det er først og fremst deltagerne av kulturen, altså elevene selv, som forhandler frem verdier og normer seg imellom. Forhandlingen innenfor elevkulturen kan imidlertid rammes inn og påvirkes av læreren, gjennom grundige, gjennomtenkte dialogiske prosesser i klasserommet over tid.

Jeg velger å trekke ut dette sitatet, som jeg mener oppsummerer Michelets forståelse av elevkultur på en presis måte:

«Elevkultur omfatter det som gjelder elevene imellom for handlemåter og oppfatninger av klasserommet. Den beskriver elevenes egne regler for samhandling og deltakelse i læring, som del av deres forståelse av klassen, lærerne og skolen» (Michelet, 2019a). I enkelte tilfeller finner vi at elevenes egne regler går på akkord med det skolen og læreren ønsker, og dersom dette viser seg som en gjenganger får vi det vi kaller for *motspillskultur*.

3.3.2 Motspillskultur

Michelet forstår motspill som at det som gir størst anerkjennelse blant elevene, er å tørre å bryte lærerens regler. Dersom dette blir en dominerende tendens i en klasse er dette sterkt belastende for alle involverte (Michelet, 2019b). Nordahl, Flygare og Drugli (2016) skriver at slik oppførsel gjerne er en strategi for å for å styrke sin posisjon blant jevnaldrende. Det fremste kjennetegnet på utbredt motspill er at det finnes få samhandlingsregler som i var blitt enige om. Michelet (2019b) fant at i klasser hvor det manglet et sett med regler som det var

enighet om når det gjaldt hvordan kommunikasjon skulle foregå, hvordan man skulle håndtere uenighet eller utøve makt for øvrig, var det sterk grad av motspill. I tilfeller der reglene ikke har blitt omforent blant elevene kan det bli større kamp «fra sak til sak». Fravær av samhandlingsregler som elevene har sluttet seg til, åpner opp for at elevene uartikulert får muligheten til å legge fram sitt eget alternative regelsett, og det som kan oppleves som kaos får muligheten til legitimitet innad i klassen (Michelet, Klassen som fellesskap 2, 2019b)

Når det utarbeides regler for hvordan samhandlingen i klasserommet skal foregå er det viktig at læreren håndterer organiseringen av dette med autoritet, men ikke autoritært. Det at ordet forhandlinger er avledet av «for» er ikke tilfeldig, da diskusjonen rundt gjeldene regler burde skje *før* selve handlingen. Det er mulig å forhandle regler underveis i skoleåret også, men dette kan ta lengre tid og kreve mer innsats fra både lærer og elever. Dette fordi elevene må avlære handlingsmønstre som oppleves dysfunksjonelle, samtidig som de innarbeider de nye reglene. (Michelet, Klassen som fellesskap 2, 2019b) Lærerne i klasser som beskrives med lav grad av motspillskultur ytrer at lærerne selv rammet inn områder for regler og elevene fikk være med å foreslå regler og konsekvenser innenfor disse områdene. I tillegg ble de enige om varighet for utprøving av reglene (Michelet, Klassen som fellesskap 2, 2019b)

3.3.3 Elevkultur og faglig læring

Ogden (2012) hevder at det finnes en sammenheng mellom det han beskriver som skolefaglige ferdigheter og sosial kompetanse. Det samme gjør Kermit (2019) og Michelet (2019a). Sistnevnte skriver at sammenhenger mellom elevkultur og faglig deltakelse er gjensidig avhengige av hverandre, og at man derfor ikke kan forklare den ene ut ifra den andre. Ut fra et elevkulturperspektiv handler elevenes deltakelse i faglig læring om i hvilken grad ulike handlinger knyttet til faglig læring blir anerkjent innad i elevkulturen.

Dimensjoner som gjerne sier noe om elevkulturens normer, holdninger og verdier knyttet til faglig læring deles inn i *deltakelse gjennom medspill eller motspill, å være skoleflink, det å kunne gi og få ros, og det kunne gi og få hjelp*. (Michelet, 2019a)

Motspill kan komme til syne dersom det har blitt utviklet en forståelse av at en enkelt lærer eller et enkelt fag er for eksempel urettferdig eller kjedelig. Elevene i én klasse kan synes at det er utrolig kjedelig å ha matematikk på skolen, og at det er nerdete å være god i matte, mens i en annen klasse kan synes matte er kjempespennende og at det å være i flink i matematikk nærmest er definisjonen på å være intelligent (Michelet, Klassen som fellesskap

1, 2019a). Dersom elevgruppa i en klasse vurderer et fag som helt uutholdelig kjedelig kan enkeltelever delta i motspill selv om den selv synes faget er spennende (Michelet, 2019a) . Hvis det derimot etableres en elevkultur som gjør det attraktivt å utføre skolearbeid, vil dette igjen bidra positivt til elevenes faglige læring (Nordahl, Flygare og Drugli, 2016; Michelet, 2019a)

3.3.4 Lærers arbeid med elevkultur

En essensiell dimensjon som læreren selv må være bevisst på er sin egen relasjon til elevene, og hvordan en framstår for elevene. For at elevene skal inkludere hverandre, og behandle hverandre med respekt, er det en forutsetning at læreren er høflig, inkluderende og respektfull når den omgås elevgruppen og enkeltelever. Læreren er en viktig rollemodell når det kommer til sosial samhandling i skolesammenheng. Elevene vil bruke lærers væremåte som referanse for hvordan de selv kan tillate seg å oppføre seg mot hverandre. Man kan si at lærere etablerer en sosial atmosfære innad i klassen gjennom sin væremåte (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016).

Læreren kan jobbe systematisk med *hva* som vurderes som kriteriene for sosiale posisjoner, for å forsøke å støtte at for eksempel det å gjøre sitt beste og det å opptre inkluderende skal gi større anerkjennelse enn det ha dyre materielle ting (Michelet, 2019a). Han understreker at dette er et viktig arbeid, men at man ikke vil klare å unngå *at* elevene rangerer hverandre ut fra et sett med kriterier. Det er derimot innenfor lærers handlingsrom å klare å påvirke hvor stor betydningen av denne rangeringen får for samhandlingen i klasserommet. En hierarkisk struktur av sosiale posisjoner vil gi noen elever større rettigheter enn andre. På hvilke områder dette gjelder, og i hvilken grad, er noe elevene forhandler seg imellom.

4.0 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet kommer jeg til å redegjøre for de metodiske valgene og avveiningene jeg har gjort og hvordan utvelgelsesprosessen og rekrutteringen av informanter gikk for seg. Jeg kommer også til å presentere selve gjennomføringen av datainnsamlingen, som foregikk gjennom to semistrukturerte intervjuer. Deretter kommer jeg til å gjennomgå hvordan jeg behandlet datamaterialet, fra transkribering, til koding og kategorisering. Deretter vurderer jeg studiens kvalitet ut fra begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, før jeg til slutt vil omtale forskningsetiske dilemmaer jeg har stått overfor i løpet av arbeidet med masterprosjektet.

4.1.1 Metodiske valg og avveininger

Når man innleder et studie/prosjekt burde man aller først bli enig med seg selv om *hva* det er man ønsker å vite noe om, før man tenker på *hvordan* man skal finne ut av problemstillingen (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Jeg ønsket å undersøke lærerne sine opplevelser med elevkulturen i egne klasser, og hvordan de arbeider med å skape en inkluderende elevkultur.

Derfor valgte jeg å ta utgangspunkt i et fenomenologisk forskningsdesign:

Som kvalitativt design betyr den fenomenologiske tilnærmingen at man utforsker og beskriver menneskers forståelse og erfaring med et gitt fenomen. Forskeren skal etter beste evne forsøke å forstå meningen av handlinger eller ytringer (fenomenet), sett fra utvalget sitt perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Videre valgte jeg å benytte den mest utbredte datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ forskning, nemlig intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012) (Tjora, 2010). Årsaken til dette valget er fordi jeg ønsket å gi informantene nok grad av frihet til å uttrykke sine erfaringer, oppfatninger og opplevelser. Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer kan man få tilgang til fyldige og detaljerte beskrivelser av nettopp dette (Christoffersen & Johannessen, 2012).

For å sikre at informantene ble gitt en oppriktig mulighet til å formidle erfaringene sine i mest mulig detalj og med mest mulig fylde, samtidig som at vi underveis i intervjuet forholdt oss innenfor de gitte temaene, bestemte jeg meg for å gjennomføre intervjuet på et *semistrukturert*

vis. Denne måten å praktisere intervju på kan sørge for en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering (Christoffersen & Johannessen, 2012).

4.1.2 Utarbeiding av intervjuguide

Jeg hadde på forhånd utarbeidet en *intervjuguide*, som fungerte som et overordnet utgangspunkt under gjennomføringen av intervjuene. Temaene og spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingen min og de påfølgende forskningsspørsmålene, for at de på best mulig vis kunne svare på det jeg ville undersøke. På forhånd hadde jeg også lest meg opp på teoretiske perspektiver og begreper, som f.eks. betydningen av elevenes sosiale posisjoner og statushierarkiet i klassen (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016) (Michelet, Klassen som fellesskap 1, 2019a). Eksempler på spørsmål formulert i intervjuguiden er: «Hva opplever du skjer med elever som ikke handler i samsvar med elevkulturen?» og «hva er det som er sammenhengen mellom elevkulturen og det faglige nivået i klassen?»

Rekkefølgen på spørsmålene vektla jeg kun i begynnelsen av intervjuet, da jeg ønsket at informantene skulle redegjøre for sin forståelse av de to nøkkelbegrepene *elevkultur* og *inkludering*. De to første spørsmålene i intervjuguiden lød som følger: «*Hva tenker du på når du hører begrepet elevkultur?*» og «*hva tenker du på når du hører begrepet inkludering?*» Disse spørsmålene går under det (Christoffersen & Johannessen, 2012) kaller for *introduksjonsspørsmål*, da hensikten med disse spørsmålene delvis var å rette oppmerksomheten mot tematikken i intervjuet.

Den andre grunnen til at jeg valgte å stille akkurat disse introduksjonsspørsmålene var fordi: Ifølge Halvorsen (2008) skal det helst skal være samsvar mellom bruken av samme begreper både på det han kaller for *teoriplan*et (litteraturen) og på *empiriplan*et (informasjonen fra informantene). Som forsker befinner man seg på begge disse. Dersom det ikke er samsvar i bruken av begrepene på teoriplanet og empiriplanet oppstår et *validitetsproblem*. Derfor ønsket jeg å avklare hva Maria og Line selv legger i begrepene «elevkultur» og «inkludering», før vi begynner å ta dem i videre bruk. Ved at de allerede i innledningen får mulighet til å forklare sin oppfatning av begrepenes semantikk er det mulig å styrke den definisjonsmessige validiteten til studien.

4.2 Utvalg og rekrutteringsprosess

Da min problemstilling er «*Hvordan forstår lærere på mellomtrinnet begrepet elevkultur, og hvilken rolle kan de selv spille for å sikre en inkluderende elevkultur?*» vil det som nevnt være naturlig å forsøke å gå i dybden av lærernes forståelser og opplevelser, og forsøke å få et høyest mulig kvalitativt innhold i informasjonen (Halvorsen, 2008). Tid og ressurser spilte også en rolle for valgene man foretar seg (Christoffersen & Johannessen, 2012). Siden dette er et mindre empirisk studentprosjekt, som strekker seg over ett enkelt semester fant jeg det mest formålstjenlig å intervju færre informanter, heller enn flere. Ved å foreta dette valget ønsket jeg å sikre at jeg kunne gå grundig til verks også i bearbeidingen av datamaterialet. Jeg foretok derfor det Halvorsen kaller (2008) et *strategisk utvalg*, og (Christoffersen & Johannessen, 2012) benevner som et *kriteriebasert utvalg*.

Jeg bestemte meg for at følgende kriterier måtte oppfylles for å kunne forsøke å rekruttere eventuelle informanter: 1. De må ha arbeide som kontaktlærere i barneskolen 2. De må inneha utviklet kompetanse i arbeidet med det Michelet (2019a) kaller elevkultur. I løpet av årene jeg har jobbet og vært i praksis har jeg møtt mange dyktige lærere, som har utstrålt kyndighet knyttet til sistnevnte kriterier. De to informantene som ble rekruttert til å delta i denne studien som informanter er lærere som oppfyller nevnte kriterier.

Selve rekrutteringsprosessen foregikk ved at jeg sendte en innledende forespørsel om det kunne være aktuelt å være informant. Jeg informerte samtidig kort og presist om hva masterprosjektet mitt kom til å handle om, og at tidsrammen for intervjuet var estimert å være én times tid. Dette gjorde jeg rundt fem uker før intervjuene til slutt ble gjennomført. Endelig tidspunkt ble fastsatt uken før intervjuene ble gjennomført i begge tilfellene. Årsaken til at det tok fem uker mellom den første kontakten frem til intervjuene ble gjennomført var i påvente av at NSD-søknaden skulle bli godkjent.

4.3 Datainnsamlingens gjennomføring

Selve gjennomføringen av intervjuene foregikk på lærernes respektive arbeidssteder, da de selv foreslo det. Det framkommer i Christoffersen og Johannessen (2012) at det god etisk skikk å la informantene få velge lokasjonen for intervjuet. Grunnen til dette er at det skal skje

under trygge rammer og omgivelser for de som tross alt har takket ja til å bidra i studien. Begge to valgte også å gjennomføre intervjuene inne på sine vante lærerværelser/trinnrom. Fordelen med dette er igjen at det vil kunne føles tryggere og gjøre situasjon mer avslappet for informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg intervjuet først Maria, og Line dagen etter. Selv om begge informantene gjorde en innsats for at vi ikke skulle bli avbrutt underveis i intervjuet, i form av å avklare med kollegene sine at de ikke hadde behov for å komme innom der vi satt, ble vi i løpet av begge intervjuene forstyrret i små øyeblikk av kolleger som var innom for å hente materiell.

Maria hadde forespurt å få innblikk i intervjuguiden på forhånd, og fikk også tilgang til den. Hun hadde dermed et annet utgangspunkt enn det Line hadde, og samtalene bar også preg av dette. I intervjuet med Maria var det naturlig nok mindre behov for at jeg stilte spørsmål direkte fra intervjuguiden, sammenlignet med intervjuet med Line.

4.4 Behandling av data

Det var vesentlig for meg å kunne gå tilbake til informantenes utsagn for å ha mulighet til å transkribere, kode og analysere datamaterialet. Derfor ble intervjuene dokumentert ved hjelp av lydopptaker. Jeg tok opp intervjuene på to ulike enheter, med den hensikt å sikre at data ikke skulle gå tapt.

4.4.1 Transkribering

Transkribering er en viktig del av analyseprosessen. (Tjora, 2010) (Christoffersen & Johannessen, 2012) Mens man lytter til lydopptakene og skriver ned det som blir sagt kommer gjerne nye tanker. Høyfrekvente ord og viktige setninger blir tydeligere, og man kan si at situasjonen blir levende igjen. (Nilssen, 2012). Dette er uttalelser jeg stiller meg bak, etter å selv ha gjennomført transkriberingen..

Innledningsvis valgte jeg å transkribere lydfilen så ordrett som mulig for at potensielt viktige funn ikke skulle gå tapt (Christoffersen & Johannessen, 2012) (Nilssen, 2012) (Tjora, 2010). Man kan ikke være helt sikker på hvilke tema som til slutt viser seg å være viktige, og man burde derfor transkribere mer detaljert enn det man tror er nødvendig. Man kan uansett

droppe de delene av transkripsjonen man finner ut at ikke er av betydning i senere utdrag (Tjora, 2010).

Ifølge Nilssen (2012) det fordelaktig å transkribere så tidlig som mulig etter at intervjuet er gjennomført. Jeg begynte transkripsjonsarbeidet fra det første intervjuet (med Maria) samme dag som intervjuet ble gjort. Transkripsjonen av intervjuet med Line ble gjort noen dager i etterkant. Intervjuet med Maria hadde en varighet på 53 minutter og 46 sekunder og intervjuet med Line varte i 51 minutter og 40 sekunder. Materialet ble til sammen på 1 time, 45 minutter og 26 sekunder. Studien endte opp med henholdsvis 28 og 26 sider med transkribert materiale.

Underveis i transkriberingsprosessen var det et par uttalelser jeg opplevde som utydelige, blant annet i det en kollega av Maria kom inn for å hente noe fra pulten jeg hadde plassert den ene lydopptaksenheten. Heldigvis hadde den andre enheten fanget opp hva som ble sagt, og forstyrrelsen ble derfor ikke utslagsgivende.

4.4.2 Koding og kategorisering

I intervjuet med Maria styrte hun samtalen mer, da hun hadde kjennskap til spørsmålene på forhånd. Det førte til at jeg ikke stilte like mange spørsmål som i intervjuet med Line. Det opplevdes noe mer utfordrende å skulle kategorisere funn i intervjuet med Maria, da flere av spørsmålene helt eller delvis ble besvart uten at jeg stilte konkrete spørsmål. Nilssen (2012) skriver at det er i analysefasen en som forsker virkelig må bruke kreativiteten og den intellektuelle kapasiteten sin, og det følte jeg stemte godt overens i eget arbeid med å analysere datamaterialet, spesielt i arbeidet med intervjuet jeg gjorde med Maria.

Det er umulig å være helt fordomsfri når man bearbeider datamaterialet. Forforståelsen til den som analyserer vil alltid spille en rolle når man skal tolke data, og det er viktig å være bevisst sin egen forforståelse (Nilssen, 2012). For å forstå det som skjer mellom elevene i klasserommet må man også ha noen kunnskaper om skolens rolle i samfunnet. Da jeg har deltatt i flere ulike praksisperioder, vært lærerstudent i snart fem år og har erfaring som lærervikar vil jeg sannsynlig forstå og tolke informantenes opplevelser annerledes enn en person med et helt annet yrke og utdanningsløp, eller en svært erfaren lærer vil gjøre (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Allerede under transkriberingen merket jeg av avsnitt og setninger jeg intuitivt tenkte ville være hensiktsmessige å anvende for å kunne svare på problemstillingen. Christoffersen og Johannessen (2012) kaller dette å finne *meningsbærende elementer* i materialet. Dette gjorde jeg ved å farge de meningsbærende elementene i de transkriberte intervjuene røde. Denne uthevelsen gjorde det enklere for meg da jeg skulle kategorisere datamaterialet. Jeg brukte også kodene «taler 1» og «taler 2» da jeg transkriberte.

Siden jeg allerede hadde lest meg opp på en del teoretiske perspektiver og begreper, gikk jeg deduktivt til verks da jeg skulle kategorisere det transkriberte materialet. Kategoriene jeg brukte var teoretisk utledet, og kan derfor sies å være deduktive (Christoffersen & Johannessen, 2012) (Tjora, 2010) (Nilssen, 2012) Kategoriene jeg brukte var: «elevkultur», «inkludering», «faglig læring», «lærerens arbeid med elevkultur», «sosiale posisjoner» og «problematisk atferd». Jeg merket uttalelsene kategorisk ved å bruke funksjonen «Ny kommentar», og skrive navnet på kategoriene i marginen på dokumentet.

Da jeg kun hadde to informanter, med ett intervju hver har prosessen med å holde oversikt over materialet og de respektive kategoriene vært en forholdsvis smal sak å forholde seg til. Jeg trakk ut meningsinnholdet ut fra hvilken kategori jeg hadde inndelt det i, og plasserte de rett inn i selve master-dokumentet etter tur. Dette kan vi, ut fra Christoffersen og Johannessen (2012) kaller *kondensering*, da hensikten med dette var å abstrahere meningsinnholdet som lå i de allerede etablerte kategoriene.

4.5 Studiens kvalitet

I dette kapitlet kommer jeg til å diskutere studiets kvalitet. Jeg vil ta utgangspunkt i begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som parametere for å vurdere studiets kvalitet.

4.5.1 Validitet

Validitet kan sies å være synonymt med gyldighet eller relevans (Halvorsen, 2008). For at studien skal kunne vurderes med høy grad av validitet må man derfor gjøre sitt beste for å samle inn data som er relevante for å besvare problemstillingen. I min studie blir dette ekstra

viktig, da jeg kun har to informanter. Datamaterialet burde være så rikt som mulig, og det stilles store krav til at intervjuguiden er utarbeidet godt, og til oppfølgingsspørsmålene jeg stilte. Jeg hadde lest meg opp på en del teori om elevkultur og inkludering på forhånd, og siden jeg brukte de teoretiske perspektivene aktivt i utarbeidelsen av intervjuguiden skal det ifølge Halvorsen (2008) bidra til å styrke den innholdsmessige validiteten.

Sett i retrospekt kunne jeg vært flinkere til å stille flere oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å utdype hva de legger i ulike ord og uttrykk de bruker. Maria snakker f.eks. om at elevene må lære seg å tåle å være med hverandre, og her kunne jeg med fordel spurt om hva hun legger i det å «tåle». Under intervjuet med Line sier hun at læreren er kjempeviktig som forbilde, men det kommer ikke helt fram på hvilke måter læreren kan være av viktighet. Her burde jeg også stilt oppklaringsspørsmål.

4.5.2 Reliabilitet

Når man diskuterer reliabiliteten til empirien kan man si at man diskuterer påliteligheten til datamaterialet man har samlet inn. Dette er knyttet opp til nøyaktigheten av undersøkelsens data, i form av; hvilke data som brukes, på hvilken måte de er samlet inn, og hvordan de blir bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det finnes ingen «rene» opplevelser. Opplevelsene er alltid koblet opp mot tolkning, og det er lærernes tolkning man er interessert i som forsker (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg erkjenner også at mine personlige verdier og interesser vil påvirke selve forskningsprosessen.

Mennesker kan tolke samme handling eller situasjon på ulikt vis. I en intervjusituasjon er det ikke gitt at informantene deler av sine erfaringer akkurat slik de skjedde, fordi de ikke husker nøyaktig hva som faktisk skjedde i situasjonene de beskriver. Dette kan gi små tilfeldige målefeil (Halvorsen, 2008). En grunn til at informanter ikke med vilje ikke deler erfaringer slik de skjedde kan være fordi man ønsker å fremstille seg selv slik man tenker at forskeren ønsker.

5.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet kan sies å være det samme som ekstern validitet. Denne studien kan ikke generaliseres til noe annet enn de lærerne og klassene som ble undersøkt, da den er alt for

liten i omfang. Resultatene fra denne studien vises dog i allerede etablert forskning og litteratur, og kan i så måte anvendes som et lite tilskudd til studier vi allerede finner på området.

5.6 Forskningsetikk

I dette kapitlet vil jeg kort gjøre greie for forskningsetiske spørsmål og retningslinjer som man som forsker er nødt til å forholde seg til, både før, under og etter datainnsamling.

Kap 11 i (Halvorsen, 2008)

Som student og prosjektmedarbeider har jeg et selvstendig ansvar for å orientere meg i forskningsetiske spørsmål (OsloMet - Storbyuniversitet, 2022). Det første jeg gjorde før jeg kunne innlede datainnsamlingen var å innhente godkjenning for prosjektet mitt fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Jeg formulerte meldeskjemaet mitt, som veileder så over og godkjente, før jeg sendte det inn til NSD i påvente av endelig godkjenning. I dette meldeskjemaet la jeg også ved samtykkeskjemaet mitt, (vedlagt her også), der jeg etter beste evne forsøkte å være så transparent og åpen som mulig var. Det er også viktig å tenke på at man er presis i språkbruk, og man forsøker å fatte seg i korthet.

I samtykkeerklæringen inkluderte jeg formålet med masterprosjektet, bakgrunn for at akkurat de fikk spørsmål om å delta, hva det kom til å innebære å være deltaker, at det er frivillig å delta (og at man kan trekke seg når som helst), hvordan personvernet deres blir ivaretatt og hvem man kan kontakte ved spørsmål eller benyttelse av rettighetene. Jeg i løpet av masterprosjektet behandlet opplysningene i tråd med meldeskjema og samtykkeskjema.

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver om de forskningsetiske retningslinjene en som forsker må tenke gjennom, og disse hensynene er sammenfattet i tre ulike typer: Den første dreier seg om Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Den andre er forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, og den siste handler om forskerens ansvar for å unngå skade. Jeg sørget for at alle typene Christoffersen og Johannessen (2012) presenterte ble ivaretatt, og at informantene også kunne føle seg trygge på det. Informantenes navn blitt anonymisert hele veien, enten som «taler #» eller ved de fiktive navnene Maria og Line.

6.0 Studiens resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere studiets datamateriale og de viktigste funnene som ble trukket ut fra intervjuene. Det er dette som vil danne grunnlaget for oppgavens drøftingsdel. Funnene kommer til å bli drøftet og kobles opp mot teorikapitlet, styringsdokumenter og relevante studier som allerede er gjort på feltet.

For at informantenes anonymitet skal ivaretas i henhold til retningslinjene gitt fra NSD, vil de bli gitt fiktive navn som vil bli brukt videre i denne masterbesvarelsen; Maria og Line.

6.1 Lærernes forståelse av elevkultur, inkludering og de inkluderende elevene

I dette avsnittet framkommer det hva de forstår med begrepene elevkultur og inkludering. Dette er viktig for den videre drøftingen, siden det er deres oppfatninger, opplevelser og forståelse av virkeligheten som danner grunnlaget for de funnene som er gjort (Christoffersen & Johannessen, 2012) (Tjora, 2010)

Ettersom det var gjort klart og tydelig i samtykkeskjemaet at studien skulle dreie seg om elevkultur, og hun hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd, hadde Maria søkt opp begrepet for å «være helt sikker på at jeg ikke pratet om ting du ikke trengte». Hun formidlet at elevkultur etter hennes oppfatning handler om et hierarki i klasserommet, og en stemning og et arbeidsklima som kan «kjøre alle veier» dersom læreren ikke er tydelig nok. På spørsmål om hun kunne konkretisere nærmere, utdyper hun at elevkultur er en type stemning som helst kommer til syne i det læreren snur seg og skal skrive noe på tavla. Hun gjentar at det er da elevkulturen synes best.

Hun la til at en elevkultur med sterke positive krefter drar «uendelig langt», og at en kan få med seg veldig mange «svake» elever ved hjelp av sterke positive krefter. I motsatt tilfelle skal man ikke ha så veldig mange negative krefter i klasserommet før hele klassemiljøet er spolert. Underveis i intervjuet uttaler hun at: «Elevkultur er det jo egentlig vi bestemmer med klassereglene», og at man som lærer i veldig stor grad kan påvirke elevkulturen hvis du er bevisst elevkulturen. Men at du først må «få tak i den».

Line svarte at når hun hører ordet elevkultur så tenker hun på hvordan miljøet er i klassen, og utdyper at det handler om hvordan de behandler hverandre, hvordan de snakker til hverandre og hva som er greit og ikke greit innad i klassen.

På spørsmålet om hva hun legger i inkludering svarer hun at det handler både om hvordan hun selv jobber med det, hvordan elevene jobber med det og hvordan lærer og elever jobber sammen med det. Hun påpeker at det handler mye om hvordan en som lærer jobber med klasseledelse og klassemiljø i tilknytning til inkludering. Hun mener bevisstgjøring er en viktig del av dette arbeidet, og kommer med flere eksempler på hvordan de gjør det i hennes klasse. (Det skal vi se nærmere på i «lærerens arbeid for inkludering»)

Maria beskriver de inkluderende elevene som de som er runde i kantene, og som gjerne har plass til enda en i leken. Med «runde i kantene» mener hun elever som alltid har plass til én ekstra i leken, og som synes det er «viktigere å være god enn å være best». Dersom man har for få av «diplomatene», og for mange av de som er bestemmende, så kan du risikere å få en «krigssone»

Line betegner de inkluderende elevene som de som går bort til de som virker å være alene og/eller legger merke til om noen er lei seg. Hun sier også at inkluderende elever aksepterer ulikhet. Hun mener at de gjerne setter i gang aktiviteter som får med alle, og er viktige bidragsyttere til å få arbeid i grupper til å fungere bra. De er ofte positive til læringsaktivitetene som skal foregå.

6.2 Lærerens arbeid med elevkultur og for inkludering

I dette avsnittet fokuserer jeg på hva lærerne prater om når det gjelder deres arbeid for inkludering i klassene sine.

Line sier at de prater en del om hva det vil si å være en inkluderende klasse, og hvordan sine egne handlinger kan påvirke andre. På et senere tidspunkt i intervjuet forteller hun at klassen hun har nå er den hun har pratet og jobbet mest med i forbindelse med det at det er greit å være forskjellig. Fordi de ikke alltid tenker over hva de gjør eller konsekvensene av det, er det

noen som «trenger veldig mye hjelp» til å bli bevisst sine egne handlinger og tilhørende konsekvenser.

Hun eksemplifiserer den manglende bevisstheten ved å snakke om en episode som nylig skjedde, der en elev hadde følt seg ekskludert av noen gutter i klassen ved fotballbanen. Medelevene spilte fotball, og eleven som følte seg ekskludert hadde overhørt at guttene hadde slengt bemerkninger til hverandre. Hun hadde følt seg truffet av noen av ukvemsordene som gjaldt seksuell legning, og følte seg støtt på bakgrunn av dette. Da Line hadde snakket med guttene om dette, så hadde de svart noe sånt som «Nja, nei.. Det er bare sånn vi spiller fotball. Og det er sånn vi prater, og...». I slike situasjoner sier hun at det er vanskelig å vite hvor bevisste de er på hva de sier, og hvilke konsekvenser det kan ha. Hun forteller videre at de da prater om hvilke kommentarer som er greit å si, og hvilke som ikke er det. Dette fortsetter «i eningen», og hun opplever at man ikke blir ferdig med akkurat den jobben der.

Hun er også tydelig på at hvis slike situasjoner oppstår, så må man «ta det» med én gang. Der det er enklest å få det til, er hvis man selv er ute til inspeksjon, eller et eller annet sted slik at man hører og ser det, fordi at man da kan si at «det du gjorde eller sa nå kan oppleves på den og den måten. Hun sier at dersom du ikke er oppe i situasjonen selv, så kan det være mer utfordrende, fordi det da kan oppstå usikkerhet og diskusjoner rundt hva som har skjedd.

Maria sier at den klassen hun har nå har hun jobbet mye med for å få til å oppføre seg slik hun ønsker at de skal gjøre, mens i den forrige klassen hun hadde fantes det diplomatiske og naturlige ledere fra før. Dermed ble arbeidet med den sosiale og faglige læringen enklere. Hun uttaler at jentene i den klassen syntes det var gøy å jobbe på skolen, og guttene syntes det var hyggelig å være sammen med jentene. Det var så mange med positiv innstilling at det smittet over på de andre. Det var ikke så kult å være kjip, men det var kult å være grei.

Maria er klar på at man som voksen hele tiden må være tenke at man selv er ansvarlig for hvordan relasjonene innad i klasserommet er. Enten det er mellom en selv og elevene eller elevene imellom. Hun sier videre at det er hun som må ta de ubehagelige samtalene når det har oppstått uønskede situasjoner mellom elever. Hun bruker uttrykket «å ta tyren ved hornene» for å beskrive hvordan hun håndterer slike situasjoner; ta tak i problemet med én gang, si det som det er, uten å nøle. Dersom man har for mange ekskluderende elever i

klassen, så er det lærerens rolle som avgjør om du klarer å holde elevene på en «positiv eller negativ fløy».

Enda lengre ut i intervjuet uttaler hun at «vi som voksne i et klassemiljø er nødt til å akseptere forskjellene, og lære barn å akseptere at vi er forskjellige. Videre sier hun at dersom man begynner å frita gruppa ansvaret for å lære seg å akseptere ulikhetene mellom dem, så vil det bli «verre og verre».

Maria: Man kan i kraft av god metodikk og pedagogikk legge opp til at det er morsomt å bidra positivt inn i fellesskapet. Eksempelvis ved å premiere fellesskapet for positive handlinger (positiv forsterkning) fra klassen og enkeltelever. På denne måten skaper du heller ingen følelse av at du som lærer har plukket deg ut englebarn. Det at enkeltelever sine gode handlinger skaper goder/belønninger for fellesskapet mener hun er et veldig godt trekk. Hun sier i neste setning at hvis man derimot har gjort det motsatte av å bidra positivt kan man også trekke de ut av belønningen. Som eksempel på dette nevner hun at sjuendeklassinger sitt høyeste ønske er å gå hjem før tiden, så hvis noen har vist destruktiv atferd eller vært dårlig til å samarbeide, så sitter de igjen lengre enn de andre, men de sitter likevel bare ut den egentlige skoletiden. Noe læreren også er nødt til å gjøre er å inkludere elevene i utarbeidingen av klassereglene, slik at de får legitimitet innad i klassen. Hun sier at det er læreren sin oppgave å fokusere på de positive sidene ved at elevene følger klassereglene.

6.2.1 Reguleringen av samspillet mellom elevene

Gjennom dette kapitlet skriver jeg om hva lærerne opplever om det å regulere samspillet mellom elevene.

Maria mener at man burde tone ned de bestemte og sta typene, og heller prøve å få fram de inkluderende, rolige og diplomatiske typene som er runde i kantene. Hun sier at de må få verktøy til å snakke i gruppa. Hun påpeker at det gjør man ved å gi dem forståelse av at hver gang det oppstår en krangel, så er du som lærer der og tar det. Hun fortsetter: «Hver gang noen er slemme mot deg, så står læreren mellom. Hver gang. Uansett. Så skaper du en trygget i den litt mer forsiktige gruppa. At hvis de kommer til deg, så tar du det der og da, og glemmer det aldri». Hun uttaler også at man må plukke ut hvilke elever som styrer, og

så må du styre dem på en positiv måte. Man må som klasseleder finne veien inn til de ekstremt sterke ledertypene. Hun påpeker at man må gjøre det på en måte som gjør at de ikke føler seg truet og kan sende skuldrene, fordi de slipper å sloss om hvem som er lederen. Det skal være tydelig at den voksne er lederen.

Line sier at hun får høre at hun tar situasjoner som oppstår på alvor, og ordner opp i det som skjer. Hun kommer også inn på at man må jobbe mye med å få fram de gode meningene og de forskjellige meningene. At elevene tør å si noe, og tør å stå for den man er.

6.2.2 Læreren som forbilde

I dette kapittelet får vi innblikk i lærernes oppfattelse av viktigheten læreren har i kraft av å være forbilde, og hvor viktig læreren er i arbeidet med inkludering.

Maria svarer helt direkte at læreren absolutt er et forbilde, og at man ikke kan jobbe med elevkultur uten å jobbe med inkludering. Hun underbygger det med at dersom læreren utviser ekskluderende atferd så vil man oppleve at elevene blir mer utrygge, og at de som en konsekvens av dette vil flokke seg/gruppere seg. Hun fastslår at med en gang man ikke føler seg som et lag, så kan man også være motspillere. I motsatt tilfelle er man på ett lag, og føler seg som én gruppe, så gir det grobunn for bedre lagarbeid. «Interne kriger» skapes ikke like enkelt.

På spørsmålet om hvor viktig læreren er som rollemodell i jobben om å skape et inkluderende miljø og aksept, svarer **Line** at man som lærer er kjempeviktig i så måte. Hun uttaler at det har «alt» å si at også hun inkluderer, og er rettferdig. *Hva* hun tar opp og *hvordan* hun tar det opp beskriver hun også som kjempeviktig. Hun sier det setter en *tone* i klassen. Til slutt sier hun at elevene vil tekkes læreren, og da ser de også på læreren sin egen opptreden for å få innblikk i hvordan å oppføre seg.

Både Maria og Line er samstemte i at læreren er en viktig rollemodell og et forbilde

6.4 Elevkultur og faglig læring:

Her skriver jeg om hvordan lærerne opplever sammenhengen mellom elevkulturen og det faglige nivået i klassen.

På spørsmål om opplevd sammenheng mellom elevkulturen og det faglige nivået svarer **Maria** til å begynne med at hun ikke har erfart at elevkultur og det faglige nivået har noe med hverandre å gjøre, men hun forsto opprinnelig spørsmålet som at «en negativ elev vil være en elev som har svakt nivå». I neste åndedrag deler hun derimot at uønsket elevkultur kan stagnere den faglige utviklingen fordi man i slike tilfeller «må bruke ekstremt mye tid på å løse det sosiale». Hun legger til at dersom du *ikke* jobber med det sosiale så vil det hvert fall gå ut over det faglige, og at man derfor må gjøre den jobben uansett. Hun begrunner det med at hvis man lykkes i arbeidet med det sosiale, vil den faglige utviklingen kunne skyte skikkelig fart etter en stund. Hun sier videre at man da får gått gjennom pensum mye raskere enn tidligere, og at hun får bedre tid og rom til å støtte de i klassen som virkelig har behov for den faglige veiledningen. Hun sier også at dersom læringsmiljøet ikke er et positivt miljø sliter læreren med å få til undervisning som når gjennom til elevene dine, fordi elevene ikke hører på deg.

Line svarer at stemningen i klassen og det faglige nivået har lite å si for hverandre, men at det *kan* ha noe å si. Hun forteller at hennes klasse fortsatt er på det stadiet at det er gøy å gjøre det bra på skolen. At det er kult å få det til. Dette gjelder spesielt i mattetimene, der folk reiser seg og gir high fives, og til og med faller av stolene fordi de blir så glade for å klare stykker. Hun mener det er en bra kultur i klassen når det gjelder det å ønske gode prestasjoner, og at de jobber hardt for å gjøre det godt.

Hun sier at det er mer utfordrende når det skal reflekteres og komme med egne meninger. Da kan det bli mer «uffing» rettet mot hverandre fordi noen mener at andres meninger er teite, barnslige eller uriktige. Hun setter også fingeren på at dersom det skal settes i gang en læringsaktivitet som noen synes er kjipt, kjedelig eller teit, så kan det fort komme noen kommentarer. Hun sier at slike kommentarer plutselig kan føre til en annen tilnærming til det som skal foregå i timen.

6.6 Klassekamerat

I kapittel «6.6 Klassekamerat» skriver jeg om lærernes oppfatning av hva det faktisk vil si å være en (god) klassekamerat, og hva som er forskjellen på å være klassekamerat og venn.

Maria er tydelig i sin sak der hun uoppfordret meddeler at det å være læringspartner og klassekamerat er noe annet enn det å være en bestevenn. Hun sier at man ikke kan tvinge elevene til å være venner eller tilbringe tid sammen på fritiden, men at man kan arbeide for at de skal tåle hverandre i en samarbeidssituasjon. Hun drar praten videre til det å være klassekamerat i friminuttene, og hun mener at på «klassekameratplan, så kan hvem som helst leke sammen i friminuttene». Hun sier at det skal de øve seg på å tåle å leke sammen med hvem som helst. Hun forklarer at elevene må tåle det å tape uten å bli hissig, og også å ha med seg de som er «dårligere» i ulike sammenhenger.

Dersom elever kommer med kommentarer som «Jeg vil ikke leke med han/henne», så er hun klar på at det for det første ikke er lov å si slikt direkte, og for det andre at dersom eleven faktisk mener det så skal de argumentere for hvorfor. Dersom det da framkommer at den andre parten faktisk gjør noe «gærent», som hun sier, så skal man jobbe med det.

Line sier klassen hennes er dyktige til å vite at alle skal være med, og at de har jobbet mye med det. Hun er klar på at det er forskjell på det å være venner på fritiden, og det å gå på skolen. Hun nevner uoppfordret at man på skolen har klassekamerater, og at man da tar vare på hverandre. Hun sier at dette som regel går bra, men at den nevnte bevisstheten rundt det av og til svikter. Som eksempel på dette trakk hun fram en av jentene i klassen, som fra før av er usikker på sin identitet, overhørte noen av gutta som slang en del bemerkninger knyttet til seksuell legning, til hverandre. Hun følte seg med enda mer ukomfortabel enn det hun allerede var, og også krenket. Line gjør det klart at selv om det ikke var rettet mot akkurat henne, er det fortsatt ikke greit å kommunisere på denne måten. Hun trekker også fram viktigheten av å vite når og hvor man kan komme med ulike typer ytringer.

6.7 Problematisk oppførsel og ekskludering

Gjennom dette kapitlet skriver jeg om hva lærerne mener er problematisk oppførsel og hvilke faktorer som kan sees på som triggere for det å bli ekskludert.

Maria bruker begrepet destruktiv om elever som har problemer med å tilpasse elevkulturen, og «oppfører seg på en måte som flokken egentlig er blitt enige om at man ikke skal». Hun sier at destruktive barn gjerne er de som sliter med å komme inn i lekegrupper, ved at de for eksempel kommer inn og sier at de vil leke noe annet, og dermed «ødelegger» (leken). Videre forklarer hun at disse elevene fort «får høre det», fordi andre ikke vil være i lag med dem, og leke sammen med dem. Eksempler på slik type oppførsel er de elevene som går rundt og slår hverandre «i ett sett», som hun sier. Hun ramser opp videre og never at: det kan også være elever som oppfører seg umodent på ulike vis, elever som griser mat mens man spiser, eller elever som oppleves masete ved å f.eks. snakke høyt i lek og skal vise seg fram for å få sjansen til å få litt popularitet. Hun mener at man ofte kan plukke ut de som sliter litt med de sosiale kodene.

Hun uttrykker at hun ikke aksepterer mobbing. Dessverre har hun flere ganger opplevd at det er de utstøtte som i all hovedsak burde endre atferden sin, dersom de ønsker å komme «inn i en flokk». Hun sier at én ting er å ta inn en som *er* veldig annerledes, men at det er noe annet når enkelte oppfører seg på en måte som flokken egentlig er blitt enige om at man ikke skal.

På spørsmål om hun har noen konkrete eksempler på elever som utviser slik type oppførsel og som blir ekskludert, er hun rask med å nevne: «Det kan være så enkelt som at når de er små så er det han eller hun, fordi han eller hun piler nese. Og så vil ikke vedkommende akseptere at det er et problem, og så blir vedkommende likevel holdt litt utenfor fordi det er ubehagelig og ekkelt for de andre». Hun sier videre at det egentlig ikke er en stor sak, men siden det ikke er «akseptert oppførsel», og etablert innad i klassen at «sånn skal man ikke gjøre», så tenker de andre elevene; «æsj, det er litt ekkelt».

Hun nevner enda et eksempel på dette. Det å ta til tårer for tidlig, enten fordi man tåler mindre smerte, eller fordi man har lært at det å gråte er en måte å få viljen sin, kan også være noe som andre elever kan reagere på.

Line nevner spesielt én enkeltelev (L1) som bidrar til å gjøre medelevene sine usikre og ukomfortable. Hun trekker fram at han har sterke meninger, og er dyktig på å diskutere og argumentere. Hun sier at han er en type som ikke gir seg, og at det kan oppleves utfordrende for medelevene å være åpne om sine egne meninger på bakgrunn av at hans meninger er så sterke og kategoriske. Hun sier også at hun tror det er mye som skjer i det skjulte. Hun har likevel fått med seg at

Hun trekker også fram en elev (L2) som kom fra en mottaksklasse for noen år siden, som enda har begrenset språk, og forståelse for sjargongen som gjerne blir brukt. Hun føler at han ikke henger helt med på det som skjer, og at det derfor blir en utfordring i tilknytning til inkluderingen av han. Hun ymter frempå at han kan ta slike ting personlig, og selv føler på utenforskap, men at misforståelser grunnet manglende forståelse spiller hovedrollen.

6.8 Statushierarki

Dette kapittelet omhandler statushierarkiet som til enhver tid vil finnes innad i en skoleklasse.

Maria er tydelig på at man må ha få fram noen ledere i klasserommet, og at man derfor ikke nødvendigvis må kve de med sterke meninger. Det viktige er at lederflokker drar i den samme retningen som du ønsker at de skal.

Hun sier også at man må prøve å holde positiv feedback i klasserommet, og negativ feedback utenfor klasserommet. Kler du av en elev i klasserommet vil denne forsøke å re-etablere seg i hierarkiet som finnes i klasserommet/kulturen. Hun sier at det ikke skal være noe tvil om hvem som er lederen i klasserommet, og at det er deg som lærer.

Line snakker om at det er kult å drive med idrett, og spesielt fotball. Hun forlenger det til at det er kult «at man driver med noe», mens de som ikke driver med noe spesielt kan sees på som litt «hvorfor gjør du ikke det?». Hun tenker at det å ha en interesse blir sett på som «bra». Hun forteller videre om at noen av jentene i klassen er interessert i anime. Hun oppfatter at selve interessen kanskje blir sett på som litt sær av enkelte, men at det likevel anerkjennes at de er flinke til å tegne og å snakke engelsk. Dette handler om å anerkjenne faglige prestasjoner.

Hun uttaler at de elevene som sliter med det faglige også har en tendens til å slite sosialt. Hun sier at hun tror at de faglige kodene og de sosiale kodene kan henge litt sammen. Hun eksemplifiserer det med den samme eleven (L2) i klassen deres som kom fra mottaksklasse. Han sliter faglig og sosialt. Hun føler at fordi han ikke alltid klarer å henge med faglig inne i klasserommet, blir han litt utfor. Hun er likevel rask med å si at dersom han derimot hadde vært sterk sosialt så hadde ikke de faglige begrensningene hatt så mye å si, så hun er klar på at den eventuelle sammenhengen mellom enkeltelevers faglige nivå og deres sosiale status er utfordrende å skulle stadfeste med sikkerhet. Den sosiale statusen til L1 er Line også litt usikker på, men han har slags makt, og er en premiss-setter som nok har en del negative holdninger og deler meningene sine «i det skjulte».

7.0 Diskusjon/drøfting

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene jeg har gjort fra transkripsjonene av intervjuene, opp mot hva som fremkommer i relevant litteratur og tidligere forskning gjort på området.

7.1 Informantenes forståelse av elevkultur, og de inkluderende elevene

7.1.1 Lærernes forståelse av elevkultur

Både Marie og Line sine fortolkninger av begrepet elevkultur kan forstås slik at den stemmer rimelig godt overens med både hva Michelet (2019a) og Nordahl, Flygare og Drugli (2016) skriver om det som kan tolkes som elevkultur, men på litt ulikt vis.

Vi husker at Maria anvender beskrivelsene av en stemning, et hierarki og et arbeidsklima som kan «kjøre alle veier» hvis ikke læreren er tydelig nok i sine instruksjoner, i sin tolkning av elevkulturbegrepet. Michelet (2019a) hevder at begreper som klima og miljø belyser ulike dimensjoner ved fellesskapet i klasserommet, men at de sjelden brukes i analytisk forstand. De sier ofte mer *at* det finnes noe faglig eller sosialt rundt eleven, men ikke like mye om *hva* det er som finnes rundt eleven.

Line sier at hun tenker på klassemiljøet, og mer spesifikt på hvordan elevene behandler hverandre, snakker til hverandre og hva som er greit og ikke innad i klassen, når hun forsøker å fortolke det mulige innholdet i elevkulturbegrepet.

Sistnevntes forståelse er veldig nært beslektet med hva Michelet (2019a) mener går inn under elevkulturen, da han skriver at det omfatter det som gjelder elevene imellom for handlemåter og oppfatninger av klasserommet. Hans forståelse av elevkultur er at den også beskriver elevenes egne regler for samhandling og læringsdeltakelse.

Han skriver at dersom læreren ikke er tydelig nok i hvilke samhandlingsregler som gjelder er det større sjanse for at elevene tørr å bryte reglene også. Da må lærerne også nødvendigvis kjempe mer «fra sak til sak», og så lenge samhandlingsreglene ikke er tydelig nok fra læreren sin side vil elevene fylle dette «regel-vakuumet» med sine egne regler. Maria er av den oppfatningen at elevkulturen er en type stemning som helst kommer til syne når de oppfatter at læreren ikke er oppmerksom, og det er gjerne da elevenes egne regler er mest fremtredende (Michelet, Klassen som fellesskap 2, 2019b).

Maria ymter også frempå om at man langt på vei bestemmer elevkulturen med klasseregulene. Michelet hevder at elevkulturen ikke kan bestemmes av læreren, men at forhandlingen innenfor elevkulturen kan rammes inn og påvirkes av læreren gjennom grundige, gjennomtenkte dialogiske prosesser over tid.

Vi har sett at informantene bruker ulike begreper for å forklare fenomenet elevkultur. Dette er ikke unaturlig, da elevkulturbegrepet rommer mye (Michelet 2019a; 2019b). Selv om de ikke tar i bruk identiske begreper i sine respektive forklaringer, kan de sies å være beslektet likevel.

7.1.1 Forståelsen av de inkluderende elevene

Maria beskriver de inkluderende elevene som de som er runde i kantene, og som gjerne har plass til enda en i leken. Med «runde i kantene» mener hun elever som alltid har plass til én ekstra i leken, og som synes det er «viktigere å være god enn å være best». Dersom man har for få av «diplomatene», og for mange av de som er bestemmende, så kan du risikere å få en «krigssone». Vi husker at Line betegner de inkluderende elevene som de som går bort til de som virker å være alene og/eller legger merke til om noen er lei seg. Dette er klare tegn på omsorg og empati (Ogden, 2012) Hun sier også at inkluderende elever aksepterer ulikhet.

Hun mener at de gjerne setter i gang aktiviteter som får med alle, og er viktige bidragsytere til å få arbeid i grupper til å fungere bra. De er ofte positive til læringsaktivitetene som skal foregå. Informantenes betraktninger stemmer fint overens med Haug (2014) sine betraktninger rundt hva inkludering innebærer, da elevene Maria og Line beskriver er bidragsytere til at andre elever får muligheten til å kunne bidra og motta i fellesskapet, i motsetning til å stå passive utenfor fellesskapet. Det at elever viser aksept for ulikhet er en viktig egenskap innenfor inkludering også ut fra Michelet sin forståelse (2019a) av inkludering, da også elevene som oppfattes som ulike inviteres til å få delta på egne premisser, enten det er i sosiale eller faglige aktiviteter.

7.2 Elevkultur og faglig læring

Gerbino, et al., (2018) fant i sin studie at prososial oppførsel blant elevene hadde signifikant positiv virkning på disse elevenes faglige prestasjoner, både på kort og lengre sikt. Michelet (2019a; 2019b) er også klar i sin tale om at elevkulturen spiller en stor rolle for elevenes faglige læring og utvikling. Både Maria og Line svarer innledningsvis at de ikke mente at elevkultur hadde noe særlig å si for det faglige nivået til elevene i klassen, men nevner etter hvert flere eksempler som bidrar til å motsi deres egne innledende betraktninger. Line uttaler for eksempel at inkluderende elever er viktige bidragsytere til å få arbeid i grupper til å fungere bra, og at de ofte er positive til læringsaktivitetene som skal foregå. Dette er to kjennetegn på det Ogden (2012) mener er prososiale egenskaper, og Michelet er også tydelig på at graden av inkludering er en sterk indikator på hvordan elevkulturen i hver enkelt klasse vil se ut også i forhold til deltakelse i de faglige aktivitetene.

Maria sin uttalelse om at arbeidsklimaet kan kjøre alle veier dersom læreren ikke er tydelig nok støttes i aller høyeste grad av Michelet (2019b) i form av hans erfaringer og betraktninger i det som omhandler motspillskultur og elevenes alternative regelsett. Dersom klassen gjennomsyses av en holdning der elevene ikke ønsker å gjøre det godt på skolen, vil læreren få et problem med å få dem til å delta aktivt i læringsprosesser (Michelet, 2019a).

Maria mente at uønsket elevkultur kan stagnere den faglige utviklingen fordi læreren i slike tilfeller «må bruke ekstremt mye tid på å «løse det sosiale, og at elevene ikke vil høre på deg når du underviser. Ser vi på Maria sine uttalelser i sammenheng med hva Michelet (2019b) og Nordahl, Flygare & Drugli (2016) skriver om motspillskultur gis hennes mening legitimitet: I

klasser med sterk grad av motspill vil dette være belastende for både lærer og elever. Michelet (2019b) er også av den oppfatningen at dersom det ikke er tydelighet i hvordan kommunikasjonen skal foregå, hvordan man skal håndtere uenighet eller utøve makt, så blir det mye mer «kamp» fra sak til sak, og klasserommet kan bli kaotisk, eller «kjøre alle veier» som Maria beskriver det. Man dermed si at tydelige kommuniserte samhandlingsregler fra lærerens side bidrar til å støtte elevenes faglige utvikling.

Vi husker Line sin uttalelse om at hennes klasse synes det er gøy å gjøre det bra på skolen, og at det er kult å få ting til. Det at elevene reiser seg og gir high fives til hverandre fordi de blir glade for å klare mattestykker gir en god indikasjon på at de har gode holdninger knyttet til det å være *skoleflink* og det å *kunne gi og få ros*. Dette er to av dimensjonene Michelet (2019a) legger til grunn for om elevenes faglige deltakelse blir anerkjent eller ikke. Man kan derfor i dette tilfelle absolutt si at disse to dimensjonene blir anerkjent i elevkulturen til Line sin klasse, og det sier mener hun langt på vei selv også: De ønsker å gjøre gode prestasjoner og de jobber hardt for å gjøre det godt.

På tross av at elevene utviser positive holdninger knyttet til spesielt prestasjonene i mattetimene uttaler Line at det ikke alltid er slik: Dersom det skal settes i gang en læringsaktivitet som noen synes er kjip, kjedelig eller teit, så kan det fort komme noen kommentarer fra enkelte av elevene i klassen. Hun sier at slike kommentarer plutselig kan føre til en annen tilnærming til det som skal foregå i timen fra resten av klassen. Nordahl, Flygare og Drugli (2016) og Michelet (2019a) er enige i at elevene som regel er samstemte når det kommer til normene og forventningene til gruppa de selv ønsker å tilhøre, og at påvirkninger fra jevnaldrende kan føre til antisosial atferd, slik som dette eksemplet på motspill i Line sin klasse.

Det er imidlertid ikke alltid elevene er samstemte, og Line sier at det i hennes klasse er mer utfordrende i læringsaktiviteter der det skal reflekteres og komme med egne meninger. Vi husker at det er spesielt én elev hun trekker fram (L1), som sier har sterke meninger og er flink til å diskutere. Siden han i tillegg er en type som ikke gir seg, opplever hun at det kan være utfordrende for medelevene å si sine egne meninger, da han gjør de usikre og avventende i slike situasjoner. Dette er et godt eksempel på Frønes sin (2006) beskrivelse av barns sosialisering, med kamp om deltagelse og posisjon, og diskusjoner om hvem som har feil og hvem som har rett. Da han virker å ha vanskeligheter med å bli enig, og å inngå

kompromisser med andre kan det være en indikasjon på manglende selvkontroll (Ogden, 2012). Det at han også virker å slite med å kunne se andre sine perspektiver, kan tyde på manglende empatiske egenskaper. Selv om hun sier hun er usikker på hvor høy posisjon han egentlig har i gruppa, innrømmer hun at han er en premiss-setter som har en del negative holdninger.

Det at andre elever blir usikre på seg selv og føler at det blir utfordrende å si sin egen mening på bakgrunn av hans væremåte, gjør at deres grad av deltakelse ikke blir fullstendig. Som vi vet er deltakelse en av dimensjonene innenfor inkludering (Haug, 2014). I dette tilfellet er det også nært beslektet med to av de andre dimensjonene Haug (2014) ilegger inkluderingsbegrepet, nemlig medvirkning og læringsutbytte. De tørr ikke å gripe sin mulighet til å bli hørt i klasserommet, og det at elever føler seg utrygge kan være en faktor som hemmer læring (Utdanningsdirektoratet, 2021), og det går i så måte også ut over læringsutbyttet deres også. Det kan også tolkes som at det går ut over deres egen selvhevdelse, da det omfatter blant annet det å klare å si sine egne meninger (Ogden, 2012).

Line sier også at elever som sliter med det faglige har en tendens til å streve sosialt, og at hun tenker at de sosiale kodene og de faglige kodene henger litt sammen. Ifølge henne klarer ikke L2 alltid å henge med på det faglige som skjer inne i klasserommet, og at han derfor blir «litt utfor». Hun legger til at det er vanskelig å si noe om det er det faglige utfordringer som gjør at man sliter sosialt, eller om det er motsatt. Dette er ikke så rart ifølge Michelet (2019a), da dette er sammenhenger som er gjensidig avhengig av hverandre, og dermed ikke kan forklare den ene ut fra den andre.

Selv om begge lærerne innledningsvis tenkte at elevkultur ikke hadde noe særlig sammenheng med faglig læring, ser vi likevel at de ved hjelp av gode eksempler implisitt er enig med Michelet (2019a) og (2016) i at elevkulturen og sosialiseringen barn i mellom har mye å si for elevenes deltakelse i faglige aktiviteter.

7.3 Sosialisering og ekskludering

Gjennom dette kapitlet skriver jeg om hva lærerne mener er problematisk oppførsel og hvilke faktorer som kan sees på som triggere for det å bli ekskludert, både fra informantenes perspektiv og relevant teori.

Ifølge Frønes (2006) bidrar sosialisering til både fellesskap og felles kultur, og skriver at det å vokse inn i en kultur blant annet handler om å sosialiseres gjennom ulike koder. Både **Maria** og **Line** anvender «sosiale koder» når de forsøker å forklare årsaken til at enkelte elever har vanskelig for å ta til seg normene og reglene som eksisterer innad i klassefellesskapet. Det å ta til seg felles normative mønstre blir av Frønes (2006) beskrevet som «internalisering». Dersom elever har vanskeligheter med å gjøre de normative mønstrene innad i kulturen til sine egne kan man bli oppfattet som et sosialt avvik av de andre deltakerne i fellesskapet.

Line eksemplifiserer dette med elev (L2) som hun mener ikke klarer å henge med på hverken de sosiale eller de faglige kodene, og derfor ofte føler på utenforskap. Hun mener dette skjer på bakgrunn av at han kom til klassen fra en mottaksklasse for ikke veldig lenge siden, og at det lettere kan oppstå misforståelser mellom han og de andre elevene. I slike tilfeller er det viktig at læreren forsøker å utnytte sitt handlingsrom for forsøke å påvirke hvor stor betydningen av at han hans mangelfulle sosiale relasjon med de andre blir. (Michelet, 2019a) Samtidig må læreren jobbe for at L2 skal kunne få delta, medvirke og få læringsutbytte i klassen som fellesskap, slik han han over tid blir inkludert i fellesskapet (Haug, 2014).

Maria bruker begrepet «destruktiv» om elever som oppfører seg på en måte som ikke er forenelig med det som etablerte normer for elevkulturen, og slike elever vil dermed også kunne beskrives som sosiale avvik ut fra Frønes (2006) sin forståelse av begrepet. Som man hører av ordlyden «destruktiv» har Maria en annen tilnærming til de sosiale avvikene enn eksemplet Line presenterte. Hun legger fram flere eksempler på det som kan forstås som sosiale avvik, med en destruktiv undertone: Det kan elever som kommer inn i påbegynt lek, og sier at de vil leke noe annet og dermed er ødeleggende for leken. Det kan være elever som slår hverandre hyppig eller elever som oppleves masete ved å f.eks. snakke høyt i lek for å hevde seg blant resten av elevene og få sjansen til popularitet. Oppførsel for å «få sjansen til

popularitet» kan tolkes som at de ønsker å styrke sin sosiale posisjon. Dette er ifølge Frønes (2006) et typisk tegn på sosialiseringen som skjer mellom barn, der det er en kontinuerlig kamp om deltagelse, posisjoner, status og venner.

Dersom disse ulike typene av sosiale avvik som informantene gjengir, ikke mestrer å knekke de sosiale kodene, og dermed får fortsatte vanskeligheter med å tilpasse seg elevkulturen, vil dette kunne få negative konsekvenser for barna, ved at de for eksempel blir ekskludert (Ogden, 2012). Harris (1998) skriver at det er sosialiseringen mellom barna som har størst betydning for barnet, og at det er her barna opplever det å være vinner og taper.

Vi husker at tallene og rapportene fra elevundersøkelsene gjort mellom 2016-17 og 2021-22 viser at det er nedgang i opplevd læringsmiljø og økning i rapportert mobbing blant elevene på syvende trinn (Wendelborg, 2021; Dahl 2022). En annen potensiell konsekvens for barna blir synliggjort i undersøkelsen gjort av (Gerbino, et al., 2018) som fastslår at medelevers oppfattelse av enkeltelevers sosiale oppførsel har betydning for elevers faglige prestasjoner både på kort og lang sikt.

Hvordan kan man som lærer da sørge for at elevene blir fullverdig inkludert, og at de slipper å se på seg selv som en taper i kampen om deltagelse, sosial posisjon og status, og vennskapelige relasjoner?

7.4 Lærernes arbeid med elevkultur

I løpet av dette kapitlet skal jeg drøfte lærernes arbeid med elevkultur. Reproduksjon av sosiale forskjeller og frafall i videregående skole framheves av Michelet (2019a) som to av de store utfordringene vi har i det norske utdanningssystemet. En inkluderende elevkultur preget av sosialt kompetente elever vil påvirke elevenes skolehverdag i positiv forstand, både sosialt og faglig. Dersom elevene deltar i prososiale jevnalderfellesskap vil det være enklere for dem å utvikle positive relasjoner til medelevene (Ogden, 2012), og lærerne er viktige blant annet for å vise hvordan man kan gjøre dette.

7.4.1 Læreren som rollemodell

I følge Nordahl, Flygare og Drugli (2016) er det helt essensielt at læreren må være bevisst på sin egen relasjon til elevene og hvordan en fremstår for elevene. De skriver at læreren er en viktig rollemodell for elevenes sosiale samhandling i skolesammenheng. Dette stemmer helt overens med hva både Maria og Line uttaler når vi kommer inn på læreren som forbilde. Begge uttaler at læreren absolutt er et forbilde for elevene når det kommer til inkluderende atferd. Line sier det setter en tone i klassen, og at de gjerne vil tekkes læreren. Da er det naturlig at de ser på læreren sin opptreden for å få innblikk i hvordan de skal oppføre seg. Line sin uttalelse er nesten identisk med hva Nordahl, Flygare og Drugli (2016) skriver om læreren som rollemodell, nemlig at elevene vil bruke læreren som referanse for hvordan de selv kan tillate seg å oppføre seg i relasjon til hverandre, og at læreren etablerer en sosial atmosfære innad i klassen gjennom sin væremåte. Dette gjelder også hvordan læreren kommuniserer med elevene sine.

7.4.2 Lærers arbeid med bevissthet rundt språkbruk

Vi husker at Line sier at de i hennes klasse har pratet en del om hva det vil si å være en inkluderende klasse, og hvordan sine egne handlinger kan påvirke andre. De har også snakket mye om at det er greit å være forskjellig. Fordi de ikke alltid tenker over hva de gjør eller konsekvensene av det, er det noen som «trenger veldig mye hjelp» til å bli bevisst sine egne handlinger og tilhørende konsekvenser. Dette kan sies å være et viktig arbeid for å styrke elevenes empatiske evner, og dermed deres sosiale kompetanse (Ogden, 2012).

Eksemplet hun viste til rundt den manglende bevisstheten dreide seg om episoden der en elev hadde følt seg ekskludert av noen gutter i klassen ved fotballbanen. Medelevene spilte fotball, og eleven som følte seg ekskludert hadde overhørt at guttene hadde slengt bemerkninger som «homo», til hverandre. Dette er i følge Dembra (u.d.) et ord som blir hyggig brukt som skjellsord blant barn og unge i Norge. For enkelte elever kan slik virke uskyldig, men denne eleven hadde følt seg truffet av ukvemsordet, og følte seg støtt på bakgrunn av dette. Da Line hadde snakket med guttene om dette, så hadde de svart noe sånt som «Nja, nei.. Det er bare sånn vi spiller fotball. Og det er sånn vi prater. I slike situasjoner sier hun at det er vanskelig å vite hvor bevisste de er på hva de sier, og hvilke konsekvenser det kan ha. Hun forteller

videre at de da prater om hvilke kommentarer som er greit å si, og hvilke som ikke er det. Dette fortsetter «i eningen», og hun opplever at man ikke blir ferdig med akkurat den jobben der. Dette eksemplet er et typisk tegn på det (Dembra, u.d.) karakteriserer som mikroaggresjon, i og med at de slenger bemerkninger som påpeker annerledeshet, selv om de ikke mener å såre eleven som følte seg krenket. Hva elevgruppa som helhet bestemmer skal være greit eller ikke greit å gjøre og si, bestemmes i stor grad av elevene som befinner seg høyest i statushierarkiet, og her blir lærerens arbeid med elevenes sosiale posisjoner avgjørende (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016).

7.4.3 Lærerens arbeid med elevenes sosiale posisjoner

Maria sier også at man må prøve å holde positiv feedback i klasserommet, og negativ feedback utenfor klasserommet. Kler du av en elev i klasserommet vil denne forsøke å re-etablere seg i hierarkiet som finnes i klasserommet/kulturen. Som Nordahl, Flygare og Drugli (2016) skriver kan enkelte elever bli opptatt av å hevde seg, og å bli lagt merke til i klassen dersom de tenker at slikt kan gjøre dem bedre likt eller øke statusen deres. Elevenes strategier for å styrke sin sosiale posisjon er ikke alltid i samsvar med lærernes forventninger til atferd. Sett ut fra Maria sin forklaring om re-etablering og Nordahl, Flygare og Drugli sin uttalelse om elevenes strategier for å styrke posisjonen sin, kan det stemme at Maria har rett i at man burde holde eventuell negativ feedback utenfor klasserommets fire vegger mens resten av elevgruppa overværer hva som skjer.

Hun mener at man burde tone ned de bestemte og sta typene, og heller prøve å få fram de inkluderende, rolige og diplomatiske typene som er runde i kantene. Dette kan tolkes som at hun mener at de elevene som har høy sosial kompetanse, og viser prososial oppførsel burde gis muligheten til å sette premissene for hvordan elevkulturen burde være. Hun sier at de må få verktøy til å snakke i gruppa. Hun påpeker at det gjør man ved å gi dem forståelse av at hver gang det oppstår en krangel, så er du som lærer der og tar det. Hun fortsetter: «Hver gang noen er slemme mot deg, så står læreren mellom. Hver gang. Uansett. Så skaper du en trygget i den litt mer forsiktige gruppa. Her snakker Maria om en måte å skape et trygt og godt læringsmiljø, ved å være både tydelig og omsorgsfull. Dette er helt i tråd med hva UDIR (2021) skriver i punkt 3.1 om «et inkluderende læringsmiljø».

Hun uttaler også at man må plukke ut hvilke elever som styrer, og så må du styre dem på en positiv måte. Man må som klasseleder finne veien inn til de ekstremt sterke ledertypene. Hun påpeker at man må gjøre det på en måte som gjør at de ikke føler seg truet og kan sende skuldrene, fordi de slipper å sloss om hvem som er lederen. Det skal være tydelig at den voksne er lederen. Dette handler om å skape en god relasjon til elevene, og vi vet fra (Michelet 2019a; Nordahl, Flygare og Drugli, 2016) at dette medvirker til å unngå motspill. Dersom man slipper denne kampen om posisjoner, så er det mye enklere å kunne konsentrere seg om læringsaktiviteten. Hun er likevel tydelig på at man må ha få fram noen ledere i klasserommet, og at man derfor ikke nødvendigvis må kue de med sterke meninger. Det viktigste i dette arbeidet er at man får lederflokket i klassen drar i den samme retningen som læreren ønsker. Ved hjelp av tydelighet og omsorg i møte med lederne i klassen kan det være enklere skape felles grunnverdier og regler, og mindre grad av spenninger knyttet til hvordan atferd innenfor elevgruppa kommer til syne, slik studien til Audley og Jovic (2020) ga en indikasjon på.

Maria mener at man kan i kraft av god metodikk og pedagogikk kan legge opp til at det er morsomt å bidra positivt inn i fellesskapet. Eksempelvis ved å premiere fellesskapet for positive handlinger fra klassen og enkeltelever. Det at enkeltelever sine gode handlinger skaper goder/belønninger for fellesskapet mener hun er et veldig godt trekk. Dette er i tråd med det Michelet (2019b) skriver om sosiale posisjoner, og at en som lærer må jobbe for at det er de elevene med inkluderende og prososiale handlingsmønstre som må opp og frem. Dette er enda eksempel på et godt virkemiddel for å bidra til en elevkultur som styrker et inkluderende læringsmiljø. Noe læreren også manes til å gjøre er å inkludere elevene i utarbeidingen av klassereglene, slik at de får legitimitet innad i klassen (Michelet, 2019b) Maria sier at det er læreren sin oppgave å fokusere på de positive sidene ved at elevene følger klassereglene, og det kan da gjøres ved f.eks. premiere fellesskapet. På denne måten kan man unngå å motspill i elevkulturen (Klassen som fellesskap 2, 2019b)

I studien til (Gerbino, et al., 2018) fant de også langt på vei at dersom du *ikke* jobber med det sosiale så vil det hvert fall gå ut over det faglige, og at man derfor må gjøre den jobben uansett. Hun begrunner det med at hvis man lykkes i arbeidet med det sosiale, vil den faglige utviklingen kunne skyte skikkelig fart etter en stund. Hun sier videre at man da får gått gjennom pensum mye raskere enn tidligere, og at hun får bedre tid og rom til å støtte de i klassen som virkelig har behov for den faglige veiledningen.

Line sine uttalelser rundt elevenes sosiale posisjoner handler i stor grad om hva som ansees som opphøyde verdier. Hun sier at det i klassen hennes ser ut til å være kult å drive med idrett, og spesielt fotball. Hun forlenger det til at det er kult «at man driver med noe», mens de som ikke driver med noe spesielt kan sees på som litt lavere ned på den sosiale stigen. Hun tenker at det å ha en interesse blir sett på som «bra». Hun forteller videre om at noen av jentene i klassen er interessert i anime. Hun oppfatter at selve interessen kanskje blir sett på som litt sær av enkelte, men at det likevel anerkjennes at de er flinke til å tegne og å snakke engelsk. Dette handler om å anerkjenne faglige prestasjoner. Line sine uttalelser stemmer overens med noe av det Michelet (2019a) skriver om elevenes sosiale posisjoner. Han mener at disse posisjonene kan også bli styrket i kraft av hvilke interesser man har og hva man er god i, og at læreren kan jobbe systematisk med *hvilke* verdier som gir status, men at elevene alltid vil vurdere hverandre ut fra etablerte normer, verdier og kriterier. Derfor er det svært viktig at lærerne er bevisst på hvilke verdier elevene vurderer hverandre etter, slik at elevkulturen drives av positive holdninger til faglige aktiviteter og til medelevene sine.

7.4.4 Lærers arbeid med elevenes relasjoner

Både Line og Maria er tydelige på at det å være læringspartner og klassekamerat er noe annet enn det å være en bestevenn. Maria sier at man ikke kan tvinge elevene til å være venner eller tilbringe tid sammen på fritiden, men at man kan arbeide for at de skal tåle hverandre i en samarbeidssituasjon. Hun drar praten videre til det å være klassekamerat i friminuttene, og hun mener at på «klassekameratplan, så kan hvem som helst leke sammen i friminuttene». Hun sier at det skal de øve seg på å tåle å leke sammen med hvem som helst, slik at man kan bygge et sterkt og inkluderende fellesskap. Det å arbeide med å bygge fellesskap og drive relasjonsarbeid er to av strategiene (Eriksen & Lyng, 2015) trekker fram fra sin studie, som viktig i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø. Maria forklarer videre at elevene må tåle det å tape uten å bli hissig, og også å ha med seg de som er «dårligere» i ulike sammenhenger. Dette er helt i tråd med hva Michelet (Michelet, 2019b) skriver om de ulike typene relasjoner som vi finner innad i en klasse. En klassekamerat er en som du kan være sammen med, for eksempel i friminuttene. Dersom man ikke takler å være med andre de man anser som sine venner, så er dette et tegn på at grupperingene innad i klassene har blitt for rigide (Utdanningsdirektoratet, 2021). I slike tilfeller burde man som lærer prate med elevene om hvordan man er en god klassekamerat og behandler andre klassekamerater, slik at de i

neste omgang forhåpentligvis aksepterer det å være med noen som kanskje ikke er helt like som dem selv. Dette vil i aller høyeste grad være samtaler som motiveres av tanken på at elevene burde bli tilegne seg høyere grad av sosial kompetanse for å kunne utvise prososial atferd i større grad. Dette vil gagne alle involverte, da mestring av prososiale dimensjoner vil kunne bedre relasjoner til de rundt deg (Ogden, 2012).

Maria snakker også om at lærerne er nødt til å akseptere forskjellene, og lære barn å akseptere at vi er forskjellige. Dette er et viktig poeng i Michelet(2019a) sin forståelse av inkluderingsbegrepet. Videre sier hun at dersom man begynner å frita gruppa ansvaret for å lære seg å akseptere ulikhetene mellom dem, så vil det bli «verre og verre». Dette er ifølge Kermit (2019) et viktig poeng å jobbe med, da elever og grupper som opplever seg selv som motsetninger til andre vil ta mindre relasjonelt ansvar for elever som er posisjonert utenfor sin gruppe. Også UDIR (2021) vektlegger arbeidet lærerne gjør for å skape inkluderende normer og verdier i klassen og på skolen.

8.0 Studiens viktigste funn

Denne studien har vist at lærerne som ble intervjuet kan sies å ha en forståelse av elevkulturbegrepet som til dels stemmer overens med hva Michelet skriver (2019a) om begrepet han selv har utviklet. De snakker om elevkultur i sammenheng med det sosiale fellesskapet i klassen, men uttaler at elevkulturen i liten grad har sammenheng med det faglige. De snakker likevel mer indirekte om elevkulturen som viktig for den faglige utviklingen via eksemplene de kommer med.

Studien har funnet lærerne som ble intervjuet vektlegger sin egen rolle som forbilde for elevene i arbeidet elevkultur og inkludering. Elevenes manglende bevissthet rundt egen språkbruk blir også diskutert som en trigger for ekskludering av medelever. De diskuterer begge betydningen av elevenes sosiale posisjoner, der viktigheten å få fram elever med inkluderende og prososial atferd er en viktig del av å skape en inkluderende elevkultur. Dette er fordi elevene alltid vil vurdere hverandre opp mot verdier som de har forhandlet med læreren og medelevene sine.

9.0 Forslag til videre forskning

Det ville vært interessant å følge opp flere lærere og skoler for å undersøke om de er kjent med begrepet elevkultur, og hvordan man kan jobbe med og utnytte elevkulturen til å skape et inkluderende og faglig sterkt klassefelleskap.

Det hadde også vært svært interessant å gjøre en sammenlignende studie der man tar i bruk resultatene fra elevundersøkelsen for å sammenligne med resultatene man får fra intervjuene med lærerne fra hver enkelt klasse. Kan man finne at det er en korrelasjon mellom lærernes bevissthet rundt -og arbeid med elevkultur og elevenes opplevelse av læringsmiljøet de er en del av?

Bibliografi

- Audley, S., & Jovic, S. (2020, Mars). Makin meaning of children's social interactions: The value tensions among school, classroom and peer culture. *Learning, culture and social interaction*.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2016). Klasseledelse, struktur og rammer. I I. Bergkastet, C. Duesund, & T. S. Westvig, *Inkluderende læringsmiljø: Faglig og sosialt* (ss. 17-67). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dahl, T. (2022). *Læringsmiljøet i norsk skole - har pandemien påvirket utviklingen?* Trondheim: NTNU.
- Dembra. (u.d.). *Dembra - Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*. Hentet fra Gruppefiendtlighetens mekanismer: <https://dembra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=om-temaet&trekk=5>
- Drugli, M. (2011, 07 15). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk 4*, s. Ukjent hvor mange sider.
- Eri, T. (2020, November 04). Bokmelding. Klassen som fellesskap 1: Elevkultur – faglig og sosial læring (147 sider) Klassen som fellesskap 2: Lærerearbeid med elevkultur for læring og danning (283 sider). *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, ss. 455-457.
- Eriksen, I., & Lyng, S. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø - gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: NOVA.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige*. Oslo: Gyldendal.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gerbino, M., Zuffiano, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Kanacri, B. L., Pastorelli, C., & Caprara, G. V. (2018, April). Adolescents' Prosocial Behavior Predicts Good Grades Beyond Intelligence and Personality Traits. *Journal of personality*, ss. 247-260.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet - En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: why children turn out the way they do*. London: Bloomsbury.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Frederikshavn: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.

- Kermit, P. (2019). Har vi fantasi til å forestille oss den inkluderende skolen? I J. Caspersen, & C. Wendelborg, *Skolen vår!* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2021, August 01). *Opplæringsloven*. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole - Nye perspektiver*. Oslo: Cappelen DAMM AS.
- Martinsen, F. (2021, 05 28). Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 185-198.
- Michelet, S. (2019a). *Klassen som fellesskap 1*. Oslo: Cappellen Damm.
- Michelet, S. (2019b). *Klassen som fellesskap 2*. Oslo: Capellen Damm.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. (2016, 03 18). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/#>
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, ss. 58-63.
- OsloMet - Storbyuniversitet. (2022, Mars 31). *OsloMet*. Hentet fra Forskningsetikk: <https://ansatt.oslomet.no/forskningsetikk>
- Regjeringen. (2006, Juli 17). *Lovdata: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lov om elevane sitt skolemiljø: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). 1. Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog* (ss. 33-64). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, Desember 12). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Tiltak for å fremme fellesskap og miljø: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#sosiale-dynamikker>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 05 13). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Udir:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, Desember 17). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Overordnet

del - Folkehelse og livsmestring: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Wendelborg, C. (2021). *Analyser av indekser på Skoleporten 2020. Analyser på fylkes- og nasjonalt nivå for 7. trinn, 10. trinn og vgl*. Trondheim: NTNU.

Vedlegg

Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Elevkultur i barneskolen?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet i hovedsak er å undersøke hva lærere legger i begrepet elevkultur, og hvordan det (kan) jobbes med dette i, og utenfor, klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet å få innblikk i hva kontaktlærere legger i begrepene elevkultur og inkludering, og hvordan de oppfatter samspillet mellom elever. Hva har dette samspillet å si for læringsmiljøet og for enkeltelever?

Studien tar form som et 30 studiepoengs masterprosjekt, som pågår fra januar 2022 fram til innlevering 15. mai 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i kraft av din stilling som kontaktlærer i barneskolen, og fordi vi er av den oppfatningen at du kan bidra positivt som informasjonskilde knyttet til formålet med oppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer at:

vi gjennomfører et intervju på 45-60 minutter som dreier seg om det nevnte formålet.

- Hele intervjuet blitt tatt opp (lydopptak) og senere transkribert
- Hele intervjuet kan brukes i masterbesvarelsen, med mindre du gir beskjed om at deler av intervjuet ikke kan brukes.
- Du kan bli kontaktet i etterkant av intervjuet for å utdype/opklare eventuelle uklarheter

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *De som vil ha tilgang til dine opplysninger er Andreas Finneide (masterstudent) og Torgeir Alvestad (veileder)*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på et eget dokument adskilt fra øvrige data. Dokumentet kommer til å være passordbeskyttet.*

I selve publikasjonen vil det kunne komme fram at du som informant jobber på en skole jeg som student har hatt praksis i.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptak og personopplysninger slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Andreas Finneide
- OsloMet, ved Torgeir Alvestad:

Mobil: +47 415 65 546

Kontor: +47 67 23 61 96

Mail: torgeir.alvestad@oslomet.no

- Vårt personvernombud:
 - Jorunn Wiig Strømberg (for instituttet LUI), via mailadressen: Jorunn.stromberg@oslomet.no

- Ingrid S. Jacobsen (for OsloMet), via mailadressen:
personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Torgeir Alvestad
(Forsker/veileder)

Andreas Finneide
Forsker/Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Hva tenker du på når du hører begrepet elevkultur?

Hva tenker du på når du hører begrepet inkludering?

«Lederne» i klassen som premissleverandører – hva sees på som spesielt opphøyde verdier i klassen?

Hva tenker du oppleves som « greit » og « ikke greit » å gjøre/si blant *elevene* i din klasse?

Er det noen av elevene høyest i statushierarkiet som du har oppfattet som negative for elevkulturen til tider? Hva var det i så fall de gjorde?

Hvilke sprik tror du at det kan finnes mellom dine oppfatninger og elevene sine opplevelser av elevkulturen (samspillet mellom elevene)?

I hvilke situasjoner oppfatter du at elevene handler på måter som ikke oppleves greit?

Hva opplever du skjer med elever som ikke handler i samsvar med elevkulturen?

Blir disse fort ekskludert, eller blir de likevel inkludert? Har du noen konkrete eksempler?

Hva kan du som lærer gjøre for at elevkulturen skal bli så positiv og inkluderende som mulig?

Hvor viktig tror du at læreren selv er, som modell for elevene?

Hvilke trekk går igjen hos elever du opplever som inkluderende?

Hvilke trekk som går igjen hos elever du opplever som ekskluderende?

Hva er det som er sammenhengen mellom elevkulturen og det faglige nivået i klassen?

Godkjent meldeskjema fra NSD

Mine meldeskjema

[+ Nytt meldeskjema](#)

Tittel	Status	Opprettet
Masteroppgave, om inkluderende læringsmiljø og elevkultur	● Vurdert	17.12.2021