

Læringsmiljø i skulen

Til lags åt alle kan ingen gjera?

Ina Berteig

Masteroppgåve i læring og undervisning

Haustsemesteret 2012

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN



Avdeling for lærarutdanning og idrett



Forord

Bakgrunnen for denne masteroppgåva var interessa mi rundt læringsmiljøet i skulen. Eg såg det som eit aktuelt og interessant emne å forske på i forhold til læraryrket eg no har tatt fatt på. Etter å ha gjennomført oppgåva synest eg at eg har blitt meir bevisst og kunnskapsrik som lærar. Det at skulane ikkje lenger berre er ein læringsarena, men like mykje ein sosiale arena, er med å vise viktigheita av å finne ut meir om det sosiale miljøet elevane er ein del av. Eg håpar derfor at denne oppgåva kan vere til nytte ikkje berre for meg, men også andre som har eit forhold til skulesystemet. Eg meiner sjølv at ho gjev fagfeltet ytterlegare kunnskap om læringsmiljø.

Det er fleire som fortener ei takk. Først og fremst rettleiaren min, Jan Olav Fretland ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Han har gitt meg hjelp, støtte og oppmuntring gjennom heile prosessen. Hans konstruktive tilbakemeldingar har vort gode å ta med seg i utarbeidinga av oppgåva.

Takk også til informantane som var med i undersøkinga. Det er deira tankar, kjensler og meiningar som har bygd opp denne oppgåva. Det er dei som har gitt meg svar på det eg lurte på.

Til slutt ein stor takk til familie og vener for oppmuntring og støtte.

Sogndal, 13 .november 2012

Ina Berteig

Samandrag

Forskning viser at læringsmiljøet på skulen har stor innverknad på elevane sine læringsresultat og faglege utvikling. Eit godt læringsmiljø er forankra i *Opplæringslova*, *Læreplanverket-prinsipper for opplæring*, programmet *Betre læringsmiljø* og *Manifest mot mobbing*. Skulane er likevel usikre på kva som er vesentleg i arbeid med læringsmiljø, noko som understrekar kor sentralt det er å setje fokus på dette.

Temaet for denne masteroppgåva er nettopp læringsmiljø. Formålet med oppgåva er å få ei forståing av kva faktorar lærarane og elevane sjølv føler har innverknad på elevane sitt læringsmiljø, og om det er samsvar eller ikkje mellom informantane sine tankar rundt dette. Dét har leia fram til følgjande problemstilling: *Kva meiner lærarar og elevar er viktig for å oppnå eit godt læringsmiljø?*

Oppgåva baserer seg på ei samfunnsvitskapleg undersøking. I teordelen presenterer eg grunnleggjande forhold som Utdanningsdirektoratet ser som sentrale når ein skal utvikle og oppretthalde eit godt læringsmiljø. I tillegg presenterer eg sentral forskning på området, av forskarar som Thomas Nordahl og John Hattie. Empirien i studien er skaffa fram gjennom kvalitative, semistrukturerte intervju. Utvalet består av to lærarar, og åtte elevar fordelt på to fokusgrupper. Intervjuet tek utgangspunkt i tema som Utdanningsdirektoratet, med bakgrunn i den omtalte forskinga, ser som sentrale i arbeid med læringsmiljø. Studien baserer seg såleis på lærarane og elevane sine synspunkt og meiningar rundt eige læringsmiljø, samanlikna med tidlegare forskning og teori om emnet.

Undersøkinga mi syner at fleire av dei sentrale faktorane som Utdanningsdirektoratet viser til, ikkje er tilfredsstilt på skulen eg tek føre meg. Elevane og lærarane vektlegg faktorane for godt læringsmiljø ulikt. Det kjem til dømes tydeleg fram at informantane vektlegg betydinga av relasjonen mellom læraren og eleven på ulik måte. Lærarane er ikkje bevisste kor stor innverknad relasjonen mellom dei og elevane har på læringsmiljøet. Det kjem også fram at elevane har ulike opplevingar av relasjonar til sine medelevar, noko som påverkar dei i skulekvardagen. Samtidig peikar elevane på at dei ynskjer felles reglar, og at dei vil medverke endå meir i skulekvardagen. Lærarane peikar på at dei ynskjer tettare samarbeid med foreldra til elevane, dette er eit overraskande funn med tanke på lovendringane som vart gjort i 2010, der samarbeid med foreldre til elevar under 18 år vart lovpålagt. Funna viser også at det er ulike oppfatningar av omgrepet læringsmiljø, noko som kan vere med å vise at ein bør auke fokus og få ei betre bevisstheit rundt kva faktorar ein knyter til læringsmiljøet i skulen.

Summary

Research shows that the environment of learning has a great influence on the pupils' results of learning and professional development. A good environment of learning is founded in the curriculum, the law of education, and Norwegian programs working for better environment of learning and manifest against bullying. The schools are still insecure on what elements that are significant when working for a good environment, something that emphasizes how central it is to focus on this.

The topic of this master thesis is the environment of learning. The purpose of this task is to get an understanding of what teachers and pupils themselves feel have an influence on the pupils' environment of learning, and if there is an accordance or not between the informants' thoughts about this. This has led to following way of stating the problem: *What do teachers and pupils think is important to obtain a good environment of learning?*

The task is based on a social scientific research. In the theoretical part I present fundamental conditions which the Ministry of Education consider to be vital for developing and maintaining a good environment of teaching. I also represent research by scientists as Thomas Nordahl and John Hattie. The collection of information has been carried out through qualitative interviews. The committee consists of two teachers, and eight pupils divided into two focus groups. The interviews are based on subjects that the Ministry of Education consider to be vital in the work of obtaining a good environment of learning. The studies are based on the teachers' and pupils' subjective thoughts and opinions about their own environment, compared with previous research and theory about the subject.

My research shows that several of the vital factors that the Ministry of Education is pointing out, are not satisfied at the school that I am dealing with. My informants evaluated the importance of the relation between teacher and pupil in different ways. The teachers are not aware of the influence of the relationship between them and the pupils, and how this impact the environment of learning. It also appears that the pupils have different experiences regarding relations to their fellow pupils, something that effects them in their ordinary schoolday. The pupils also express that common rules and participation is something that they want. The teachers point out that they want a closer collaboration with the parents of the pupils. This is a very surprising finding, with regard to the amendment made in 2010 where collaboration with the parents of pupils under the age of 18 was established by law. My findings shows that there are different understandings of the concept of environment of learning, which shows that we should increase focus and get a better consciousness of the factors attached to the environment.

Innhald

1. Innleiing	3
Bakgrunn for val av tema	3
Hypotesar og problemstilling	4
Oppbygging av oppgåva	5
2. Teoretisk basis for oppgåva.....	5
Betre læringsmiljø	6
Tidlegare forskning.....	6
3. Annan relevant teori og forskning	8
Omgrepet læringsmiljø.....	8
Avgrensing av omgrepet	9
Skuleleiing og læringsmiljø	10
Lærarrolla	11
Kva viser forskning om lærarrolla?	11
Den profesjonelle læraren	12
Relasjonar	13
Relasjonar elevane i mellom	14
Motivasjon.....	15
Elevmedverknad	16
Bruk av reglar i skulen	17
Samarbeid heim-skule.....	19
4. Metode	21
Pilotstudie.....	22
Val av metode.....	23
Fokusgruppeintervju	24
Semitrukturert intervju	25
Utval av informantar	26
Kven skal vere med?.....	27
Kor mange?.....	27
Forskarrolla.....	27
Forskingsetiske vurderingar	29
Bearbeiding av data.....	29
Metodekritikk.....	30

5. Samandrag av intervju	31
Omgrepet læringsmiljø.....	31
Kultur og leiing	32
Lærar som leiar.....	33
Relasjonar	34
Bruk av reglar i skulen	36
Sosial kompetanse.....	37
Mobbing	38
Forventningar	39
Motivasjon og trivsel.....	41
Vurdering og rettleiing	42
Elevmedverknad.....	43
6. Funn, analyse og drøfting.....	44
Sentrale funn	44
Forståing av omgrepet læringsmiljø.....	46
Reglar og struktur i undervisninga	48
Struktur.....	49
Relasjonar mellom lærar og elev.....	50
Relasjonar elevane i mellom	52
Elevmedverknad i skulekvardagen.....	54
Samarbeid mellom heim og skule	55
7. Oppsummering.....	58
Vegen vidare.....	58
Litteraturliste	61
Vedlegg.....	65
Vedlegg 1: Intervjuguide	65
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor og avdelingsleiar	68
Vedlegg 3: Førespurnad om å delta i intervju til informantane.....	70
Vedlegg 4: Kvittering frå NSD	72

1. Innleiing

Til Lags aat alle

Ivar Aasen (1813-1896)

Til Lags aat alle kann ingen gjera;
det er no gamalt og vil so vera.
Eg tykkjer stødt, at det høver best
aa hjelpa den, som det trenger mest.

Bakgrunn for val av tema

Interessa og undringa mi rundt læringsmiljø starta då eg tidlegare i dette studiet, *Læring og undervisning*, skreiv ei eksamensoppgåve som dreia seg om elevar sin sosial kompetanse, og kva innverknad denne kompetansen har på læringsmiljøet. Dette gav meg meirsmak på å finne ut kva andre faktorar som er viktige i arbeid med læringsmiljø. Det er dét denne forskingsoppgåva omhandlar.

I dei seinare åra har ein i aukande grad jobba med å utvikle eit godt læringsmiljø i den norske skulen, då ein ser at dette er sentralt for å forstå og å styrke elevane sine resultat og trivsel. Det er altså ikkje berre sjølvve undervisninga som er sentral for læringsutbyttet, men også det miljøet elevane tek til seg læring i. Skulen sitt arbeid med det psykososiale miljøet til elevane var temaet for felles nasjonalt tilsyn 2010-2011. Ved årsskiftet 2010-11 var det likevel under 50 prosent av skulane som hadde klare kriterium for kva dei såg på som vesentleg i arbeid med å fremje eit godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet/Nordahl, 2011)³. Dette er med på å vise kor viktig det er å auke slikt arbeid i den norske skulen.

Forsking viser at det er nær samanheng mellom læringsmiljø og elevane sitt læringsutbytte (Nordahl & Dobson, 2009). Nordahl ser samanhengen mellom det kontekstuelle og faglege når han skriv at: «*et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og en prososial atferd, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø*» (Nordahl, 2010, s. 36). Læringsmiljø vert her sett på som viktig faktor for å forklare elevane sine prestasjonar og åtferd, og omvendt. Dét viser kor viktig det er å setje fokus på nettopp dette.

Læringsmiljø er eit komplekst omgrep som det kan vere vanskeleg å gi ein klar definisjon på. Ordet læringsmiljø betyr *miljø der vi lærer*, men sjølvve omgrepet har oppstått ut frå forskning på og kunnskap om dei faglege resultata og prestasjonane til elevane. Utdanningsdirektoratet beskriv

læringsmiljø som det miljøet elevane erfarer eller opplever i skulen (Utdanningsdirektoratet, udatert)⁴. Ut frå ei slik forståing må ein endre dei forholda som har betydning for elevane, dersom ein skal endre læringsmiljøet til det betre. Vi må her skilje mellom læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, og læringsmiljøet slik lærarane og særskilt elevane sjølve erfarer eller opplever det. Skal ein endre elevane sine opplevingar av læringsmiljøet, må ein endre dei forholda som verkar inn på dette. Det vil derfor vere interessant å få eit innblikk i kva faktorar elevar og lærarar meiner verkar inn.

Hypotesar og problemstilling

Ser ein på faktorar Utdanningsdirektoratet/Nordahl viser til som sentrale i arbeid med læringsmiljø, er éin av føresetnadane for godt læringsmiljø at *lærer og elev har samme forståelse av hvilke krav som stilles til et godt læringsmiljø* (Utdanningsdirektoratet, 2011)³. Denne utsegna får meg til å undre på om lærarar og elevar har same oppfatning rundt kva som må til for å skape eit godt læringsmiljø. Det er interessant at det i Noreg er større variasjon i elevane sine opplevingar av læringsmiljø innad på skulen enn skulane i mellom (Utdanningsdirektoratet/Nordahl, 2011)³. Sjølv om dei høyrer til same skule, vil dei oppleve miljøet ulikt. Eg har ei hypotese om at det finnest liknande forskjellar i den skulen som eg har valgt å studere i dette arbeidet, ein vidaregåande skule i Sogn. Vidare har eg ei førestilling om at ein kan finne usemje også mellom ulike lærarar og ulike elevar, og mellom lærarar og elevar når det gjeld oppleving av læringsmiljø.

Med bakgrunn i interessa mi og det eg skriv om kor viktig det er å auke fokus på læringsmiljøet i skulen, har eg valt å fordjupe meg i denne problemstillinga:

Kva meiner lærarar og elevar er viktig for å oppnå eit godt læringsmiljø?

Det er læraren sitt ansvar å utvikle eit godt og inkluderande læringsmiljø for elevane sine. Kva syn læraren har på læring og utvikling vil prege skulekvardagen. Det er derfor viktig å sjå deira tankar og meiningar i samanheng med elevane sitt syn. Det er lærarar og elevar sine subjektive oppfatningar av læringsmiljø som er i fokus i forskingsarbeidet mitt. Dette vil vere med å gi eit innanfrå perspektiv og ei innsikt i deira oppfatningar rundt arbeidet med læringsmiljø. Dette bør vere av interesse for pedagogar og skulesystemet generelt, og eit viktig bidrag til forskning på læring.

Kontekstuelle forhold utanfor skulen kan ha innverknad på elevane sitt læringsmiljø. Eg vil likevel i denne oppgåva konsentrere meg om det psykososiale læringsmiljøet i drøftinga mi, då dette er forhold som skulen og lærarane kan påverke gjennom systematisk arbeid.

Oppbygging av oppgåva

I neste kapittel (kapittel 2) presenterer eg tidlegare forskning som eg ser som teoretisk basis for problemstillinga mi. Her fokuserer eg på Utdanningsdirektoratet sine funn med omsyn til læringsmiljø. Det er primært desse forskingsfunna eg tek utgangspunkt i når eg skal analysere og drøfte eigne funn. I kapittel 3 presenterer eg så annan relevant teori og forskning om læringsmiljø. Eg viser også til denne forskinga når eg drøftar eigne funn. I kapittel 4 viser eg til alternative forskingsmetodar som eg har testa ut, for så å presentere metoden eg ser på som riktig i forhold til mitt forskingsspørsmål. I kapittel 5 kjem så eit samandrag av eigne funn, og tilhøyrande analyse- og drøftingsdel i kapittel 6. Eg knyter funna mine til dei faktorane eg ser som vesentlege i vidare arbeid med læringsmiljø. Vidare koplår eg dette opp mot teori og tidlegare forskning som omtalt i teoridelen kapittel 2 og 3. Det heile vert avslutta i kapittel 7, der gir eg ei kort oppsummering før eg avsluttar med å gi forslag til vidare arbeid med å betre læringsmiljøet, både praktisk i skulen og innan forskning.

2. Teoretisk basis for oppgåva

Betydinga av eit godt læringsmiljø har først og fremst vore relatert til forskning på og kunnskap om elevane sine faglege resultat eller prestasjonar. Dei første modellane for læring var enkle og såg på samanheng mellom undervisning og læringsutbytte. Materielle ressursar og elevane sine anlegg og føresetnader, saman med undervisningsmessige forhold som organisering, målsettingar og arbeidsmåtar, vart sett på som viktig for læringsutbytte (Ogden, 2004). Dette gav lite forståing for dei ulike læringsresultata mellom skular, noko som var med å skape interesse for dei prosessane og det sosiale klimaet som undervisninga føregår i, og slik finne ut meir om kva som bidreg til gode resultat. Den påfølgjande forskinga viste at det var ei rekkje faktorar som var avgjerande for læring, ikkje undervisningsmessige forhold åleine. Ein har sidan forska på læringsmiljø, og har dei siste tiåra kome fram til viktige faktorar i læringsmiljøet som verkar inn på elevane si sosiale og faglege læring og utvikling.

På internasjonale samanlikningsundersøkingar som PISA, skorar norske elevar under gjennomsnittet av OECD-land. Det er samtidig kun 70 prosent av elevane som får kompetanse gjennom vidaregåande opplæring her i landet (Linder, 2012, s. 3). Ein har ikkje konkrete forklaringar på kvifor det er slik, men det kan vere med å vise kor viktig det er å rette fokus mot læringsmiljøet i skulen.

Utdanningsdirektoratet viser til at det er læringsmiljøet ved skulen som har størst innverknad på elevane sine læringsresultat og fagleg utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2011)². Men mange lærarar og skuleleiarar synest det er vanskeleg å finne forskingsbasert kunnskap om det som faktisk bidreg til

sosialt og fagleg læringsutbytte hos elevane. Dette er kunnskap som ikkje er lett tilgjengeleg, men som er viktig for at vi skal kunne gi eit best mogleg opplæringstilbod til elevane (Linder, 2012). Målet må vere at skulane og lærarane får kjennskap til desse forskingsfunna. Dette er nærare belyst i *St.meld. nr 18 (Sosial og helsedepartementet, 2010-2011) læring og fellesskap*, der dei peikar på at «en viktig oppgave for kommunene og fylksekommunene er å vurdere kvaliteten på læringsmiljøet ved skolene sine og se det i sammenheng med de forskningsbaserte kjennetegnene for gode læringsmiljøer» (Regjeringa, udatert). Sett ut frå at den forskningsbaserte kunnskapen ikkje er lett tilgjengeleg, kan det reisast spørsmål rundt om dette vert gjort.

Betre læringsmiljø

Betre læringsmiljø (2009-2014) er ei femårig satsing på elevane sitt læringsmiljø i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2011)⁷. Det er med andre ord eit auka fokus rundt arbeid med læringsmiljøet i skulen, noko som òg understrekar viktigheita av dette. Målet med satsinga er, som omtalt i Opplæringslova paragraf 9a, at alle elevar opplever eit godt og inkluderande læringsmiljø som fremmar deira tryggleik, helse, trivsel og læring (Lovdata, udatert)¹. Satsinga har som mål at elevane sitt læringsmiljø skal stå høgt på skulen sin dagsorden, samtidig som det skal vere med å auke kvaliteten og kompetansen i heile utdanningssektoren.

I forbindelse med denne satsinga og i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, har ei forskargruppe leia av professor Thomas Nordahl ved Høgskulen i Hedmark, utvikla *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø*. Dette vert vidare i oppgåva kalla *Materiellet* (Utdanningsdirektoratet/Nordahl, udatert)¹. Her tek dei føre seg forskingsbaserte artiklar rundt emne som er relevante for arbeid med læringsmiljø. Nordahl tok sjølv utgangspunkt i kunnskap med sannsyn for gode resultat, eller kunnskap med dokumenterte og evaluerte gode resultat når han utarbeida materiellet. På grunnlag av dette ser eg desse funna som relevante og truverdige, og vil derfor nytte desse emna i mi eiga forskning.

Tidlegare forskning

Med bakgrunn i forskning viser Utdanningsdirektoratet til fem grunnleggjande forhold som er sentrale når ein skal utvikle og oppretthalde eit godt læringsmiljø. Dette er forhold som Nordahl tek opp, og gir råd til å arbeide med i *Materiellet*, og som eg vel å knyte eigne forskingsfunn til i kapittel 6. Dei fem punkta er lista opp under, omsett til nynorsk av meg.

1) Læraren si evne til å leie klassar og undervisningsforløp

Læraren skal vere i stand til å

- ha ein tydeleg struktur i undervisninga.
- formulere tydelege mål for elevane si læring og deira læringsmiljø.
- ha høge forventningar til alle elevane, tilpassa deira føresetnader.
- gi tydelege og konstruktive tilbakemeldingar til eleven, både fagleg og sosialt.
- bruke tilbakemeldingar frå elevane for å justere opplæringa.
- skape eit inkluderande miljø og eit læringsfellesskap blant elevane.
- utarbeide reglar i samarbeid med elevane, og handheve desse konsekvent.
- bevisstgjere og ansvarleggjere elevane i eige læringsarbeid.
- involvere elevane, og gi dei moglegheit for medverknad.

2) Positive relasjonar mellom elev og lærar

- lærar har evne til å inngå i positiv og støttande relasjon med kvar enkelt elev.
- eleven opplever tryggleik og tillit, og vert sett av læraren.
- læraren har tru på at elevane kan lære og nå måla for opplæringa.
- læraren skaper engasjement og motivasjon for læring, og bidreg til god sjølvkjensle hjå alle elevane.
- lærar og elev har same forståing av kva krav som vert stilt til eit godt læringsmiljø.

3) Positive relasjonar og kultur for læring blant elevane

Elevane

- har ein kultur for læring og læringsfellesskap. Det er positivt å vere aktiv og interessert, og det eksisterer ikkje negativt gruppepress mot å gjere sitt beste på skulen.
- aksepterer ulikheitar. Det er greitt både å vere flink og å ha utfordringar-fagleg og sosialt
- samarbeider og har felles opplevingar.
- opplever tryggleik og tillit, og føler seg inkludert.
- forstår kva krav som vert stilt til eit godt læringsmiljø, blant anna kva sosiale kompetanse som vert verdsatt og etterspurt.

4) Godt samarbeid mellom heim og skule

- foreldre og lærarar skal formidle same positive forventningar til eleven, og tilpassa eleven sine føresetnader
- heim og skule snakkar «same språk», slik at eleven ikkje lever i to forskjellige verdenar

- læraren, foreldra og elevane sine forventningar til kvarandre er tydeleg uttalt og forstått av alle partar
- foreldra har reell medverknad

5) God leiing, organisasjon og kultur for læring på skulen

- leiinga kommuniserer tydelege mål og forventningar til alle tilsette
- leiinga føretek løpande vurderingar og gir tydelege tilbakemeldingar til dei tilsette
- det er positivt samarbeidsklima og relasjonar mellom dei tilsette, og mellom tilsette og leiinga
- skulen har eintydig ordensreglement med kjente konsekvensar som vert følgt opp i praksis

(Utdanningsdirektoratet, 2011)³.

Utdanningsdirektoratet viser til at dette er faktorar som skuleleiar og lærar har innverknad på, og eleven sin oppleving av desse faktorane har ofte samanheng med læringsresultata som eleven oppnår.

3. Annan relevant teori og forskning

Eg har no lagt fram hovudforskinga eg nyttar som grunnlag for drøftinga mi. No vil eg skissere annan relevant teori og forskning som eg sentral i forskingsarbeidet mitt.

Omgrepet læringsmiljø

Læringsmiljø er eit komplekst omgrep som det kan vere vanskeleg å gi ein klar definisjon på. Ulike fagmiljø har ulik forståing og oppfatning av omgrepet og korleis ein skal arbeide med dette. Heller ikkje Staten gir heilt klare føringar for kva prinsipp ein skal ta utgangspunkt i når ein arbeider for å fremme eit godt læringsmiljø.

Når Utdanningsdirektoratet skal definere *læringsmiljø* definerer dei det som “*de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel*” (Utdanningsdirektoratet , udatert, s. 2)¹. Dei meiner då dei miljømessige faktorane som har innverknad på elevane si sosiale og faglege læring. Desse faktorane kan i hovudsak relaterast til vennskap og deltaking i sosiale og faglege fellesskap, relasjonar til medelevar og lærarar, klasseleiing, normer, regler og verdiar, forventningar til læring, og det fysiske miljøet i skulen.

Professor Einar M. Skaalvik ved NTNU har hatt ansvar for den fagspesifikke analysen innanfor temaet læringsmiljø. Han meiner omgrepet læringsmiljø er komplekst og definerer det på følgjande vis:

«Elevenes læringsmiljø på skolen kan beskrives som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. I tillegg kommer hjemmeforhold, holdninger til læring hos elevenes foresatte og samarbeidet mellom skole og hjem, som også kan ses som en del av elevenes læringsmiljø. Mer avgrenset, og mer tilpasset data i elevundersøkelsen, kan vi betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elevene erfarer eller opplever på skolen» (Skaar, Viblemo og Skaalvik, 2008, s. 26).

Går vi djupare inn i denne definisjonen av læringsmiljø, kan det sjå ut som læraren gjennom sine val i planlegging og gjennomføring av undervisning er ein faktor som påverkar elevane sitt læringsmiljø. Samtidig er elevane sine opplevingar av læringsmiljøet viktig for å kunne seie noko om korleis læraren sine val og handlingar påverkar deira læringsmiljø. Slik eg ser det kan ein også tenkje seg at ulike elevar kan oppleve læringsmiljøet i klassen forskjellig. I eit slik lys må læraren få til ein god dialog med kvar enkelt elev, dersom han skal arbeide vidare med og påverke elevane sine erfaringar av læringsmiljøet.

Avgrensing av omgrepet

For å få ei klarare avgrensing av omgrepet læringsmiljø, kan ein ta utgangspunkt i denne figuren henta frå Utdanningsdirektoratet:



Figur1: Læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, udatert, s. 8)¹.

Figuren viser faktorar som påverkar læringsmiljøet til elevane, utan å ha direkte verknad på dette. Læraren vil for eksempel i liten grad kunne påverke dei materielle, ytre rammefaktorane i skulen, og fokus på dette i arbeid med læringsmiljø vil lett bidra til ansvarsfråskrivning hos lærarar.

Ein kan sjå Figur 1 i samanheng med omgrepa struktur-, resultat- og prosesskvalitet (Nordahl, 2010). *Strukturkvalitet* består av materielle faktorar som skulebygning, økonomi, kompetanse, lærebøker, læreplanar, lovverk osv. Strukturkvalitet synest på mange måtar å svare til termen «*ytre rammefaktorar*» i Figur 1. *Resultatkvalitet* er det faglege, sosiale og personlege læringsutbyttet til elevane i skulen. Omgrepet er ikkje ein del av læringsmiljøet, men ein ser at læringsutbyttet har klar samanheng med læringsmiljøet elevane er ein del av. Resultatkvalitet ser ut til å svare til termen «*læringsutbytte*» i Figur 1. *Prosesskvalitet* vil seie dei indre aktivitetane i skulen, og desse kan knyttast til læringsmiljø. Prosesskvalitet kan gjelde vurdering av opplæringa i henhold til for eksempel arbeidsmåtar og tilrettelegging av undervisning. Desse faktorane er definert i opplæringslov og forskrift, samt i læreplanen. I oppgåva mi blir derfor omgrepet læringsmiljø knytt til prosesskvaliteten, altså til dei indre aktivitetane i skulen. Det vil seie det miljøet som elevane erfarer, samt til forhold i skulen som skuleleiar og lærar har innflytelse på og kan påverke.

Skuleleiing og læringsmiljø

Ein har størst føresetnad for å lykkast med endringane om leiinga støttar og oppmuntrar (Nordahl, 2010).

Skuleleiar er ein viktig berar av skulen sitt læringsmiljø, og er med på å danne viktige rammer for kva retning skulen utviklar seg i. Nordahl (2010) peikar på at skulen si leiing har innverknad på, og kan påverke verdiar, haldningar, oppfatningar og prioriteringar i skulen i bestemte retningar. Han skriv at skal ein endre noko i læringsmiljøet, bør ein flytte fokus frå elevane til omgivnadane i skulen, då ein har størst føresetnad for å lykkast med endringane om leiinga støttar og muntrar opp. Ein står i fare for å ikkje få dei resultata ein ønskjer om ikkje leiinga synleggjer og prioriterer endringsarbeid.

Det er ikkje berre born som vert påverka av omgivnadane sine forventningar, også leiarar som stiller høge forventningar til sine medarbeidarar, vil ofte oppleve at deira medarbeidarar leverer godt arbeid. Samtidig er det ein føresetnad for endring av skulen sitt læringsmiljø at alle lærarar deltek, då ein med skuleomfattande endringsarbeid aukar sannsynet for positive resultat. Nordahl (2010) meiner her at skuleleiinga må leggje til rette for systematisk arbeid over tid, og gi dei tilsette opplæring og kompetanse som er nødvendig.

Læringsmiljø kan kopleast med kapittel 9a i Opplæringslova, elevane sitt skulemiljø. Der kjem det fram at "skolen [...] aktivt og systematisk [skal] arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør" (Lovdata, udatert)¹. Det psykososiale læringsmiljøet handlar i hovudsak om korleis tilsette og elevar oppfører seg mot kvarandre, og korleis elevane erfarer og utviklar dei sosiale og personlege områda i læringsmiljøa sine. Leiinga og deira tilsette har ansvar for at eleven skal føle seg sosialt inkludert og utvikle sine eigne sosiale ferdigheiter på ein god måte. Eit godt læringsmiljø er også forankra i *Læreplanverket-prinsipper for opplæring*, programmet *Betre læringsmiljø*, og *Manifest mot mobbing*. Dei poengterer der viktigeita av eit godt læringsmiljø, og gir råd om arbeid som kan vere med å fremme dette.

Lærarrolla

Den avgjerande faktoren for læring er læraren (Hattie, 2009).

Arbeidet med å betre læringsmiljø heng saman med klasseleiinga. Utdanningsdirektoratet peikar på at klasseleiing er identifisert som ein av dei mest betydningsfulle faktorane for å oppnå eit godt læringsmiljø. Dei ser på klasseleiing som «*lærers evne til å skape et positivt klima, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats*» (Utdanningsdirektoratet, udatert, s. 17)¹. *Materiellet* viser til sentrale kjenneteikn ved god klasseleiing:

- lærar er bevisst relasjonen mellom lærar og elev, og tek ansvar for denne relasjonen
- læraren har ein tydeleg og god struktur
- læraren har etablert eit positivt klima og arbeidsro

Kva viser forskning om lærarrolla?

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCFU) har på oppdrag frå det norske Kunnskapsdepartementet utført ei metaanalyse rundt kva kompetanse hos lærarar som kan påvise å bidra til læring hos ungdom. Dei konkluderte med at læraren og eleven skal inngå i ein sosial relasjon, samt at læraren skal ha fagkompetanse, leiarkompetanse, og kunne utvikle og overhalde reglar (Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt og Østergard, 2008). Dette er avgjerande faktorar som er knytt til læraren sitt arbeid med læringsmiljø.

Også studiet kalla *Visible learning* utført av professor John Hattie (2009) viser at faktorar knytt til skulenivå og organisering, som til dømes fysiske forhold som skulestorleik, skulebygningar og økonomi åleine, i liten grad verkar inn på elevane sitt læringsutbytte. Hattie har godt dokumenterte

forskningsresultat som viser at den avgjerande faktoren for læring er læraren. Tabellen under viser nokre av dei viktigaste områda knytt til læraren. Resultata vert uttrykt i effektstørrelsar der 0,00 til 0,19 vert betrakta som *ingen effekt*, 0,20 til 0,39 som *liten effekt*, 0,40 til 0,59 som *middels effekt*, og 0,60 og oppover som *stor effekt*.

Område	Effektstørrelse	Effektvurdering
Læraren sin tilbakemelding til elevane er positiv, støttande og konstruktiv	0,73	Stor effekt
Læraren sin handtering av bråk og uro i undervisninga	0,80	Stor effekt
Læraren sin leiing, tydelegheit og struktur i undervisninga	0,71	Stor effekt
Ein positiv og støttande relasjon mellom elev og lærar	0,72	Stor effekt
Kognitive strategiar i undervisninga som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering		

Tabell 1: Læraren sin verknad på elevane sitt læringsutbytte (Hattie, 2009, s. 297-300).

Hattie sine funn viser at lærarar med ei tydeleg og strukturert leiing, og ein støttande relasjon til elevane, har stor innverknad på eleven si faglege og sosiale læring. Læraren som tek kontroll i klasserommet vil lett oppleve trygghet i undervisninga, og på den måten vise større engasjement ovanfor elevane og det faglege innhaldet i timane. Forskningsresultat henta frå ulike studiar peiker med andre ord i same retning, der det i hovudsak er relasjonar og læraren si leiroll som i størst grad påverkar elevane sitt læringsmiljø.

Den profesjonelle læraren

Utdanningsdirektoratet ser på den profesjonelle læraren som ein dyktig klasseleiar som kan leie dei pedagogiske prosessane slik at elevane opplever trivsel, og lærer og utviklar seg ut frå egne føresetnader (Utdanningsdirektoratet, udatert)⁵. Forsking dokumenterer viktigheita av trivsel, og konkluderer med at glade barn lærer betre (Knoop, 2002). Den glade elev har større overskot, og er betre rusta og klar til å ta til seg læring. I boka *Pedagogisk Psykologi* er Anita Woolfolk oppteken av læraren som klasseromsleiar, og ser på læringsmiljø som «*hvordan lærere skaper sosiale og fysiske omgivelser rundt læringen gjennom sin klasseledelse*» (Woolfolk, 2004, s. 319). Med den utsegna gir ho læraren hovudansvar for å skape eit godt læringsmiljø for elevane. Også Kjærnsli et al. referert i Nordahl (2010) gir læraren eit stort ansvar når dei skriv at læraren si evne til å leie klassar og skape eit miljø med klare forventningar og verdiar, vert sett på som forklaring bak dei relativt svake resultata for norske elevar i PISA-undersøkingane. Woolfolk gir med andre ord læraren ei heilt sentral

rolle. Også det at forskning viser at kvaliteten på lærarane si undervisning kan vere med å auke elevane sin læringseffekt, kan tale for at det kan vere hensiktsmessig å etablere ei meir aktiv og pågåande lærarrolle (Bachmann og Haug 2006, Hattie 2009 og Nordenbo et al., 2008).

For at læraren skal stå fram som ein tydeleg leiar kan det vere avgjerande at læraren er godt førebudd før møte med elevane, både praktisk, fagleg og mentalt. Det er fleire forfattarar (Grøterud og Nilsen 1997, Mehlbye og Ringsmose 2004, Nordenbo et al. 2008) som peikar på at klar struktur er noko av det som kjenneteiknar god undervisning. Dei viser til at klare innarbeidde arbeidsrutinar, og godt planlagt og strukturert undervisning er noko av det som karakteriserer ein effektiv lærar og ei god undervisning.

Relasjonar

Elevar som har gode relasjonar til lærarane sine har eit betre læringsutbytte enn elevar som ikkje har det (Linder, 2012).

Læraren si leiing handlar om samarbeid mellom lærar og elev, noko som gjer læraren sin relasjonelle kompetanse avgjerande. Utdanningsdirektoratet peiker her på at «*det er læreren som har hovudansvaret for kva slags relasjon det er i forholdet lærer og elev*». (Utdanningsdirektoratet, udatert, s. 21)¹. Dei viser her til at det er læraren som har størst moglegheit til å påverke og endre ein relasjon i ønska retning. Vidare peiker dei på at «*det er lærerne som må endre seg for at relasjonen skal bli bedre og for at eleven skal bli sett, respektert og anerkjent samtidig som lærerne beholder ledertrøya på*» (ibid).

I ein god relasjon har elevane og læraren tillit til kvarandre. Tilliten må vere prega av gjensidigheit, sjølv om læraren og eleven har ulike roller i relasjonen. Uttrykket «*tillit vert bygd i millimeter, men rivast ned i metervis*», illustrerer at det er svært lett å øydeleggje tillit. Det viser seg også at interesse for, og verdsetjing av det som er viktig for eleven, har stor betydning for relasjonen mellom læraren og eleven. Læraren må vise interesse for eleven, noko som skaper moglegheiter for kommunikasjon som er nødvendig for å etablere og utvikle relasjonen (ibid).

Linder (2012, s. 3) skriv at «*relasjonen mellom elev og lærer kan betraktes som en av de mest undervurderte variabler innenfor undervisning og læring*». Dette viser at ein ikkje er bevisst den betydninga relasjonane har for elevane sitt læringsutbytte og læringsmiljø. Videre seier Linder at «*elever som opplever at de har lærere som anerkjenner, verdsetter og liker dem, har et klart bedre faglig og sosialt læringsutbytte i skolen enn de elevene som ikke har et godt relasjonelt forhold til sine*

lærere» (ibid). Linder (2012) viser til Nordahl, Sunnevåg og Aasen, og peikar på at elevar som opplever dårleg relasjon til læraren sin, også kjem dårleg ut på andre variablar. Eit godt forhold mellom læraren og eleven verkar positivt inn på deira læringsutbytte, noko som er med å vise viktigheita av å skape gode relasjonar. Hovudmålet må vere å bidra til ei fagleg, sosial og personleg læring og utvikling hos elevane.

Utdanningsdirektoratet står bak ei årleg nettbasert spørjeundersøking der elevane skal få moglegheit til å seie si meining om forhold som er viktige for at dei skal lære og trivast på skulen. Målet er å bruke resultata i arbeidet med å betre læringsmiljøa i norske skular. I analyse av datamaterialet frå *Elevundersøkinga 2008* har dei studert samanhengen mellom ulike variablar ved læringsmiljøet og elevane sin motivasjon, innsats, sjølvregulering og karakterar i ungdomsskulen og vidaregåande. Dei kom då fram til ulike samanhengar som kan vere av interesse. Det eine er korleis tilpassing av undervisninga og eleven sin innsats til ein viss grad kan vere med å forklare eleven sine karakterar. Samtidig kan tilpassing av undervisning, og hjelp og støtte frå læraren ha stor innverknad på eleven sine opplevingar av relasjon til lærar. Vidare har relasjonen til læraren sterk samheng med eleven sin innsats og indre motivasjon til skularbeid. Deira innsats har vidare samheng med deira karakterar (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2010, s. 16). Det er med andre ord ein klar samheng mellom eleven sine opplevingar av hjelp og støtte frå lærar, og eleven sine karakterar. Samtidig kan ein seie at god relasjon til læraren er den variabelen som bind det heile saman. Det er altså i relasjonen med læraren at store delar av elevane sin motivasjon for læring vert skapt.

Relasjonar elevane i mellom

Alle elevar har krav på å inngå i eit inkluderande læringsmiljø. *Materiellet* viser viktigheita av å skape gode relasjonar elevane i mellom når dei skriv, at «*det sosiale samspillet med jevnaldrende er en sentral del av det å være elev, og evnen til å mestre dette påvirker elevens læringsmotivasjon og identitetsutvikling*» (Utdanningsdirektoratet, udatert, s. 24)¹. Dei viser til at skulen er like mykje ein sosial arena, som ein lærings- og undervisningsarena. Dei peikar på at skulen som arena tilbyr eit inkluderande fellesskap som er basert på ei form for gjensidigheit blant likeverdige. Når dei skriv at relasjonen elevane i mellom er av særeigen verdi og ikkje kan erstattast av ein lærar-elev relasjon, får dei fram kor viktig relasjonen elevane i mellom er.

Skulen som ein sentral samspels- og vennskapsarena må sjåast i samheng med undersøkingar som syner at barn og unge synes det å få vere saman med vener er noko av det viktigaste ved å gå på skulen. For mange er det sosiale samspelet og tilhøyrsla til medelevar det som motiverer dei mest for

å delta i skulefellesskapet. Dette sosiale fellesskapet gir elevane ei oppleving av samhøyrighet, trygghet og trivsel (ibid).

Nordahl (2005) peikar på at elevar som opplever å ha gode relasjonar til lærarane sine, også ofte har gode relasjonar til medelevane, noko som er med å vise samspelet relasjonane i mellom. Han grunngjev ikkje dette vidare, medan eg kort vil gjere det i drøftingsdelen min.

Motivasjon

Læringsmiljøet har innverknad på motivasjonen og påverkar læringsutbytte (Tveit, 2012).

«Motivasjon er drivkraften bak all aktivitet, den er prisen vi er villige til å betale for å oppnå noe» (Dobson, Eggen og Smith, 2009, s. 27). Den utsegna viser kor viktig motivasjon er, då det er den som ligg bak det vi gjer. Den årlege Elevundersøkinga om læringsmiljø vitnar om at elevane sin motivasjon for skulearbeid synk med alderen (Skaar og Skaalvik ref. i Skaalvik og Skaalvik, 2011). Dette kan vere med å forklare kvifor ca. 30 prosent av elevane ikkje fullfører vidaregåande skule (Tveit, 2012, s. 3). Regjeringa skreiv i stortingsmelding 18 (2010-2011) at *«et godt læringsmiljø stimulerer elevenes motivasjon som igjen er med på å påvirke det utbyttet elevene sitter igjen med. Et dårlig læringsmiljø er ofte et resultat av lav motivasjon hos elevene»* (Regjeringa, udatert). Dette viser korleis motivasjon og læringsmiljø speglar om kvarandre.

Indre motivasjon er det som gir interesse og lyst, noko som gir ein glede. Ein må føle meistring og tru på egne evner for å halde på indre motivasjon. Målet må heile tida vere å få elevane indre motiverte og gi dei lyst til å lære. *Ytre motivasjon* kan ha ulike årsaker der ein har ønske om å oppnå noko (som til dømes god karakter, utan naudvendigvis interesse for faget eller emnet). Motivasjonen botnar då ikkje i aktiviteten sjølv, men belønninga ein oppnår (Ryan og Deci, 2000). Ein skaper då ein prestasjonsorientert målstruktur. Målet må vere å skape indre motiverte elevar, då dei vil ha positiv innverknad på eit læringsmiljø. Her er det læraren si rolle å skape eit miljø der ein har interesse for det ein driv med.

Éi av læraren sine viktigaste oppgåver er å fremme merksemd og engasjement om læringsarbeidet (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2010). Å skape engasjement og motivasjon hos elevane er eit kontinuerleg arbeid. Nordenbo (2008) ser her på læraren sin faglege kompetanse og didaktiske føresetnader for å lære bort på ein engasjerande måte som eit av dei aller viktigaste verkemidla. Han peikar på at ein av dei viktigaste ferdigheitene er evna til å motivere elevane til fagleg innsats og positiv åtferd, noko som vil verke positivt inn på læringsmiljøet. Med positiv merksemd meiner ein då

læraren sin evne til å finne det eleven meistrar. Ein del elevar er i stand til å motivere seg sjølv, medan andre ser det som vanskeleg å oppretthalde engasjement på eige hand. Mangel på motivasjon kan gjere det fristande å setje i gang alternative prosjekt som å samtale med andre elevar, rote i pennalet og så vidare.

«Ros, oppmuntring og positive tilbakemeldingar er noe alle barn, unge og voksne har behov for. De styrker vår oppfattelse og forståelse av oss selv, og de fremmer vår motivasjon og arbeidsinnsats» (Tveit, 2012, s. 3). Tveit får her fram korleis vi lærarar bør ta i bruk positive tilbakemeldingar i vår pedagogiske praksis, og på den måten auke elevane si tiltru til eigne evner, motivasjon og lærelyst. Tveit ser på bruken av ros og oppmuntring som motivator, forsterkar, og relasjonsbyggjar, noko som er viktige aspekt i utvikling av eit godt læringsmiljø (Tveit, 2012, s. 8). Også Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) viser til forskning der dei fann ut at ros og oppmuntring bidreg til eit godt læringsmiljø og læringsutbytte for elevane. I *Materiellet* peikar dei på at det grunnleggjande behovet for ros, støtte og oppmuntring er ein vesentleg faktor for relasjonen mellom læraren og eleven.

Elevmedverknad

Medansvar vil fremme læringa (Bjørngen, 1994).

Det har opp gjennom tidene vore noko ueinigheit i synet på om det er den formidlande læraren eller dei meir elevaktive metodane som gir best læring for elevane. Fram til nyare tid er det den tradisjonelle lærarrolla, dvs. den kollektivt formidlande og lærarstyrte undervisninga frå kateteret som har dominert (Nordahl, 2012). Denne undervisninga har gjerne vore lik for alle elevane, med utgangspunkt i læreboka. Tradisjonelt har læraren vore den mest aktive, og elevane har reproduisert innhaldet som læraren stort sett har henta frå læreverka.

Den nyare klasseromsforskinga kan tyde på at det har skjedd visse endringar rundt korleis undervisninga blir praktisert. Ein kan tolke forskinga i den retning at vi no har meir inkluderande og elevaktiv undervisning. Dette tyder på at skulekvardagen har blitt meir elevstyrt, noko som gir elevane større ansvar for eiga læring. Ein ser altså ei dreining frå den etablerte formidlingspedagogikken mot den nye aktivitetspedagogikken, der lærar- og elevrolla er i stadig endring (Nordahl, 2012). I *Læreplanverket for kunnskapsløftet* vert det framheva at elevane bør ha innverknad og medbestemming rundt opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ulike undersøkingar, som for eksempel PISA, kan tolkast dit at den nye elev- og lærarrolla ikkje gir så gode resultat som ynskjeleg. Samtidig viser forskning at elevane ikkje opplever å ha særleg innverknad på korleis opplæringa vert tilrettelagt (Nordahl, 2005).

Ansvar for eiga læring framstår i dag som eit av skulen sine slagord. Både i ungdomsskulen og den vidaregåande skulen blir elevane møtt med beskjed om at dei no har ansvar for eiga læring. Mange lærarar overser her at ansvar for eiga læring må lærast. Skal dei kunne ta ansvar for eiga læring, må dei vere motiverte og ha forventningar om å lykkast, noko som kan vere med å stimulere deira sjølvoppfatning og motivasjon til vidare arbeid. Læring er ein aktiv prosess som må utførast av den som skal lære. Eleven må derfor gis medansvar for læringa, ikkje av moralske grunnar, men fordi det vil fremme læringa (Bjørngen, 1994). Det må her poengterast at sjølv om eleven skal ha medansvar, betyr ikkje det at læraren sitt ansvar for undervisninga skal nedtonast. Det er læraren som må leggje forholda til rette slik at elevane blir i stand til å medverke. Ein må gi dei tid og friheit til ansvar, samtidig som ein må ha som mål å auke deira motivasjon og evne til å styre eiga læring (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Medansvar for eiga læring gjeld planlegging av arbeidet, val av lærestoff, arbeidsmåtar og vurderings kriterium. Ved å gi elevane denne form for medansvar, vil dei kunne sjå på læringsoppgåvene som sine egne. Samtidig gir medansvar ein følelse av sjølvstende, noko som kan verke positivt inn på eleven si sjølvoppfatning.

Woolfolk (2004) ser på behov for organisering som viktig. Ein må gi elevane tid og moglegheit til læring, vite korleis dei deltek i aktivitetane i klassen, og ha klare reglar og forventningar. Samtidig må ein fremme elevane sin sjølvkontroll og ansvarsfølelse. Elevane får då vise ansvar for eiga læring ved å ta val, setje seg mål, og prioritere. Også Tom Savage meiner det mest grunnleggjande målet for utvikling av disiplin er sjølvkontroll. Han meiner fagleg kunnskap og teknologiske ferdigheiter vil vere til liten nytte om ein manglar sjølvkontroll (Savage, 1999, s. 11). Om ein ikkje fokuserer på sjølvstyring og ansvar for eiga læring i si klasseleing, kan ein fort oppleve at elevane har problem med å strukturere og arbeide sjølvstendig. Det er læraren sitt ansvar at elevane oppnår sjølvkontroll og evne til tileigning av ny kunnskap, noko som vil ha positiv betydning for læringsmiljøet til elevane.

Bruk av reglar i skulen

Det å lære å følgje reglar er det å lære å vere elev (Moen, ref. i Tveit, 2012, s.30).

Fleire forfattarar peikar på etablering av reglar og tydelege forventningar til elevane si åtferd som sentrale element i arbeidet med å fremme eit positivt læringsmiljø (Tveit 2012, Ogden 2004, Teddlie og Reynolds 2000, Bergkastet, Dahl og Hansen 2010). Tveit viser til fire grunnar til bruk av reglar i skulen, der det overordna målet er å etablere ein positiv skulekultur der ein tydeleggjer læraren og skulen sine forventningar til åtferd. Reglar skal bidra til å skape tryggleheit og forutsigbarheit for elevane, elevar og føresette skal vite kva som vert forventa på skulen, elevane skal møtast med like

forventningar når det gjeld åtferd, og reglar skal vere eit viktig element i skulen sitt arbeid med læring av sosiale ferdigheiter og bygging av positive relasjonar (Tveit, 2012, s. 30).

Skal ein greie å følgje desse reglane er det viktig at lærarane har felles forventningar til kvarandre for å unngå at elevane åleine set standaren for samspelet i læringsmiljøet (ibid). Moen (ref. i Tveit, 2012, s. 30), meiner at «*det å lære å følge regler er det å lære å være elev*». Konsekvensane må vere kjente og klare for elevane, noko som vil påverke deira oppleving av trygghet og forutsigbarheit. Dei som følgjer reglane må få ros, medan dei som bryt må få ein negativ konsekvens.

Tveit meiner ein gjennom omfattande og langsiktig satsing på reglar er med å integrere det i skulen sitt planarbeid, noko som også bør komme igjen i skulen sin verksemdplan. Dette må vere eit langsiktig utviklingsarbeid der ein etablerer gode strukturar som vert ein integrert del av skulen si verksamheit (Tveit, 2012). Det er viktig at leiarane på skulen støttar lærarane i arbeid med reglar slik at det ikkje berre angår elevane, men også lærarar og andre tilsette.

Også Berkastet, Dahl & Hansen (2010) meiner det å etablere regler og forventningar er heilt sentralt element i arbeidet med å fremme eit positivt læringsmiljø. Når ulike lærarar formidlar ulike forventningar vil det vere vanskeleg for elevane å vite kva som gjeld til ei kvar tid. Fleire forfattarar viser til at skular og lærarar som har uklare reglar og forventningar kan vere med å bidra til oppretthalding av problemåtferd på skulen (Sørli og Nordahl 1998, og Lindberg og Ogden 2001). Sørli og Nordahl (1998) peiker på at eit kjenneteikn ved skulen er at det er få felles reglar. Bergkastet, Dahl og Hansen (2010) peikar også på dette når dei skriv at det er vanleg at kvar enkelt lærar eller lærarteam har sine reglar, og det er ulikt i kva grad lærarane involverer elevar og foreldre i å utarbeide desse.

Ein ser på bruk av reglar og konsekvent regelhandheving som strategi for å fremme sosial kompetanse og ønska åtferd. I arbeid med læringsmiljø peikar dei på at det er avgjerande at personalet står samla om felles reglar og konsekvensar ved brot av desse (Utdanningsdirektoratet, udatert)¹. Felles reglar og følgjer av desse er den einaste måten ein kan vere konsekvent uansett kva lærar som leiar elevgruppa. Om lærarane følgjer reglane som er bestemt, vil elevane oppleve at lærarane meiner det dei seier. Ein slik regelklarheit er ein føresetnad for at reglane skal ha nokon verdi (ibid).

Skulen har i dag ofte alt for mange reglar, noko som er med på å gi lærarar og elevar dårleg kjennskap til reglane som skal følgjast. Det er lite bevisstheit rundt bruk av reglar i skulen og i klassen. Lærarar og elevar er ofte usikre på kva reglar som gjeld, og ulik bruk av reglar vil vere utbreidd om ein kartlegg faktorar knytt til dårleg læringsmiljø (Tveit, 2012).

Samarbeid heim-skule

Samarbeid med foreldre er avgjerande for eleven sine prestasjonar på skulen (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2010).

Samarbeid med heimen er ein svært viktig komponent i forhold til læringsmiljø, då det er eit viktig grunnlag for at arbeid med læringsmiljø skal lykkast. Som Bergkastet, Dahl og Hansen (2010, s. 167) skriv, er «*lærerenes innsats for å involvere foreldrene i elevens læringsarbeid, både hjemme og på skolen, av avgjørende betydning for hvordan elevene presterer på skolen*». Samarbeid er viktig, både i grunnskule og i vidaregåande skule. Forfattarane peikar på foreldra sine roller når dei skriv: «*Den gode læreren har hele tiden fokus på elevens beste og ser på foreldrene som de viktigste samarbeidspartene for å få dette til*» (ibid). Det er læraren som har ansvar for å ta initiativ til kontakt. Foreldra treng då å bli møtt av lærarar og rektor som viser interesse for samarbeid.

Utdanningsdirektoratet ser at involverte og engasjerte foreldre er positivt for læringsmiljøet. Dei peikar på at godt samarbeid vil styrke eleven sin motivasjon og oppleving av trygghet og tilhøyrse (Utdanningsdirektoratet, udatert)¹. Nordahl (2000) understrekar at samarbeidsforholdet mellom skule og heim er eit vesentleg bidrag til skulen sitt læringsmiljø. Hattie (2009) viser til at foreldra sine forventningar til skuleprestasjonar har den sterkaste innverknaden på eleven sin motivasjon.

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (generell del) får skuleverket noko ansvar i forhold til samarbeid med føresette (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 17). Her kjem det fram at det er føresette som har hovudansvaret for oppsedinga, og at skulen skal bistå dei i arbeidet for barna og ungdommen si utvikling. Det er her likevel skulen si oppgåve å få til eit godt samarbeid. Foreldre skal då gjennom dialog ha medverknad i skulen, slik at dei saman arbeider for barna si læring og utvikling.

Resultata frå ei kartleggingsundersøking om samarbeid mellom heim og skule viser at det er relativt stor avstand mellom ideala og realiteter i forhold til samarbeidet (Nordahl, 2000, s. 36). Ein må her ta i betraktning at elevane vert myndige i løpet av vidaregåande. Dei går over frå å vere definert som barn til formelt å vere voksen, noko som truleg endrar og utfordrar deira tilhøve til læraren og til foreldra. Formelt sett har også heimen fått eit redusert opplæringsansvar, noko som gjer at foreldre og føresette ikkje kan forventast å vere skulen sine støttespelarar i same grad som før.

Også Sletten, Sandberg og Nordahl sin rapport som omhandlar samarbeid mellom heim og skule i vidaregåande opplæring, viser at omfanget av kontakt mellom heim og skule i vidaregåande opplæring ber preg av å vere begrensa. Dei viser til at foreldremøte i vidaregåande opplæring i hovudsak fungerer som informasjonsmøte, medan dialog og reell kontakt er avhengig av kontakt mellom foreldre på tomannshand. I den grad skulen legg opp til kontakt gir foreldra inntrykk av at

samveret er sporadisk, upersonleg, og at det ber lite preg av arbeidsfellesskap (Sletten, Sandberg, Nordahl, 2003, s. 26).

Rapporten viser samtidig til at kun ein av fem føresette sjølv har tatt initiativ til kontakt med klassestyrar. Det tyder på at foreldre i vidaregåande opplæring i liten grad er med å påverke rammene for samhandling. Rapporten viser til at møtetilbodet frå skulen si side er dårleg. 17 prosent av klassestyrarane som deltok i undersøkinga heldt ikkje foreldremøte, medan heile 40 prosent ikkje arrangerte konferansetimar. I undersøkinga gir lærarar, rådgivarar og rektorar, i likskap med foreldre og elevar, uttrykk for at skulegangen i hovudsak er eleven sitt ansvar. Majoriteten er likevel positive til økt foreldreinnverknad i vidaregåande opplæring, då dei trur foreldre sitt engasjement kan vere til nytte for den enkelte elev (Sletten, Sandberg, Nordahl, 2003, s. 45).

Foreldre til elevar som får særskilt tilrettelagt undervisning eller presterer svakt har oftare vore i konferansetimar og sjølv tatt kontakt med skulen enn foreldre flest (ibid). Samarbeidet mellom heim og skule kan då sjå ut til å ha størst utbreiing når eleven treng det mest. Det kan virke som kontakt mellom heim og skule i vidaregåande opplæring kan opplevast synonymt med at eleven har problem.

Ein må ta i betraktning at rapportane eg viser til over er av eldre dato. Reglar rundt samarbeid mellom skule og heim i vidaregåande opplæring har endra seg. I 2010 sendte Utdanningsdirektoratet eit forslag om endringar i forskrift til opplæringslova i forhold til foreldresamarbeid i vidaregåande opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2011)⁶. Forslaget var meint som eitt av fleire tiltak for å redusere fråfallet i vidaregåande opplæring. Kapitlet om foreldresamarbeid vart endra ved forskrift 7. juli 2010. Det står no i lovdata §20-1 at *«eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skulen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring»* (Lovdata, udatert)². Vidare står det at skulen skal halde kontakt med foreldra til elevar som ikkje er myndige gjennom heile opplæringsåret. På starten av opplæringsåret skal skulen halde foreldremøte der dei informerer foreldra om skulen, innhaldet i opplæringa, medverknaden til foreldra, rutinar og annan relevant informasjon. Foreldra til elevar som ikkje er myndige har rett til minst ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlærer, samt at dei skal verte varsla om eleven har for mykje fråvær eller det ikkje er grunnlag for vurdering (ibid). Dette er med å vise at det no er lagt opp til tettare samarbeid.

4. Metode

Vitskapen seier det første ord om alt og det siste ord om ingenting

Vi tek i bruk metode som eit reiskap for å få svar på spørsmål vi undrar oss over, og på den måten få ny kunnskap innan feltet vi forskar på. Når ein tek til på forskning, er val av metode noko av det viktigaste ein gjer, då metoden ein nyttar har stor innverknad på resultatet av undersøkinga. Metoden vi vel spelar inn på korleis vi skaffar oss informasjonen vi treng, og korleis vi organiserer og tolkar denne (Larsen, 2007). Ordet metode er opphavleg gresk, og tyder «vegen til målet» (Grønmo, 2007). Eg har som mål å finne kunnskap om kva som skaper eit miljø som fremmar læring for elevane. For å nå dette målet, må eg velje ein metode som innlemmar teorien eg no har omtala og som gjev meg svar på problemstillinga mi: Kva meiner lærarar og elevar er viktig for å oppnå eit godt læringsmiljø?

Vitskaplege metodar er til for å sikre at ein får ut relevant, gyldig og påliteleg informasjon frå det studerte objektet. Innanfor datakvalitet er det særleg to omgrep som utpeikar seg som viktige: validitet og reliabilitet. *Validitet* er gyldigheit eller relevans, det vil seie at data ein samlar inn må vere relevante i forhold til problemstillinga som skal belysast. Når ein skal vurdere validiteten til undersøkinga, må ein sjå om metodane ein nyttar gir gode nok data i forhold til problemstillinga. *Reliabilitet* er pålitelegheit, at ein greier å måle det ein skal, og kor vidt resultatata kan reproduserast av andre forskarar. Ein koplur først og fremst reliabiliteten opp mot spørsmålet ein har stilt seg, eiga kunnskap om tema, og i kor stor grad ein greier å analysere, tolke og presentere funna på ein truverdig måte. Innan kvalitative undersøkingar er det ikkje like enkelt å sikre høg reliabilitet, då ulike forskarar kan ha ulike tolkingar.

Ein må vere bevisst at det er umuleg å vere heilt objektiv når ein forskar. Bak all forskning står det menneske med egne erfaringar, verdiar og haldningar. Dette vil påverke tilnæringsmåte, val av problemstilling og tolking av data. Samtidig vil den historiske perioden forskaren befinn seg i, forskaren sine personlege verdiar og teoretiske utgangspunkt vere med å setje grenser for objektivitet i samfunnsvitskapen. Ringstad skriv at «*sjølv om forskerens verdier kan påvirke resultatene fra en undersøkelse, betyr ikke dette at det er noe galt med objektivitet som målsetting*» (Ringstad, 2001, s. 68). Fullstendig objektivitet er altså uoppnåeleg, men bør likevel vere eit ideal vi følgjer. Mange meiner at kvalitative forskingsmetodar er meir subjektive enn kvantitative metodar. Tjora peikar likevel på at når ein spør informantane om kva dei tenkjer i kvalitativ intervjuundersøking, er dette like fullt eit informasjonssubjektivt empirisk grunnlag liknande det ein

finn ved kvantitativ undersøking (Tjora 2011, s. 20). Kvale (2009, s. 205) skriv at ulike tolkingar ikkje er ein svakheit, men ein styrke og berikelse av forskinga.

Pilotstudie

Kvalitativ og kvantitativ forskning framstår som to vesensulike tenkjemåtar innan samfunnsforskning, i forhold til korleis ein søker informasjon om samfunnet, for deretter å analysere dette (Tjora, 2011). Forskarar innan dei to felta har til tider hatt manglande respekt for kvarandre sine tilnærmingar. Dei fleste samfunnsforskarar vil likevel sjå seg einige i at både kvalitative og kvantitative tilnærmingar er nødvendige, og at ulike forskingsspørsmål peikar i retning av ulike metodiske tilnærmingar (ibid). Samtidig kan ein kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ tilnærming egne seg, om ein har ressursar til dette.

Det er fordeler og ulemper ved begge metodetilnærmingane. Ein seier ofte at kvalitative metodar søker *innsikt og forståing*, medan dei kvantitative søker *oversikt og forklaring*. For å sikre at ein vel ein metode som sikrar relevant, gyldig og påliteleg informasjon gjennomfører ein pilotstudie. Eg valde å teste ut spørjeundersøking og intervju.

Eg valde å teste ut spørjeundersøking for å få kvantitative data som var målbare, dvs. at eg kan telje opp kor mange som gir ulike svar. Eg valde klyngjeutval ved å ta i bruk ein klasse på 11 elevar første året i vidaregåande skule. Eg visste på førehand at storleiken på utvalet var for liten i forhold til å kunne trekkje konklusjonar, men såg dette som godt nok i forhold til at dette var ei pilotundersøking. Eg delte ut spørjeskjema til ei gruppe mens eg var til stades. Eg stilte dei fem spørsmål som gjekk på deira meiningar rundt læringsmiljø.

Eg tok i bruk same problemstilling i mi kvalitative pilotundersøking. Her valde eg å nytte ein elev frå klassen eg sjølv underviser i, då eg i forskinga mi vel å nytte elevar i alderen 17-18 år frå skulen eg jobbar på. Eg valde bevisst ein elev eg følte var i stand til å føre samtale på ein god måte, og såg for meg at denne skjønsmessige utveljinga kunne vere med å hjelpe til å få ei hensiktsmessig belysning av problemstillinga. Eg hadde på førehand ikkje bestemt så mykje rundt kva vi skulle snakke om, men la fram tema slik at informanten kunne styre samtalen ut frå dette.

Etter å ha testa ut desse metodane, er vurderinga mi at eg ved spørjeundersøking kan redusere informasjonsmengda til det eg er interessert i ved å på førehand lage spørsmål respondentane skal svare på. Samtidig kan eg stille spørsmål til ei stor mengd menneske, noko som gir stor breidde i

undersøkinga. Kvantitative data gir meg også moglegheit til å undersøke om påstandar heng systematisk saman med demografiske variablar som til dømes kjønn, alder, bustad, studieretning osv. (Tjora, 2011). Men, ein kvantitativ metode gir ikkje all informasjon som ein bør ha for å sikre god forståing, noko som kan gjere det vanskeleg å sikre god validitet. Etter pilotstudien sit eg også igjen med tankar om at svarkategoriene lett kan overlape kvarandre, noko som vil gi lite breidde i undersøkinga.

Gjennom intervju får eg møte informanten ansikt til ansikt, noko som gir følelse av nærleik til dei eg forskar på. Eg ser at eg ved bruk av denne metoden kan skilje skilje tilsynelatande like og overlappende svar frå kvarandre, og gå meir i djupna. Eg vurderer det som ein fordel å kunne foreta korreksjonar og endre spørsmål undervegs, noko som kan bidra til meir valid informasjon. Ulemper ved denne metoden kan vere at informantene vert noko påverka av å ha kjennskap til meg, og det er tidkrevjande å behandle informasjonen eg får gjennom kvalitativ forskning. Eg ser det også som noko vanskeleg å få til ein skikkeleg samtale.

Val av metode

Etter å ha satt meg inn i dei to forskingsretningane og gjennomført pilotstudie, har eg bestemt meg for å ta i bruk kvalitative studiar som hovudkjelde til innsikt i mi problemstilling. Eg vel å bruke enkeltintervju på lærarane. Dette er fordi det samsvarar mest med den daglege situasjonen i klasserommet der ein som lærar stort sett er åleine. Med elevane vil eg gjennomføre fokusgruppeintervju, eit val eg grunnjev seinare i metodedelen. Eg er ute etter å få fram elevar og lærarar sine tankar og refleksjonar. Då vil ein kvalitativ metode gi best resultat, då eg gjennom samtale gir rom for deira tankar og ytringar. Dette går overeins med Befring sin teori som peikar på at kvalitativ metode vert nytta i forskning der ein ynskjer å finne data kring meiningar, sjølvforståing, intensjonar og haldningar (Befring, 2007). Ved intervju kan eg utdjupe og nyansere ved å trenge djupare ned i materialet enn det ei spørjeundersøking greier. Eg vurderer det som viktig å sikre høg reliabilitet, altså å analysere funna mine i forhold til teorien som eg har presentert tidlegare i oppgåva og å tolke dei på ein truverdige måte.

Det kvalitative intervjuet vil egne seg til å studere informantane sine erfaringar, oppleveringar, kva dei trur, meiner, tenkjer osv. (Grimen, 2003). Dette er i samsvar med det den norske filosofen, Hans Skjervheim (1926-1999), tenkte om at vi som forskarar skal få til ein subjekt-subjekt-relasjon der aktørens tankar og perspektiv vert sett i sentrum (ibid). For å få svar på kva informantane meiner er viktig for å oppnå eit godt læringsmiljø, må eg vere oppmerksom på at eg går inn i ein relasjon til dei eg forskar på. Eg må sjå på dei som subjekt framfor objekt gjennom å lytte og forstå. Her kan ein òg

skjele til Wilhelm Dilthey (1833-1911), som skilde mellom naturvitskapane som *forklarande* og åndsvitskapane (samfunnsvitskap, humaniora) som *forståande*. Ein studie av læringsmiljø er ei samfunnsvitskapleg og humanistisk undersøking som omfattar menneske (lærer og elev). Skal ein studere menneske må ein fortolke og finne meining ved det ein forskar på, altså foreta ei kvalitativ tilnærming til problemstillinga.

Eg vurderer det som ei utfordring at ein vert freista til å generalisere. Her tek eg atterhald om at funna gjeld informantane mine og skulen eg omtalar. Eg har ikkje som mål å finne ein generell konklusjon for kva som er viktig for å oppnå eit godt læringsmiljø, men å vise pålitelege og sannferdige funn om kva lærarar og elevar ser som sentralt i arbeid med læringsmiljø på skulen eg tek føre meg. Dette går overeins med det Nordahl (2010, s. 39) skriv om at alle læringsmiljø er unike. Det som gjeld ein skule, gjeld ikkje nødvendigvis andre. Eg får med andre ord ikkje eit stort bilete, men eit sant bilete.

Fokusgruppeintervju

Intervju er utveksling av synspunkt mellom to personar som snakkar saman om eit felles tema (Kvale og Brinkmann, 2009). Akademiske intervju har generelt gått føre seg mellom to personar, men etter 1950 har bruken av gruppeintervju auka då ein utvikla det ein kallar «*fokusgruppeintervju*». Ein kan lett forveksle fokusgrupper med gruppeintervju. Ein kan forstå fokusgruppe som ei form for gruppeintervju, men det er likevel ikkje alltid slik at alle gruppeintervju er fokusgrupper (Wibeck, 2007). I gruppeintervju er det ofte høg grad av samspel mellom den som intervjuar og informantane i form av direkte spørsmål og svar. I fokusgruppeintervju er det samspel informantane i mellom, med fokus på emne som vert teke opp, og som er bestemt av den som intervjuar (Halkier, 2010). Denne forklaringa rundt fokusgruppe går overeins med fokusgruppeforskarar David Morgan si beskriving av fokusgruppe. Også han ser på fokusgruppe som ein metode der data vert produsert gjennom samhandling i ei gruppe rundt eit emne som forskaren har bestemt (Morgan, 1997, s. 2).

Fokusgruppe er altså kombinasjon av samhandling i gruppe og forskarstyrt emnefokus.

Samtale i fokusgrupper eignar seg først og fremst til å produsere data om sosiale grupper sine fortolkingar (Halkier, 2010). Dette kan forklarast med at informantane ikkje får sagt like mykje i fokusgruppe som i eit individuelt intervju. Samtidig har ikkje forskaren like stor anledning til å stille spørsmål og samtale rundt den enkelte si forståing og erfaring i fokusgruppe som i enkeltintervju. Ein kan også oppleve at den sosiale kontrollen i fokusgrupper kan hindre at dei individuelle erfaringane og perspektiva kjem fram. Men heller ikkje i individuelle intervju får ein alltid fram informantens sin refleksjon og forståing, då ein her manglar sosial kontroll frå likesinna (ibid).

Samhandlinga og samspelet i gruppa er ei god kjelde til data (Morgan, 1997). I fokusgrupper kan deltakarane stille spørsmål rundt kvarandre sine utsegn, og gi kommentarar til kvarandre sine erfaringar og forståingar. Deira samanlikningar vil då vere med å produsere ny kunnskap (Halkier, 2010). Samtidig kan dei ulike informantane komme med utsegn som set tankane i sving hos dei andre i gruppa, og på den måten få i gong ein god samtale og drøfting. Mange vil truleg føle det er lettare å samtale i gruppe, enn å sitje åleine med forskar.

Etter å ha gjennomført pilot der eg følte det var vanskeleg å få til ein skikkeleg samtale med informanten eg valte, bestemte eg meg for å gjennomføre fokusgruppeintervju med elevane. Målet er då å få til ein meir fyldig og reflekterande samtale. Ved fokusgruppeintervju håper eg å få fram meiningar dei ikkje er bevisste, men som kjem fram gjennom å høyre andre på gruppa sine refleksjonar. Her får dei moglegheit til å supplere kvarandre gjennom diskusjon og ordveksling. Det er mi oppgåve å skape ei open atmosfære, der informantane får uttrykkje personlege og motstridane synspunkt, tankar og refleksjonar rundt emna vi tek opp. Utfordringa er å skape ei gruppe der alle føler dei kan komme med meiningane sine og vere ærlege. Eg må ta i betraktning at gruppesamspelet kan redusere min kontroll over intervjuet, og at samspelet informantane i mellom kan føre til at det vert mange meiningar og noko kaotisk. Her må eg prøve å styre samtalen noko.

Semitrukturert intervju

Det varierer kor strukturert eit kvalitativt intervju er. Ein skil her mellom *strukturerte*, *semistrukturerte* og *opne intervju*. Ved strukturerte intervju rettar ein samtalen mot bestemte emne som forskaren har bestemt på førehand, og svaralternativa er definerte. Ved semistrukturerte intervju har ein ikkje spørsmåla nøyaktig nedskrive, men formulert i form av stikkord som intervjuaren tek utgangspunkt i når han formar spørsmåla. Det er då forskaren som styrer samtalen. Ved opne intervju er målsettinga at informanten skal fortelje fritt utan forhandsformulerte spørsmål (Dalen, 2011). Intervjua mine vil vere semistrukturerte, då eg på førehand lagar intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål i fast rekkefølge, men utan definerte svaralternativ. Eg står då fritt til å stille oppfølgingsspørsmål, hoppe over spørsmål osv. Informantane vil få moglegheit til å styre samtalen noko, men eg vil i hovudsak prøve å halde meg til emna og spørsmåla eg har gjort klart på førehand.

Eg utarbeidar intervjuguide (vedlegg 1) med mål om å finne svar på kva lærarar og elevar meiner er viktig for å oppnå eit godt læringsmiljø. Der tek eg utgangspunkt i emna som vert teke opp i *Materiellet*, samt *Elevundersøkinga* om læringsmiljøet på skulen. Fokuset vert då på leiinga, lærarrolla, relasjonar, reglar, mobbing, forventingar, sosial kompetanse, samarbeid heim-skule,

trivsel, motivasjon, vurdering og elevmedverknad. Dette er eit breitt utval av emne og spørsmål, noko som gjer at informantane får eit bilete av alle dei faktorar som har innverknad på læringsmiljøet deira. Samtalen med informantane vil vere med å vise kven av desse emna dei ser som sentrale, og som er aktuelle å ta med seg vidare i drøftinga. Eg vel bevisst å ta utgangspunkt i emna frå *Materiellet og Elevundersøkinga*, då desse emna byggjer på teoretisk og empirisk forskning, og er faktorar som seiest å ha innverknad på læringsmiljøet.

Sjølv om eg er innom mange emne, spør eg informantane om det er annan viktig informasjon dei vil tilføye. På den måten gir eg dei moglegheit til å få med aktuell informasjon som dei ikkje får fram gjennom spørsmåla mine. På slutten legg eg til eit spørsmål om kva tre faktorar dei ser som viktigaste i arbeid med læringsmiljø. Dette gjer eg for sjå om det er samsvar, eventuelt ikkje samsvar, mellom dei ulike informantane sine tankar om dette. Det gir samtidig eit godt bilete på kva ein bør ta tak i når ein skal vidareutvikle læringsmiljøet

Utval av informantar

Eg tek i bruk både elevar og lærarar for å belyse korleis ulike partar opplever same situasjon, noko som kan gje hjelp til å belyse kva det er viktig å jobbe vidare med for å skape eit læringsmiljø som står i samsvar med elevane sine tankar og kjensler. Dette samsvarar med Dalen (2011, s. 50) si utsegn om at det «i enkelte intervjustudier vil [...] være hensiktsmessig å anvende mer enn én informantgruppe». I kvalitative metodar er utvala så små at dei ikkje kan basere seg på ei tilfeldig utveljing (Halkier, 2010). Ein må, som omtalt over, tenke på at gruppa sin produksjon av kunnskap er avhengig av deltakarane sine sosiale samhandlingar med kvarandre. Bloor (referert i Halkier 2010) viser til at gruppa verken må vere for homogen, då det kan føre til lite sosial utveksling, eller heterogen, då forståinga ikkje kjem til uttrykk og det oppstår konflikhtar.

Det er ein pågåande debatt om ein skal velje folk som kjenner kvarandre eller ikkje, då det skaper ulike former for sosial samhandling og gruppedynamikk. Eg har valt elevar frå same klasse i den eine gruppa, medan det i den andre gruppa er elevar frå ulike klassar. Dei kan likevel ha kjennskap til kvarandre på ein så liten skule. Det er interessant å sjå om elevane frå same klasse har like tankar om felles læringsmiljø. Fordelen ved rekruttering gjennom eige sosialt nettverk er at deltakarane kan føle seg trygge i den sosiale settinga, noko som kan vere med å få samtalen til å fungere. Eg har ikkje hatt nært jobbsamarbeid med lærarane eg vel å intervjuje, men har likevel god kjennskap til dei då dei jobbar på ein liten skule, der òg eg sjølv arbeider. Eg må vere bevisst på at desse informatane kan bli noko påverka av å vere kollegaer med meg som intervjuar.

Kven skal vere med?

Eg vel å bruke *ikkje-sannynsutval* (Kvale og Brinkmann, 2009) då eg, som nemnt før, ikkje har som mål å kunne generalisere. Dei personane eg vel å ha med i undersøkinga er med andre ord ikkje nødvendigvis representative for alle. Eg nyttar ei *strategisk kjønnsmessig utveljing* der eg bevisst vel ut informantar som eg meiner er hensiktsmessige for å belyse problemstillinga mi. Erfaring frå piloten gjer at eg tek i bruk elevar som eg ikkje underviser sjølv, for å unngå at relasjonane oss i mellom skal verke inn på deira svar. Eg har heller ingen kjennskap til deira tankar og meiningar om emnet, noko som kan vere med på sikre reliabiliteten i undersøkinga. Kontaktlærarar for klassane eg vel å bruke har hjulpet meg å velje ut informantar som dei ser føre seg er i stand til å fortelje og reflektere rundt emnet eg tek opp. Dette gjer eg bevisst for å unngå informantar som har lite informasjon å komme med. Eg ser dette som ein fordel, men må samtidig ha i bakhovudet at kontaktlærer bevisst kan ha valt elevar som dei ser føre seg vil omtale klassemiljøet på ein positiv måte. Blant lærarane vel eg bevisst to kvinnelege informantar. Dette er for å sikre anonymitet, då det er få mannlege lærarar på denne skulen.

Kor mange?

Når eg skal danne fokusgruppe, må eg gjere to viktige val: kor mange deltakarar eg skal ha i kvar enkelt gruppe, og kor mange grupper eg vil ha. I forskingslitteraturen varierer anbefalt antal deltakarar frå seks til tolv (Barbour og Kitzinger 1999, Morgan 1997, Wibeck, 2007).

Fokusgruppelitteraturen rapporterer også om vellykka grupper på tre til fire deltakarar (Halkier, 2010). Ein må tenkje gjennom kva størrelse som eignar seg best ut frå emne, deltakarar og dei formene for samhandling ein er ute etter (ibid).

Eg vel å nytte to grupper bestående av fire elevar per gruppe. Dette er eit bevisst antal som vil gjere det lett for meg å observere, samtidig som alle får moglegheit til å komme med sine tankar og refleksjonar. Eg vel bevisst elevar frå påbyggklasse i den eine gruppa, då desse elevane har fleire år med erfaring, og har tilhørt ulike klassar før dei vart samla på påbygg. Her vel eg elevar som tidlegare har studert ved andre vidaregåande skular. Dei kan då reflektere og drøfte tankar rundt læringsmiljøet på skulen dei no går på, med moglegheit for å samanlikne det med tidlegare opplevd læringsmiljø ved andre skular. Den andre elevgruppa er fire elevar som går andre og tredje året på vidaregåande, men ved ulike linjer. Desse har ikkje vore elevar ved andre vidaregåande skular.

Forskarrolla

Eg vil, som forskar, vere forskinga si viktigaste instrument. Eg må kunne lytte, stille gode spørsmål og sjå kva som er relevant. Eg må samtidig vise respekt for aktørane og deira meiningar når eg fortolkar deira ytringar. Ei utfordring vil vere at dette heile tida krev bruk av mi eiga dømmekraft i dataproduksjonsprosessen. Her må eg vere bevisst kva eg vel å ta med, og kva eg utelet.

Ein bruker ofte ordet *awareness* om dette fenomenet. Korb, Gorell og Van De Riet (1989, s. 5) definerer «awareness» som individets merksemd på seg sjølv og omgivnadane, samt på relasjonen mellom seg og omgivnadane. Som forskar skal ein altså vere «aware», det vil seie vere bevisst eller merksam på seg sjølv, på informantane og på situasjonen ein er i. Samtidig må ein tenkje over relasjonen som oppstår mellom forskaren og informantar. Ein må då lytte, følgje med på informantane og måten dei formidlar på. Ein må også sjå seg sjølv og sine eigne følelsar og reaksjonar. Som Skjervheim peiker på i boka *Deltakar og tilskodar og andre essays* (1996), er det umuleg å vere bevisst kva som skjer med den som forskar til ei kvar tid. Awareness eller merksamheit betyr då at ein er med som deltakar. Til tider kan ein miste konsentrasjon og falle ut av det informanten pratar om. Blir ein tilskodar, vil intervjuet truleg verte dårleg.

Neumann og Neumann skriv følgjande i si bok: «...tar vi et intervju, er det relevant hvordan vi opplever og oppleves av menneskene vi samhandler med og observerer når vi er i felten, for det vil være med å bestemme hva de andre snakker om, hvordan de snakker om det, og hvor mye de snakker om det» (Neumann, Neumann, 2012, s. 17). Det eksisterer med andre ord eit psykologisk felt mellom forskaren og hans eller hennar informantar, der forskaren påverkar korleis emnet ein samtalar om vert teke opp blant informantane. Det er forskaren si oppgåve og utfordring å reflektere over det ikkje-sagde og det ikkje-gjorde, då det kan vere avgjerande data i forskingsprosessen (ibid). Dette vert kalla feltsituering og kan sjåast i samheng med fenomenologien, der eit av poenga er at fortid og framtid alltid er til stades i notida. Forskaren er altså ikkje berre plassert i forskinga her og no, men er også plassert i kraft av si eiga fortid og framtid. Vi som forskarar har med andre ord, vår eiga sosiale plassering med oss inn i forskinga vår. Dette går overeins med det eg tidlegare har sagt om at det er umuleg å vere heilt objektiv i forskinga. Her må eg vere bevisst kva oppfatningar, meiningar, kunnskap, erfaringar og fordommar eg bring med meg inn i forskinga.

Uansett kor forberedt ein er til eit intervju kan ein ikkje unngå å inngå i relasjon til informantane sine (Neumann, Neumann, 2012, s. 11). Neumann og Neumann grunnjev dette med at forskaren ikkje kan vite kva som vil skje i intervjusituasjonen, og kan derfor ikkje vere hundre prosent førebudd på det som vil møte dei. Dei to forfattarane meiner at ein skal få fram informantane sine vinklingar og syn på verkelegheita, men ikkje ved at forskaren sjølv står i bakgrunnen. Ein skal derimot framheve tema og få fram informantane sine synspunkt ved å antyde eigne. Eg vil ha med meg denne forståinga om mi eiga rolle i studien min. Samtidig må eg finne balansegang mellom eigne ytringar og tankar, og informantane sine.

Forskingsetiske vurderingar

Når ein forskar oppstår det etiske spørsmål fordi forskinga rører ved folk. Kvale og Brinkmann (2009) trekkjer fram tre etiske usikkerheitsområde innanfor intervjuforskning: informert samtykke, konfidensialitet, og konsekvensar.

I forhold til informert samtykke er det viktig at deltakarane vert informert om undersøkinga sine overordna formål, og kva konsekvensar det medfører å vere informant. Alle informantar skal vere orientert om deira deltaking i forskingsarbeidet, og skrive under på informert samtykke. Dei skriv då under på at dei deltek frivillig, samtidig som dei har rett til å trekkje seg når som helst. Informantane og skulen har heile tida vert informert om elementa som er omtalt over. Eg har også fått skriftleg samtykke av rektor og avdelingsleiar ved skulen.

Ein sikrar konfidensialitet i forskinga ved å vere nøyen på at private data som kan identifisere deltakarane ikkje blir avslørt. Informantane får derfor fiktive namn i undersøkinga. Skulen eg nyttar er heller ikkje namngjeven. I samråd med NSD informerer eg informantane om å unngå å oppgi namn når dei omtalar andre personar.

Så må ein vurdere kva konsekvensar undersøkinga kan ha for den enkelte deltakar og skulen eg tek føre meg. Eg som forskar må tenkje gjennom intensjonen med forskinga og moglegheita for ringverknader som kan oppstå etter gjennomføring av prosjektet. Det som vert formidla gjennom forskinga mi kan henge ved skulen over lengre tid, også etter at forholda eventuelt har endre seg. Samtidig kan informantane mine vere engsteleg for å komme med informasjon om eiga skule, i fare for at det skal komme fram kva dei meiner om ulike forhold. Her må eg poengtere at målet er å få fram det som er bra, men samtidig peike på det som kan bli betre, noko som vil vere tenleg for alle. Informantane mine får tilsendt det transkriberte intervjuet, slik at dei sjølv har moglegheit til å gje beskjed om det er informasjon eg ikkje får bruke.

I følgje personopplysningslova paragraf § 31, finn Personvernombodet prosjektet meldepliktig. Melding om behandling av personvernopplysningar er sendt til NSD (Norsk samfunnsvitskaplege datateneste). Krava i personopplysningslova er tilfredstilt (vedlegg 4).

Bearbeiding av data

For at resultatet skal bli bra, transkriberer ein intervjuet. Dette er grovarbeid som må gjerast før ein starter å bearbeide intervjudata. Eg brukte digital bandopptakar under intervjuet. Eg hadde då på førehand gjort meg kjent med bruk av det tekniske opptaksutstyret. Eg føler nokre av mine

informantar var noko påverka av båndopptakaren. Den eine informanten påpeika dette når ho på spørsmål om læringsmiljø svara: «*ja...æææh...eg blir så nervøs av denne båndopptakaren eg....(latter).....æhh...*». Eg må ta i betraktning at bandopptakaren kan påverke elevane og gjere dei noko ukonsentrert. Lærarane og den andre elevgruppa var ikkje merkbart påverka av bandopptakaren.

Eg nytta ikkje fullstendig transkripsjon, men noterte kroppsspråk, latter og andre lydar i datautskrifta om eg følte dette hadde noko å seie for analysen. Dette er fordi det først og fremst er innhaldet som er av interesse i oppgåva mi, ikkje nødvendigvis måten dei formidlar det på. Eg tok med uferdige setningar og korte uttrykk som «hm» og «ja, æh». Om talen til tider var uklar skreiv eg inn så mykje som mogleg og markerte i utskrifta at det blei sagt noko som ikkje var forståeleg. Eg identifiserte kven som sa kva.

Eg valde å lage ei datamatrikse der eg hadde einheitene langs den eine linja, og tema langs den andre. På den måten fekk eg oversikt over dei ulike informantane sine svar på spørsmåla innan kvart emne. Dette var med å gi overblikk over informasjonen, og gjorde det lettare å samanlikne og trekkje konklusjonar. Her såg eg det som viktig å luke ut informasjon som ikkje er interessant for mi problemstilling.

Metodekritikk

Når eg skal vurdere validiteten til undersøkinga, vil det vere naturleg å spørje om metoden eg har nytta gir meg gode nok data, og kva feilkjelder som kan førekomme. Eg ser i ettertid at sjølv datamaterialet kan innehalde feilkjelder. Eg følte til tider at eg og informantane ikkje snakka om det same. Ei forklaring på det kan vere at eg hadde dårleg formulerte spørsmål, noko som gjorde det vanskeleg å oppfatte og forstå kva eg faktisk spurde om. På spørsmål om kva arbeid leiinga gjer for læringsmiljøet kom det fram at elevane ikkje såg at leiinga jobba med dette. Dei gav likevel fleire eksempel på viktig arbeid leiinga gjer. Dette kan tyde på at spørsmålsformuleringa mi var noko uklar. Eg tenkjer at eg burde starta med enklare og meir presise spørsmål, noko som kanskje ville fått i gang samtalen på ein betre måte. Eg ser også at eg burde hatt færre spørsmål, då informantane kunne bli noko slitne på slutten, og av den grunn ikkje gi gode og utfyllande svar.

Så kan ein stille seg spørsmål om eg hadde fått eit anna resultat med til dømes 10 elevar i kvar gruppe, eller annan kjønnsfordeling av informantane. Eg ser også at bruk av kvantitativ metode truleg ville gitt meir representative data, men meiner likevel at metoden eg valde var mest relevant for mi problemstilling.

Eg ser i ettertid at problemstillinga mi var noko vid. Læringsmiljø er eit breitt omgrep, med mange underemne. Eg kunne ha korta noko ned, og på den måten greidd å konkretisere oppgåva meir. Eg ser det likevel som interessant å sjå problemstillinga i eit vidt perspektiv, då eg i drøftingsdelen har peika på det som er spesielt nemneverdig og interessant å ta tak i.

5. Samandrag av intervju

Spørsmåla eg har brukt i studien tek utgangspunkt i emna som vert teke opp i *Materiellet* (Utdanningsdirektoratet, udatert)¹. Eg vil no presentere eit samandrag av intervjuet, der eg tek føre meg ulike emne, samanfallande med intervjuguiden. Eg gir ein kort presentasjon av emna vi snakka om, og vel i drøftingsdelen å fordjupe meg i emna eg ser som sentrale i forhold til problemstillinga mi. Informasjonen som kom fram vert presentert gjennom samandrag og direkte sitat. Eg vel å ha med direkte sitat då det er informantane sine ord og uttrykk som best skildrar deira tankar og erfaringar. Eg presenterer først lærarane sine ytringar, så elevgruppene. Først i analyse- og drøftingsdelen, kapittel 6, vert desse ytringane tolka.

Omgrepet læringsmiljø

I den innleiande fasen i intervjuet fekk informantane spørsmål om kva dei legg i omgrepet læringsmiljø. Eg ser på dette som viktig spørsmål då det er med å vise kva forhold dei har til dette omgrepet. Dette er deira første tankar utan påverknad frå samtale om emnet. Eg vil kort sitere deira utsegn om dette, då det ligg i botnen for vidare samtale.

«Kva legg du i omgrepet læringsmiljø?»

Lærer 1: «...korleis vi legg opp...situasjonen inne i klasserommet og korleis elevane har det når dei skal få undervisning. Klassemiljø ligg mykje i det, korleis lærar legg til rette for læring, at det er individuelt tilpassa, at det er forskjellige metodar å lære stoffet på...eg ser at læringsmiljø går like mykje på trivsel og klassemiljø».

Lærer 2: «...du har det fysiske miljøet som går på møblering, lys, temperatur, god arbeidsplass. Også har du...æææh...eg veit ikkje heilt kva vi skal kalle det andre, men det som går på det meir menneskelege».

Elevgruppe 1: Elev C: «...hmm...det er vel det miljøet der vi skal lære. For eksempel klasserommet da...eg trur det er noko vi er ein del av utan å tenkje over det eigentleg». **Elev B:** «Lærarane, elevane, miljøet mellom lærar og elev». **Elev A:** «Miljøet mellom læraren og elevane er kanskje det viktigaste».

Elevgruppe 2: Elev H: «Det er miljøet mellom elevar og lærarar». Dei tre andre er nikkar og viser at dei er einig i dette. **Elev E:** «Du lærer ikkje godt i eit miljø du ikkje trivast i liksom...det er ulikt frå klasse til klasse. Vår klasse kan kanskje like noko ein annan klasse ikkje likar».

Det er ulikt kva dei legg i omgrepet. Lærer 1 knyter det først og fremst til læring i forhold til metodar, trivsel og tilpassa opplæring, medan lærar 2 i hovudsak tenkjer på dei fysiske elementa i klasserommet. Elevar frå begge elevgruppene knyter omgrepet til relasjonen mellom lærar og elevar.

Kultur og leiing

Korleis verkar rektor og avdelingsleiar inn på læringsmiljøet? Kva bør dei jobbe meir med?

Begge lærarane poengterer at leiinga har stor medverknad og viser interesse for at elevar og lærarar skal ha det bra. Som eksempel på viktig arbeid leiinga gjer nemner lærar 1 at dei er opptatt av at det skal fungere i klasserommet, pc skal virke og det skal vere enkelt å bruke. Ho knyter også relasjonen mellom lærar og leiing til relasjonen mellom lærar og elev: «...Så verkar vel dei òg litt...dei er på eit nivå over oss...dei verkar kanskje sånn på oss som vi skal verke på elevane-fridom, men samtidig ventar dei noko tilbake». Lærer 2 peikar på kor viktig leiinga er, men seier dei ikkje alltid er einige. Ho meiner leiinga har som oppgåve å leggje føringar for arbeid med læringsmiljø: «*Dei er viktige. For deira haldningar, deira meiningar, og deira fokuseringar det siv nedover i kollegiet...sjølv om vi ikkje alltid er heilt einige så er dei leiinga vår og skal leggje nokre føringar*». På spørsmål om kva leiinga bør arbeide meir med svarar ho at leiinga bør vere klare på korleis dei skal gripe inn i mobbing mellom elevar. Ho peikar også på at dei bør gripe inn når elevundersøkingar viser manglar, noko ho føler dei ikkje alltid gjer.

Dei to fokusgruppene greier ikkje heilt å sjå samanheng mellom leiinga og deira læringsmiljø. Den eine eleven i elevgruppe 1 seier at «*eg syns ikkje dei verkar så veldig inn på mitt læringsmiljø*». Også i elevgruppe 2 svarar ein elev: «*Eg tenkjer sjeldan over det. Eg kjem og går på skulen. Ein sjeldan gong når rektor kjem inn tenkjer eg liksom, å ja*». Dei svarer likevel på spørsmål om viktig arbeid leiinga gjer. Elevgruppe 1 svarar at avdelingsleiar kom og rydda opp då dei hadde dårleg læringsmiljø, høgt fråvær og dårlege haldningar til skulearbeid, noko dei sette stor pris på. Ein annan elev frå same klasse meiner dei fortsatt har høgt fråvær i klassen, og skulle ønske leiinga oppfordra meir til å vere på skulen. Elevgruppe 2 viser til fri annankvar fredag, frukost på skulen og open skule som viktig arbeid som vert gjort av leiinga. På spørsmål om kva leiinga kan jobbe med for å styrke deira læringsmiljø seier dei i elevgruppe 2 at dei kan jobbe meir med undervisninga. Den eine eleven meiner dei bør lage spørjeskjema for å finne ut kva elevane meiner om undervisninga. Ein annan elev

viser til eit fag der dei tek i bruk fysiske aktivitetar. På denne måten må dei følgje med, og timen går fort. Denne eleven seier ikkje noko om læringsutbyttet slike aktivitetar gir. Dei er einige om at ein i fag som norsk kan aktivisere og engasjere elevane ved å lage leik med ordklassar. Dei meiner også historie er eit tungt fag som dei ønskjer skal gjerast meir spennande.

Lærar som leiar

Korleis verkar lærar inn på læringsmiljøet?

Lærer 1 er veldig tydeleg på at lærar i stor grad verkar inn på elevane sitt læringsmiljø, utan å konkretisere dette. Vidare svara ho ikkje direkte på spørsmålet som er stilt, men snakkar meir om læraren sine oppgåver. Ho meiner dei må halde grenser, vere tydelege, vise at dei har kompetanse, og vilje til å avsløre databruk. Ho meiner elevane handterer at lærarane er ulike. Den andre læraren meiner det ikkje er så godt for ho å vite kva innverknad ho har på elevane sitt læringsmiljø, men føler ho greier å engasjere og aktivisere elevane i det dei snakkar om i undervisninga. Ho meiner god klasseleiing er å vere tydeleg, vere einige om spelereglar, vere rettferdig og ha litt humor. Ho ser det som viktig at dei føler seg trygge i opplærings situasjonen. Heller ikkje ho svarar konkret på korleis ho som lærar verkar inn på læringsmiljøet.

I elevgruppe 1 er alle einige om at lærar har stor innverknad på deira læringsmiljø. Den eine eleven peikar på at det er veldig stor forskjell på lærarane. Ein annan elev gir då eksempel på ein lærar som er over alt utan oversikt og struktur, noko som fører til at klassen ikkje får med seg beskjedar og det læraren underviser i. Ein av dei andre viser til at elevane vert forvirra av vimsete lærarar, medan sterke lærarar gjer at dei skjønner og lærer det dei skal. Dei har alle opplevd lærarar som ikkje leier klassen slik dei skal. Ein elev meiner ei av lærarane sine viktige roller er å dra opp motivasjonen, og peikar på at lærarane deira er veldig ulike der: «*Det er mange som er veldig flinke til å dra oss opp, men andre som rett og slett ikkje bryr seg om oss med tanke på tilbakemelding og slike ting*». Det er tydeleg at elevane knyter læraren si rolle til deira eige engasjement i timane når dei seier at: «*læraren si evne til å leie klassen har mykje å sei. Vi må bli engasjerte og få lyst til å lære*».

Også elevgruppe 2 er einig i at lærar har stor innverknad på læringsmiljø. Dei meiner lærar må greie å formidle det han sit inne med for å halde på deira motivasjon. Den eine eleven meiner lærarane er flinke til det på denne skulen. Ein annan elev er ikkje einig, og nemner eit fag der lærar bør ha meir struktur og vise entusiasme. Ein annan elev seier seg ueinig, og seier han er veldig lik denne læraren og får med seg mykje når han står og pratar. Gruppa peikar på at ein god klasseleiar har god struktur og er på elevane sitt nivå. Ein av elevane peikar på læraren si evne til å formidle lærestoff i samanheng med deira bruk av pc i timen: «*om han legg det fram på ein god måte forstår vi det, elles*

er det inn på facebook». Ein annan elev ser seg einig i dette og seier: «god klasseleiing er når elevane legg ned pc utan å få beskjed om det».

Korleis bør dei involvere elevane i arbeid med læringsmiljø?

Lærer 1 har erfart at elevane ikkje har føresetnader for å vere med å bestemme det faglege stoffet, men at dei kan involverast i bruk av metodar, vurdering og samansetjing av grupper. Med bakgrunn i eiga erfaring føler ho at elevane syns det er greitt å få alt servert. Ho opplever likevel at elevane vert motiverte om dei til dømes får vere med å velje film i forbindelse med undervisninga. Lærer 2 seier mange av lærarane på skulen er opptekne av å lage gode, differensierte opplegg, og at mange har kursa seg i læringsmetodar, men svarar ikkje på korleis elevane vert involverte.

Elevgruppe 1 meiner dei bør involvere elevane ved å ha forskjellig opplegg i timane som dei kan velje mellom. Den eine eleven syns dei skal la elevane vere lærarar og presentere stoff dei går gjennom. Elevgruppe 2 meiner lærarane må finne ut korleis elevane vil ha det og korleis dei lærer best.

Relasjonar

Korleis verkar forholdet mellom lærar og elev inn på læringsmiljøet?

Lærer 1 meiner det er stor forskjell på relasjonane i ulike klassar, og ser at gode relasjonar gir betre læringsmiljø. Ho tenkjer lærarane må sleppe opp kontrollen på ein del område om ein skal skape gode relasjonar. Ho viser til korleis relasjonen påverkar ho som lærar når ho seier: «Har du dårlege relasjonar til klassen din, trur eg ikkje du greier få ut potensialet i deg sjølv heller». Ho peikar på at det ikkje berre er i undervisninga relasjonar vert skapt: «Det som ofte skaper relasjonar er ikkje det som skjer i klasserommet, men meir rammene rundt». Her gir ho eksempel på turar og liknande dei har ilag. Lærer 2 misforstår spørsmålet og svarer ikkje på det ho skal.

I elevgruppe 1 uttalar ein av elevane at forholdet mellom elev og lærar «påverkar veldig mykje, for om ein ikkje kjem overeins med lærar har du ikkje lyst til å lære noko...ein vert gjerne motivert til å bryte reglar, for eksempel ta opp mobilen eller prate med andre». Ein annan elev legg til at det då er lett at dei andre elevane heng seg på. Alle på gruppa opplever ulike relasjonar til dei ulike lærarane på skulen. Den eine eleven ser på det som frustrerande om ho går godt overeins med ein lærar medan andre ikkje gjer det, då dei lett kan skape bråk og forstyrre. Ho trur også det er vanskeleg å endre på relasjonen mellom lærar og elev. Dei er alle einige om at relasjon til lærarane har samanheng med deira måte å undervise på: «om læraren ikkje viser motivasjon for det han driv med og ikkje får med elevane, får vi ikkje lyst til å lære. Ein vert ikkje motivert til å gjere noko». Ein av

elevane meiner at om læraren ikkje involverer dei i korleis timane skal vere, så føler dei ikkje at dei vert høyrte og relasjonen vert dårleg. Skal ein skape god relasjon meiner dei alle at dei skal ta elevane med i læringa, og lage gode planar på førelesningane. Alle meiner også lærarane bør bry seg meir om korleis dei har det utanfor klasserommet. Ein av elevane seier: *«eg har betre kontakt med læraren som spør meg om personlege ting, da kjenner ho meg betre. Ho fortel litt om seg også, så blir det litt meir personleg liksom»*.

Den andre elevgruppa meiner også relasjonen har mykje å seie. Har ein vond tone med lærar mister ein motivasjon, og miljøet vert ikkje betre. Dei er alle einige i at det ofte er felles i ein klasse kva lærar dei likar. Den eine eleven meiner relasjonen til lærarane påverkar undervisninga: *«har du lærar du ikkje likar er det det du fokuserer på i timen, ikkje det læraren seier. Eg likar alle lærarane her, men ikkje alltid måten dei underviser på»*. Ein av elevane meiner ein ofte får eit dårleg forhold til lærar fordi ein føler seg urettferdig behandla, og at ein då bør snakke saman og skvære opp. Ein annan elev legg til at ein lett kjem inn i ein ond sirkel, og meiner at om ein føler seg urettferdig behandla ein dag, føler ein det ofte slik kvar dag.

Kven har ansvaret for å få til gode relasjonar?

Her er lærarane ganske einige om at lærar har hovudansvar. Den eine seier det ligg litt på begge partar, men at lærar skal vere den vaksne i relasjonen. Den andre læraren meiner det er lærarar som er betalt for å gjere ein god jobb som har ansvar for å skape gode relasjonar. Elevgruppe 1 er alle einige om at det ligg på begge partar, og er veldig tydelege når dei seier at *«lærar kan ikkje skape gode relasjonar til eleven om eleven ikkje vil vere med»*. Også i elevgruppe 2 svarer dei at både lærarar og elevar har ansvar for å skape gode relasjonar.

Korleis verkar forholdet mellom elevane inn på læringsmiljøet?

Begge lærarane er einige i at forholdet mellom elevane er veldig viktig for læringsmiljøet. Lærar 1 meiner forholdet mellom elevane har større innverknad enn forholdet mellom elev og lærar. Ho peikar på at gode relasjonar kan vere med å strekke dei saman, men om det er dårlege relasjonar kan det vere med å skape dårleg arbeidsmiljø og klassemiljø. Skal ein vere med å bygge relasjon mellom elevane, meiner ho læraren må ha auga opne og følgje med på om det er noko dei bør fange opp. Lærar 2 ser at ein mjuk skulestart er med å skape relasjonar mellom elevane. Dei får då moglegheit til å bli kjent med kvarandre gjennom aktivitetar. Ho meiner dei som tek yrkesfag har eit godt utgangspunkt for å skape relasjonar, då dei har både teori og praksis i skulekvardagen sin: *«Rammene på kjøkkenet er så annleis...mens du står og kutter grønnsaker kan du prate om siste festen*

dei var på sant». Her får ho fram korleis ein uformell setting gjer at også lærar kan snakke meir uformelt med elevane, noko ho meiner vil verke inn på relasjonen dei i mellom.

Den eine eleven i elevgruppe 1 meiner relasjonen mellom elevane påverkar læringsmiljøet om elevane ikkje går overeins, men seier ikkje noko om det vil påverke i positiv forstand om dei går godt overeins. Ein annan elev svarar bestemt at forholdet elevane i mellom har mykje å seie:

«Eg syns det har veldig, veldig mykje å seie for miljøet. I min klasse er det mange som har slik haldning; orkar ikkje, gidd ikkje, skal eg heller reise heim i dag liksom. Eg merkar eg var mykje meir engasjert i fjor og hadde lyst å jobbe, mens i år blir eg veldig, veldig påverka av dei som ikkje orkar i klassen...i fjor var det ein gjeng der alle var engasjerte og hadde lyst å jobbe. I år er det motsett, ingen som vil lære eller har motivasjon til skulen».

Eleven får fram kor stor skilnad det kan vere på klassemiljø frå år til år når dei endrar klassar grunna val av retningslinjer. Ho får samtidig fram korleis dei rundt ho påverkar hennar haldning til skulearbeid. Elevane er vidare einige om at lærar må få til sosiale aktivitetar. Dei gir eksempel frå ein «kreativ dag» utan fagleg innhald der dei var ute og hadde aktivitet i snøen, grilla pølser og koste seg. På denne måten meiner dei at dei fekk betre kontakt med medelevar, både frå eiga og andre klassar.

Elevgruppe 2 meiner, i motsetnad til gruppe1, at forholdet mellom elevane på denne skulen er veldig bra. Den eine eleven poengterer viktigheita av relasjonen ein har til medelevar når ho seier: «*visst du har eit dårleg miljø er det mykje lettare å seie: «nei, i dag er eg sjuk»*». Også denne gruppa meiner ein må finne på sosiale aktivitetar og skape felles opplevingar saman. Ein av dei nemner skidag som eksempel på ein sosial aktivitet som er med å skape og oppretthalde relasjonar. Ein anna nemner aktivitetar dei hadde i gymmen dei første vekene som eksempel på noko som er med å byggje relasjonar.

Bruk av reglar i skulen

Kva ser de på som viktig formål med bruk av reglar?

Lærer 1 er tydeleg på at det viktigaste med reglar er å følgje dei. Ho meiner ein må skape eit læringsmiljø der elevane har eit sett reglar å forholde seg til. Samtidig meiner ho at det er vanskeleg å halde reglane om det blir for mange av dei. Ho gir her eksempel på regel rundt mobilbruk, og viser til at dette er ein regel ikkje alle lærarar følgjer. Som eksempel på reglar som er viktig for å få til eit godt læringsmiljø nemner ho pc-bruk, tidsfristar og merknadar. Lærer 2 er meir avslappa, og meiner det ikkje skal vere detaljstyrt, men nokre reglar bør ein ha. Ho ser det ikkje som nødvendig at alle

lærarane har same reglar, og syns det er greitt å ha ulike reglar i ulike klassar. Ho seier dei har skrivne ned felles reglar, men at det ikkje fungerer slik det skal. På spørsmål om reglar som er viktig for læringsmiljø nemner ho ikkje konkrete, men meir abstrakte eksempel som arbeidsro, positiv innstilling til læring, motivasjon, aksept og gjensidig respekt. Seinare i intervjuet nemner ho reglar om mobilbruk, fysisk aktivitet, og brus og godteri som reglar alle bør følge.

Alle i elevgruppe 1 meiner, i likskap med lærar 1, at det viktigaste med reglar er at dei er felles for alle. Også dei meiner det er ulikt korleis lærarane følgjer reglane. Dei meiner pc og mobilbruk er blant dei viktigaste reglane, og at dette er reglar lærarane bør bli meir einige om. Ein av elevane meiner: *«om vi hadde hatt meir reglar rundt databruk, telefon, ikkje ete i timane, brus osv. og fått merknad om vi braut dei, då hadde dei blitt haldne òg»*. Elevgruppe 2 svarar ikkje direkte på kva som er viktig formål med bruk av reglar, men også dei poengterer kor viktig det er å ha felles reglar rundt bruk av data- og mobilbruk. På spørsmål om kva læraren sin bruk av reglar har å seie for læringsmiljøet, er det vanskeleg å trekkja ut konkrete synspunkt frå elevgruppene.

Sosial kompetanse

Kva legg de i omgrepet læringsmiljø?

Informantane er noko kortfatta i sine forklaringar av omgrepet. Lærarane knyter det til sosiale relasjonar og korleis ein oppfører seg mot kvarandre. Elevane slit med å forklare omgrepet.

Korleis spelar elevane sin sosiale kompetanse inn på læringsmiljøet?

Lærarane er einige i at sosial kompetanse har stor innverknad, og viser til at elevar som har lav sosial kompetanse slit med å komme inn i klassemiljøet. Den eine lærar knyter sosial kompetanse til relasjonen elevane i mellom, og peikar på at det er nær samanheng mellom sosial kompetanse og relasjonen elevane får til sine medelevar.

Begge elevgruppene viser til at sosial kompetanse er viktig for læringsmiljøet, men utdjupar ikkje dette.

Korleis bør ein arbeide for å utvikle elevane sin sosiale kompetanse?

Lærar 1 svarer ikkje direkte på spørsmålet. Lærar 2 meiner ein må få til ein dialog med elevane og rettleie dei til vidare utvikling.

Elevgruppe 1 meiner samarbeid og sosiale aktivitetar kan vere med å utvikle kompetansen. Den eine eleven peikar på at sosial kompetanse aldri vert ferdig utvikla. Elevgruppe 2 synest det er vanskeleg spørsmål, og trur ein jobbar ubevisst med å utvikle kompetansen.

Mobbing

Korleis verkar mobbing inn på læringsmiljøet?

Lærer 1 trur det verkar inn på læringsmiljøet for dei partane som er involverte. Lærer 2 svarer ikkje direkte på spørsmålet, men seier dei som opplever mobbing vil tape læring. Ho har sjølv opplevd elevar som fekk dårlegare karakterar grunna mobbing. Ho føler det er lite mobbing på skulen, men er innforstått med at ho ikkje ser alt som føregår på nettet, sms, fritida, bussen osv.

Elevgruppe 1 meiner mobbing kan vere med å skape eit dårleg læringsmiljø, og poengterer at det tidlegare var mykje internett-mobbing på skulen, noko som har blitt betre. Elevgruppe 2 meiner mykje mobbing gjer at det ikkje er kjekt å gå på skulen. Mobbing på skulen kan i følgje ein av elevane føre til at «*du er redd for å snakke høgt, redd for at nokon skal le av deg*». Ein anna elev seier det kan vere vanskeleg å sei ifrå om ein oppdagar eller opplever mobbing. Ein av elevane trur mobbing er meir når ein er yngre og at det ikkje er så utbreitt i deira alder. Ein annan elev er noko ueinig, og trur mange føler seg mobba sjølv når dei vert eldre. Ein av elevane meiner mobbing er med å øydeleggje læringsmiljøet. Dei andre er einige, og meiner ein då ikkje greier konsentrere seg og ta til seg læring. Tre av elevane har ikkje merka noko til mobbing på skulen, medan ein av dei har høyrte om det, men ikkje opplever det sjølv.

Korleis kan skulen arbeide for å redusere og hindre mobbing?

Her meiner lærer 1 at ein må ha stort fokus på mobbing, og kvart år ta tak i undersøkinga dei har om mobbing. Lærer 2 meiner ein må skape gode sosiale møteplassar, vise tydeleg kva ein meiner, setje fokus på mobbing, og involvere elevrådet i arbeidet med dette. Ho meiner ein bør få til ein mjuk skulestart slik at elevane vert godt kjent.

Elevgruppe 1 syns det er vanskeleg å svare på dette, men meiner ein bør ha ein dag med fokus på mobbing. Ein av elevane syns ein bør bevisstgjere elevane på at dei av og til mobbar, utan å tenkje over det. Også elevgruppe 2 syns dette er eit vanskeleg spørsmål. Ein av elevane er tydeleg på at ein bør gi straff om ein opplever mobbing. Ein annan meiner, som i den andre gruppa, at ein skal samle skulen til ein aktivitetsdag, der ein tek opp mobbing. Dei viser til mobilbruk, data og liknande og meiner ein må vere meir bevisst kva ein skriv før ein sender det. Elevgruppe 2 meiner det viktigaste er at dei sterke seier i frå. Ein av elevane poengterer nok ein gong at «*eg greier ikkje assosiere mobbing med vidaregåande, meir sånn 5. til 9.klasse*».

Forventningar

Her stilte eg noko ulike spørsmål til lærarar og elevar for at dei skal kunne svare ut frå eiga ståstad.

Korleis kan foreldra sine forventningar verke inn på læringsmiljøet? Korleis få til eit godt samarbeid?

Her er lærar 1 tydeleg på at foreldra har trekt seg tilbake når elevane kjem på vidaregåande. Ho meiner elevane ofte ynskjer meir hjelp enn dei får, og meiner foreldre burde ha kome på bana her. Ho seier dei arrangerer faste foreldremøte, men med veldig dårleg oppmøte. Dette er noko ho meiner skulen bør jobbe meir med for å få til eit tettare samarbeid, og viser til andre skular som har foreldresamtalar sjølv om elevane er kome på vidaregåande. Ho seier samarbeidet helst vert når eleven ikkje greier seg så godt. Også lærar 2 seier at foreldra er nærmast fråverande på vidaregåande. Ho trur likevel at det ikkje nødvendigvis er fordi dei ikkje er interessert, men fordi systemet ikkje tilbyr det. Også ho viser til foreldresamtalar ved andre vidaregåande, og meiner at press og forventningar frå foreldre ville vore med å skjerpe lærarane. Ho ser at tettare samarbeid mellom skule og foreldre vil skape meir arbeid for lærarane, men meiner likevel det er viktig. Også ho føler dei kun har kontakt med foreldra til elevar med spesielle behov og liknande.

I elevgruppe 1 er alle einige om at foreldra sine forventningar spelar inn. Ein av elevane seier det ikkje påverkar klassen, men om foreldra til kvar enkelt elev forventar at ein skal oppnå gode karakterar vert ein tvungen til å prestere. Ho seier det ikkje er noko dei snakkar høgt om, og meiner det er veldig ulikt kva forventningar heimen stiller, då mange bur på hybel og ikkje har same kontakt med heimen som dei som fortsatt bur heime.

I elevgruppe 2 meiner ein av elevane at det er ulikt kva verknad foreldra sine forventningar har: *«Altså, visst du har foreldre som set store krav og forventar at du skal gjere det kjempebra, så er det ofte at enkelte jobbar etter foreldra sine mål, medan andre berre tykkjer det er heilt bak mål og ikkje gidd gjere ein drit»*. Ei seier då at hennar foreldre forventar at ho skal gjere så godt ho kan, og får støtte frå ein annan elev. Ein elev tilføyer sine tankar rundt forventningar og prestasjonar, og seier, s. *«Føler mamma og pappa har høge forventningar til meg, føler dei veit eg klarer det. Det har alltid vore stort fokus på skule og å gjere det bra, men presset har ikkje vore for stort. Det gir meg motivasjon»*. Denne eleven ser det positive i forventningar, og viser korleis foreldra sitt engasjement og forventningar i nokre tilfelle kan ha positiv effekt. Ein annan elev er ueinig, og meiner foreldra sine forventningar ikkje verkar inn på ho.

Spørsmål til lærarane:

Kva forventningar har du til elevane og korleis verkar desse inn på læringsmiljøet?

Lærer 1 er tydeleg på sine forventningar i forhold til at elevane sjølv har valt utdanningslinjer. Samtidig forventar ho at elevane sine prestasjonar står i samsvar med deira kompetanse: «*Eg forventar at dei er interessert i det dei driv med, dei har jo valt ei linje...eg forventar at dei skal vere engasjerte i timane og levere innleveringsarbeid etter fristar*». Ho er også tydeleg på at det er samanheng mellom deira forventningar og elevane sitt læringsmiljø: «*Ja! Det verkar inn på læringsmiljøet. Vi må ha forventningar til elevane, forventningar om at dei lærer noko. Jo større forventningar vi har, jo meir strekkjer dei seg. Så det har masse å seie for læringsmiljøet. Ein skal ikkje godta om ein elev er fornøgd med ein trear om vi ser dei har kapasitet til ein firar...*». Også lærar 2 knyter sine forventningar til at elevane skal vere engasjerte og ha lyst til å lære faget. Ho ser samtidig viktigheita av at ho som lærar har forventningar til sine elevar: «*Eg forventar at dei har lyst til å lære faget, at dei oppfører seg bra mot kvarandre og mot meg. Så forventar eg at dei møter opp til undervisninga eller gir beskjed. Så håper eg dei er engasjerte og deltek i undervisninga...mine forventningar er viktig, då føler dei eg er engasjert i dei*».

Spørsmål til elevane:

Koreleis kan lærar sine forventningar verke inn på dykkar læringsmiljø?

Alle på elevgruppe 1 meiner deira forventningar har mykje å seie. Ein elev meiner at om læraren ikkje set store krav til elevane har dei heller ikkje store forventningar til dei, noko som kan føre til at eleven føler han ikkje meistrar noko. Ho meiner lærar bør stille meir forventningar, dei må ha noko å strekkje seg etter. Også elevgruppe 2 seier at om lærar ikkje forventar noko, mister dei motivasjonen. Også her seier ein elev at om lærar ikkje har sett mål han meiner eleven skal oppnå vert dei tiltakslause og lærer mindre. Ein av elevane kommenterer at måla som vert sett må vere oppnåelege slik at ein ikkje opplever stort fall om ein ikkje greier det. Ein annan elev seier at ein «*får meir sjølvtilitt og tru på seg sjølv når ein føler andre har trua på deg*». Men også ho peikar på at lærar ikkje må ha for høge forventningar, men sette mål som er realistiske og som eleven kan nå.

Korleis kan elevane sine forventningar til kvarandre verke inn på læringsmiljøet?

Elevgruppe 1 meiner medelevar sine forventningar i stor grad verkar inn på deira skulearbeid. Ein av elevane meiner dårleg haldning til skulearbeid vil påverke dei rundt ho. Ho gir eksempel på haldning om ho gjekk på skulen berre for å gå der utan å yte arbeidsinnsats: «*Det blir litt sånn gidder ikkje, har ikkje lyst, gir faen. Det påverkar dei andre*». Ein anna elev fortel då at ho har opplevd å ha gruppearbeid der medelev ikkje møtte opp, noko som skuffa ho. Ein av dei andre meiner bestemt ein skal forvente at alle møter opp og deltek. Ein skal ikkje kunne delta i gruppearbeid utan å gjere noko, for så å få same karakter. Også elevgruppe 2 knyter forventningar til gruppearbeid der dei forventar at alle jobbar. Ein av elevane meiner likevel det er viktig å ikkje forvente for mykje av kvarandre, då dei er ulike, men at ein likevel på stole på kvarandre og at alle gjer det dei blir bedt om.

Motivasjon og trivsel

Kva trur du verkar inn på eleven sin trivsel?

Her knyter alle sine svar til den sosiale tilhøyrsla som dei ser på som viktig. Lærer 1 seier: «*Det at dei høyrer til i klassemiljøet trur eg er det viktigaste. Det at dei har nokon i klassen som dei har utvikla vennskap med*». Også lærar 2 meiner sosiale treffpunkt på skulen har stor betydning for deira trivsel. Samtidig er det viktig at dei vert akseptert, respektert, at dei vert sett, og at dei har påverknad i eiga opplærings situasjon.

Elevgruppe 1 ser på relasjonar som viktig og peikar på at dei skal ha eit godt miljø og samarbeid med både lærarar og medelevar. Dei syns også det er viktig å føle seg trygge i klassen, at alle har venner og nokon dei kan gå til og snakke med. Elevgruppe 2 svarar meir generelt at eit godt skulemiljø skaper trivsel, utan å utdjupe dette meir. På spørsmål om korleis trivsel påverkar læringa knyter elevgruppe 1 trivsel til motivasjon: «*Om du trivst vert du motivert til å jobbe, får betre karakter og presterer betre*». Elevgruppe 2 meiner trivsel har alt å seie, trivst ein ikkje vil ein ikkje vere der.

Korleis verkar elevane sin motivasjon inn på læringsmiljøet? Kva bør ein jobbe med for å auke elevane sin motivasjon?

Her er lærar 1 tydeleg på at motivasjon ofte heng saman med trivsel og prestasjonar. Ho føler det er først når ein nærmar seg jul at elevane opplever skikkeleg motivasjon. Då har dei knekt nokre kodar, skjønar kva dei driv med og har fått litt kunnskap rundt eit yrke dei vil lære meir om. Lærer 2 er tydeleg på at motivasjon verkar veldig inn på læringsmiljøet både for elevane og ho som lærar. Ho gir

eksempel på elevar som ikkje følgjer med på hennar forelesingar og får fram korleis det gjer at ho underviser dårlegare.

Lærer 2 meiner ein må høyre på elevane og variere det dei driv med om ein skal auke deira motivasjon. Ho ser det som viktig å få til ein samtale der elevane kan komme med sin kunnskap, og viser eksempel der elevane skal fortelje om allergiar dei sjølv har kjennskap til og så vidare. Ho føler dei vert meir motiverte om ein knyter emna ein tek opp til dei.

Elevgruppe 1 føler motiverte elevar skaper positiv stemning i klasserommet. Dei to elevane som er frå same klasse kjem inn på korleis medelevar sin motivasjon verkar inn på deira motivasjon. Dei fortel korleis alle i klassen året før var innstilt på å jobbe og få gode karakterar, medan klassen i år ikkje er motiverte på same måte, noko som påverkar dei veldig i negativ forstand. Den eine eleven føler også at ho ikkje kan vere den som alltid sit å jobbar, sjølv om ho i utgangspunktet er innstilt på dette. Også elevgruppe 2 meiner motivasjon har stor innverknad: «*Om eg ikkje er motivert føler eg meg fortapt. Då mister eg meininga med alt*». Eleven får her fram kor stor innverknad motivasjon har på enkeltelevar, noko som truleg vil påverke klassen og læringsmiljøet.

Elevgruppe 1 ser på det som viktig å få vekk alt det negative i klassen. Dei vil samtidig ha klare reglar i forhold til gruppearbeid, då dei føler dei som ikkje deltek, men får same karakter som resten av gruppa er med å dempe deira motivasjon til skularbeid. Elevgruppe 2 meiner oppfølging frå lærarar er viktig. Ein av elevane meiner elevar som ho sjølv med konsentrasjonsvanskar, får for lite oppfølging og tilrettelegging, noko som gjer at ho mister motivasjon fordi ho ikkje greier alt dei andre greier. Ein annan elev samanliknar då denne skulen med tidlegare skule, og meiner dei er betre på tilrettelegging her, men at dei har utviklingspotensial. Denne eleven meiner lærarane skal jobbe meir mot den enkelte eleven og seie kva som må til for å oppnå ulike karakterar. Ein av dei andre elevane er ikkje einig i at læraren si tru på karakteroppnåing motiverer ho, sjølv føler ho at ho vert mest motivert av å bli ferdig med arbeidet, ikkje nødvendigvis resultatet. Eleven som tidlegare har vist til forventningar frå heimen som har positiv verknad på hennar arbeid, meiner det er heimen som motiverer ho mest.

Vurdering og rettleiing

Korleis verkar vurdering inn på læringsmiljøet?

Lærer 1 ser at elevane heile tida er på jakt etter vurdering, noko ho ser på som positivt då det er gjennom evaluering og vurdering dei rettleiar dei til vidare arbeid. Ho føler elevane er rettferdige, og at sterke og svake karakterar ikkje har innverknad på klassen. Også lærar 2 ser på vurderingsarbeidet

som positivt då det er med å gjere elevane meir konsentrerte og positivt innstilt til å jobbe: «Når vi har prøvar med karakterar aukar læringstrykket og motivasjonen veldig».

Elevgruppe 2 meiner vurdering viser at læraren bryr seg, noko som er bra for læringsmiljøet. Ein av elevane meiner ein lett mistar motivasjonen om lærar ikkje bryr seg. Dei kjem inn på undervegsvurdering og elevsamtale, noko alle meiner er viktig. Lærarar som er dårlege på dette verkar negativt inn på deira haldning til både lærar og faget. Elevane meiner det bør vere elevsamtale meir enn ein gong per semester. Ein elev seier at god tilbakemelding gir ho lyst til å jobbe. Dei andre er einige, og peikar på at det er viktig at tilbakemeldinga dei får er konstruktiv. Dei meiner dei må fokusere på kva dei skal jobbe vidare med, men samstundes lære av det dei har gjort feil. Ein av elevane peikar på at det er lærerikt å få konkrete punkt på kva ho må jobbe med for at hennar kompetanse skal bli betre.

Korleis verkar rettleiing frå lærar og medelevar inn på læringsmiljøet?

Lærer 1 er sikker på at rettleiing har stor innverknad, då det er noko elevane ynskjer. Ho syns ikkje elevane er flinke å rettleie kvarandre. Også lærar 2 meiner rettleiing verkar positivt inn på læringsmiljøet. Ho ser på det som viktig å rose elevane for endringar dei gjer til det betre, slik at rettleiinga fungerer. Ho syns det i år er ein god kultur i forhold til rettleiing elevane i mellom, og meiner dei ubevisst rettleiar kvarandre.

Elevgruppe 1 meiner det er viktig å fokusere på det positive i rettleiinga, samtidig som dei seier noko om kva som kan gjerast betre. Ein elev meiner lærar, eller eventuelt medelev, må vise at han har trua, noko alle meiner verkar inn på motivasjonen. På elevgruppe 2 kommenterer ein av elevane at for mykje rettleiing gjer at ho vert lei. Ein annan kommenterer då at ho meiner ho får for lite rettleiing. Ein annan elev er einig, og meiner klasseforstandar bør ta dei ut til samtale oftare då det skjer mykje på eit halvt år. Også dei vil ha konkrete tips på kva dei kan gjere betre.

Elevmedverknad

Korleis får elevane medverke i skulekvardagen? Kva har dette å seie for læringsmiljøet?

Lærer 1 peiker på arbeidslag med elevar der dei får ta opp saker som gjeld klassen og som dei har medverknad på. Dei har også elevråd som har tett samarbeid med leiinga, på denne måten føler ho elevane vert høyrte. I klassen gjer ho elevane delaktige når dei skal bestemme arbeidsmetodar, noko ho trur verkar positivt inn. Ho seier elevane etterspør meir praktisk arbeid, noko ho synest er positivt. Dette er noko lærarane prøver å etterkomme i nokon grad. Lærer 2 nemner eit prosjekt der elevane

kunne velje arbeidsmetode, nivå og evaluering, noko som gjorde at dei vart positive og følte dei vart behandla som vaksne. Ho syns dei skal få medverke i forhold til det dei taklar.

Elevgruppe 1 meiner dei får medverknad gjennom elevrådet. Dei føler også dei har medverknad på korleis læringa vert lagt opp, noko dei meiner er viktig for at dei skal føle dei vert høyrte. Dei syns dei skal få vere med å bestemme meir i nokre fag, og gir eksempel på at lærar kan gi dei alternative arbeidsmetodar og så vidare. Elevgruppe 2 gir eksempel der dei fekk leiinga til å dele opp eit fag med forelesinga to dagar i staden for alt på ein dag. Dei følte då dei fekk medverke til korleis skuledagen vart lagt opp på best mogleg måte. Dei gir også eksempel frå andre fag der dei fekk endra på læraren sin måte å forelese på. Elevane syns «*det er positivt at vi får vere med å medverke slik at vi lærer betre*».

Til slutt: Kva meiner de er dei tre viktigaste punkta i arbeid med læringsmiljø?

Lærer 1 ser på relasjonsbygging elevane i mellom, at lærar kan formidle fagstoffet på ein god måte, og at lærarane heng med i tida og ser kva som rører seg i ungdomsmiljøet som dei viktigaste punkta i arbeid med læringsmiljø. Lærer 2 har meir fokus på læraren, og meiner det er det menneskelege blant dei tilsette, leiinga, og lærarane sin faglege ståstad som må stå i sentrum. Begge elevgruppene framhevar motivasjon og relasjonar som viktige punkt i arbeid med læringsmiljø.

6. Funn, analyse og drøfting

I dette kapitlet vil eg forsøke å gi svar på problemstillinga mi; *Kva meiner lærarar og elevar er viktig for å oppnå eit godt læringsmiljø?* Eg oppsummerer viktige punkt som lærarar og elevar ser på som viktig i arbeid med læringsmiljø. Vidare drøfter eg emne eg ser som sentrale. I teoridelen presenterte eg grunnleggjande forhold som Utdanningsdirektoratet ser som sentrale når ein skal utvikle og oppretthalde eit godt læringsmiljø. Dette er forhold eg ser tilbake på når eg drøftar eigne funn. Funna blir òg analysert opp mot tidlegare forskning og aktuell teori.

Eg let vere å vise til kven av lærarane og elevane som svarar, då det synest å vere av underordna betydning å sjå samanheng mellom kven som seier kva.

Sentrale funn

Eg vil gi eit kortfatta svar på spørsmål om kva lærarane og elevane ser som viktig for å oppnå eit godt læringsmiljø. Eg har delt funna mine etter kva elevane og lærarane er einig og ueinige om, også seg i mellom. Dei viktigaste funna kan oppsummerast slik:

Kva er dei einige om?

1. Relasjonar mellom elevar og lærarar varierer. Læraren sin måte å undervise på spelar inn.
2. Elevane sin medverknad i skulekvardagen verkar positivt inn på relasjonen til læraren og læringsmiljøet. Elevane ynskjer noko meir medverknad i forhold til korleis undervisninga vert lagt opp.
3. Læraren sine forventningar har stor innverknad på elevane sin motivasjon.
4. Sosial tilhøyrse spelar inn på elevane sin trivsel.
5. Begge lærarane ynskjer tettare samarbeid mellom skule og heim.
6. Lærarane og elevane ser på vurdering som ein viktig faktor i læringsmiljøet. Elevgruppene ynskjer konkrete mål dei kan jobbe mot.
7. Alle føler det er lite mobbing på skulen. Alle meiner likevel dei må setje meir fokus på mobbing.
8. Elevane ynskjer meir struktur i undervisninga.
9. Dei er alle einige i at skulen bør ha felles reglar for pc- og mobilbruk.
10. Alle informantane er einig i at sosiale aktivitetar kan vere med å skape og oppretthalde relasjonar.

Kva er dei ueinige om?

11. Elevar og lærarar forstår omgrepet læringsmiljø på ulik måte.
12. Det er ulikt korleis elevane føler foreldra sine forventningar har innverknad på deira læringsmiljø.
13. Lærarane ser samanheng mellom leiinga og læringsmiljøet, medan elevane ikkje ser ein slik samanheng. Elevane ynskjer at leiinga skal oppfordre elevane meir til å vere på skulen, og lage spørjeskjema slik at dei kan vere med å bestemme korleis undervisninga skal leggast opp.
14. Det er ueinigheit rundt læraren sin innverknad. Den eine læraren og elevgruppene er einige om at lærar har stor innverknad på elevane sitt læringsmiljø. Den andre læraren er noko usikker på dette.
15. Informantane er ueinige i bruk av reglar. Den eine læraren ser det ikkje som nødvendig med felles reglar. Begge elevgruppene meiner det bør vere felles reglar.
16. Elevane vektlegg relasjonar meir enn lærarane. Lærarane meiner i hovudsak det er deira ansvar å skape gode relasjonar, medan elevane meiner ansvaret ligg på begge partar.
17. Der er ulikt kva faktorar den eine læraren og elevane knyter til motivasjon. Læraren meiner motivasjon ofte heng saman med trivsel, prestasjonar og variert undervisning. Elevane

knyter det til relasjonar og meiner medelevar og oppfølging frå lærar har innverknad på deira motivasjon.

18. Elevane opplever relasjonane elevane i mellom ulikt. Den eine elevgruppa meiner det er dårleg relasjon mellom elevane, medan den andre elevgruppa er tydeleg på at det er gode relasjonar elevane i mellom.
19. Det er ulikt kva dei ser på som viktigaste faktorar i arbeid med læringsmiljø. Den eine læraren nemner relasjonar elevane i mellom, læraren si bevisstheit rundt kva som skjer i ungdomsmiljøet, samt læraren si formidling av fagstoff. Den andre lærarane har fokus på læraren sin ståstad. Begge elevgruppene peikar på arbeid med en motivasjon og relasjonar som viktig.

Eg har plukka ut nokre emne som eg vil konsentrere meg om og drøfte nærmare. Dette er konkrete punkt som informantane kan tenkje seg å jobbe vidare med. Eg ser desse funna som interessante, då dei ikkje samsvarar heilt med faktorar utdanningsdirektoratet viser til som viktige når ein skal utvikle og oppretthalde læringsmiljø (oppgåva side 6). Dette er punkt eg drøftar vidare:

- Forståing av omgrepet læringsmiljø
- Reglar og struktur i undervisninga
- Relasjonar mellom lærar og elev
- Relasjonar elevane i mellom
- Elevmedverknad i skulekvardagen
- Samarbeid mellom heim og skule

Eg gir først eit lite samandrag av tidlegare omtalt teori som er aktuell for emnet eg tek opp. Vidare gir eg ei kort analyse av funna mine, for så å drøfte desse. All teori som eg viser til i drøftinga er omtalt i teoridelen. Eg viser ikkje til kvar i teorien dette er henta frå, men repeterer heller kort kva det dreiar seg om og forfatarane som står bak. Når eg tek for meg dei ulike emna, peikar eg tilbake på punkta som er nummerert over. Eg startar med å kort drøfte informantane sine ulike oppfatningar av omgrepet læringsmiljø, som er ein heilt sentral del av problemstillinga mi.

Forståing av omgrepet læringsmiljø

Punkt nummer 11 viser at lærarar og elevar legg ulik forståing i omgrepet læringsmiljø. Eg ser på dette som eit sentralt funn med tanke på det store fokuset det er rundt arbeid med læringsmiljø i skulen i dag. Som vist i teoridelen har ulike fagmiljø ulik oppfatning og forståing av omgrepet. Utdanningsdirektoratet vektlegg både dei kulturelle, relasjonelle og fysiske forholda ved skulen med omsyn til læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, udatert)¹. Skaalvik har ein meir detaljert definisjon og koplar det til «...totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av

undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring...»

(Skaar, Viblemo og Skaalvik, 2008, s. 26).

I undersøkinga mi finn eg at den eine læraren knyter omgrepet til dei psykososiale elementa, medan den andre læraren knyter omgrepet til dei fysiske elementa i klasserommet. Elevane er meir presise, men kortfatta i sine forklaringar av omgrepet, då begge elevgruppene først og fremst ser på relasjonen mellom eleven og læraren som ein viktig faktor. Som vist i samandrag av intervju, var det siste spørsmålet i intervjuet kva tre punkt dei ser på som viktige i arbeid med å fremme eit godt læringsmiljø. Også her svarer lærarar og elevar ulikt. Her nemner den eine læraren relasjonsbygging elevane i mellom, men begge lærarane har i hovudsak fokus på lærarar og deira ståstad. Begge elevgruppene er einige om at arbeid med å skape og oppretthalde gode relasjonar, samt bevisst arbeid rundt motivasjon må stå i sentrum.

Det er ikkje overraskande at informantane har ulik oppfatning og forståing av omgrepet læringsmiljø, då det, som vist i teoridelen, er nokså breie og til dels ulike definisjonar av dette. Her kan begge lærarane sine tankar om læringsmiljø koplast mot Utdanningsdirektoratet sin definisjon slik den er omtala ovanfor. Også elevane si forståing rundt omgrepet kan knytast opp mot Utdanningsdirektoratet sin definisjon, nærare bestemt til dei relasjonelle forholda ved skulen. Elementa lærarane og elevane knyter til læringsmiljø ser vi også igjen i Skaalvik sin presentasjon av omgrepet. Ein kan seie alle informantane viser til sentrale element innan omgrepet, men dei svarer nokså kortfatta samanlikna med det vide innhaldet ein kan leggje i omgrepet. Det kan sjå ut som lærarane og elevane ikkje har eit felles heilskapleg syn på kva ein legg i læringsmiljø. Ei forklaring kan vere at det er for lite samtale og fokus rundt læringsmiljø og kva som ligg i dette omgrepet. Ei anna tolking kan vere at informantane tek utgangspunkt i eigne refleksjonar og set seg sjølv i sentrum.

At informantane har ulik forståing av omgrepet er i tråd med dei ulike definisjonane av læringsmiljø, det vil seie i tråd med ein noko divergerande og uklar teori. Det viktige er, etter mi meining, likevel det som kjem fram i Utdanningsdirektoratet/Nordahl sitt *Materiell*. Dei skriv at éin av dei viktigaste føresetnadane for godt læringsmiljø er at «*lærer og elev har same forståelse av hvilke krav som stilles til et godt læringsmiljø*» (Utdanningsdirektoratet, 2011)³. Dei poengterer viktigheita av felles forståing av omgrepet når dei viser til at same forståing av krav som vert stilt til eit godt læringsmiljø er sentralt i forhold til relasjon mellom læraren og eleven (ibid). Dette kan vere med å peike på at felles forståing av læringsmiljø er noko dei bør jobbe vidare med ved denne skulen.

Reglar og struktur i undervisninga

Som omtalt på side 7 viser Utdanningsdirektoratet/Nordahl til *utarbeiding av reglar med elevane, og konsekvent handheving* som viktig faktor i arbeid med læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2011)³.

Dette samsvarar med fleire forfattarar sine utsegn om reglar. Som tidlegare omtalt meiner Tveit (2012) at elevar og lærarar må vite kva som vert forventa på skulen, og elevane må møtast med like forventningar når det gjeld åtferd. Her er det viktig at lærarane utarbeider felles forventningar og reglar. Også Berkastet, Dahl og Hansen (2010) ser på etablering av felles reglar og forventningar som heilt sentralt i arbeidet med å fremme eit positivt læringsmiljø. Dei omtalte forfattarane peikar alle på at det er for få eksplisitte reglar i skulen.

Det er ulikt kva informantane legg i bruk av reglar. Eg finn det overraskande at lærarane ikkje vektlegg reglar likt. Den eine læraren meiner ein skal ha felles reglar som alle skal følgje. Den andre læraren meiner bruk av reglar ikkje skal vere detaljstyrt, og ser det ikkje som nødvendig at alle lærarane har same reglar. Begge elevgruppene meiner det bør vere felles reglar. Informantane er einige i at felles reglar på pc- og mobilbruk er noko dei bør jobbe vidare med på denne skulen.

Som vist i punkt 15 avvikar den eine læraren frå dei omtalte teoriane som peikar på at *felles* reglar og forventningar er sentralt element i læringsmiljøet. Sett i samanheng med Utdanningsdirektoratet si utsegn om reglar, omtalt over, seier dei ikkje noko om at reglane skal vere felles. Med bakgrunn i dette, kan ein seie læraren tilfredsstillar Utdanningsdirektoratet sitt punkt då ho har reglar og konsekvensar, utan at dette nødvendigvis er felles for alle lærarane. Ein kan sjå det som positivt at denne læraren tilrettelegg ut frå eit menneskesyn, der ho synest å sjå enkeltindividet. Elevane er ulike og har ulik ståstad, både fagleg, kulturelt, sosialt og personleg. Dette kan vere med å forklare læraren sin bevisste handtering av reglar, der ho har ulike reglar for ulike klassar. Som vist ovanfor ser ho likevel at det er nødvendig med overordna fellesreglar. På denne måten viser ho lojalitet til skule- og klassereglement, samstundes som ho opnar for individuelle forskjellar hjå elevane og klassane..

Ein kan sjå seg einig med den eine læraren, elevane og teorien, då mange vil føle det er vanskeleg å forholde seg til ulike reglar. Ut frå elevane sine tankar kan det sjå ut som reglar bør vere ei felles plattform for skulen. Utdanningsdirektoratet viser til at læraren bør samarbeide med elevane i utarbeiding av reglar (Utdanningsdirektoratet, 2011)³. Med bakgrunn i at dette står som sentralt i arbeid med læringsmiljø, og tidlegare omtalt teori om reglar, kan det vere eit råd til rektor og lærarkollegiet om å utarbeide felles reglar i samarbeid med elevane. Som vist i punkt 9 har alle informantane her uttrykt at dei ynskje felles reglar på bruk av mobil og pc.

Struktur

Utdanningsdirektoratet viser til at tydeleg struktur i undervisninga er noko læraren bør meistre, og nemner dette som sentral faktor bak eit godt læringsmiljø (oppg. s. 7). Hattie (2009) peikar på at lærarar med ei tydeleg og strukturert leiing lett vil oppleve tryggleik i undervisninga, noko som vil ha innverknad på elevane si sosiale og faglege læring. Også fleire andre forfattarar hevdar at klar struktur er noko av det som kjenneteiknar god undervisning (Meyer 2005, Grøterud og Nilsen 1997, Mehlbye og Ringsmose 2004, og Nordenbo et.al).

Det er her interessant å sjå at begge elevgruppene ser på struktur som viktig del av klasseleiing. Dei er likevel ueinige i kva dei ser på som struktur. Dei peikar på at det er stor forskjell på lærarane med tanke på dette, og begge gruppene viser til lærarar som har lite struktur og orden i undervisninga. Som vist i punkt nummer 8 ynskjer elevane meir struktur i undervisninga.

Ei forklaring på at elevane ser struktur som viktig kan vere at elevane ser det som nødvendig å vite kva arbeidsoppgåver som skal gjerast, og tydelegheit på når undervisninga startar og så vidare. Det kan samtidig vere lettare å forstå stoffet som det vert undervist i om lærar har struktur, noko som gir elevane ei oppleving av meistring. Som vist i samandrag av intervju, side 33, meiner den eine elevgruppa at læraren må kunne formidle kunnskapen på ein god måte for å skape motivasjon. Dette kan vere med å vise at læraren bør få til ei struktur i si undervisning som gjer at kunnskapen når ut til elevane og skaper motivasjon til vidare læring.

Som tidlegare vist er ei av lærarane sine viktigaste oppgåver å fremme merksemd og engasjement om læringsarbeidet (Bergkastet, Dahl og Sørli, 2010). Ein kan då tenkje seg at struktur frå læraren si side er nokså vesentleg om ein skal greie å fange elevane si merksemd rundt det ein jobbar med. Nordenbo m.fl (2008) ser på læraren sine didaktiske føresetnader for å lære bort på ein god måte som viktig verkemiddel for å skape engasjement og motivasjon hjå elevane, noko som er med å vise viktigeita av å ha lærarar med gode føresetnader for å undervise og dele kunnskap på ein strukturert måte. Sett ut frå at elevane ikkje er einige i kva form for undervisning dei ser på som strukturert, viser dette at det er nokså vanskeleg for ein lærar å tilfredstille alle.

Qvortrup (2012) beskriv den profesjonelle skuleleiaren som ein som bekymrar seg for lærarar som ikkje fungerer. Dette kan vere med å vise at leiinga bør ta tak i lærarane, og setje fokus på korleis elevane ynskjer undervisninga skal vere for at dei på best mogleg vis skal ta til seg kunnskapen som vert formidla. Det kan tenkjast at det vil vere lurt å ta med elevane og saman kome fram til ei felles forståing for kva ein legg i struktur. Sjølv om læraren meiner han eller ho har struktur i undervisninga, er det, som nemnt i teoridelen, elevane si oppfatning som er av interesse.

Relasjonar mellom lærar og elev

Positive relasjonar mellom elev og lærar er ein av fem grunnleggjande forhold når ein skal utvikle og oppretthalde eit godt læringsmiljø (oppg. s. 7). Som tidlegare omtalt, har DCFU og Hattie (2009) konkludert med at relasjonen mellom eleven og læraren har stor innverknad på elevane sitt læringsutbytte. Linder (2012), skriv at ein kan sjå relasjonen mellom eleven og læraren som ein av dei mest undervurderte variablar innan undervisning og læring. Ho viser til Nordahl, Sunnevåg og peikar på at elevar som opplever dårleg relasjon til læraren sin, også kjem dårleg ut på andre variablar. Også analyse av Elevundersøkinga 2008, tidlegare omtalt, viser viktigheita av auka fokus på relasjonsbygging når dei viser at store delar av elevane sin motivasjon for læring vert skapt i relasjon med læraren. Ut frå desse synspunkta kan det sjå ut som ein bør auke lærarane sin medvit rundt relasjonsbygging.

Alle informantane mine er einige om at relasjonar mellom elevar og lærarar varierer. Begge elevgruppene nemner relasjonar som sentralt, både på direkte spørsmål om dette, men også på spørsmålet rundt tre viktige punkt i arbeid med læringsmiljø. Dei ser på læraren sin måte å undervise på som viktig faktor i forhold til relasjonen dei i mellom. Dei viser også til relasjonar når dei peikar på at læraren sine forventningar verkar inn på deira motivasjon. Lærarane meiner det i hovudsak er deira ansvar å skape gode relasjonar, medan elevane meiner ansvaret ligg på begge partar.

Det er her interessant at den eine læraren er usikker på sin innverknad på elevane sitt læringsmiljø . Eg finn det samtidig overraskande at den eine læraren ikkje nemner relasjonar som viktig på spørsmål om sentrale faktorar i forhold til læringsmiljø, og at den eine læraren er usikker på si innverknad på elevane sitt læringsmiljø. Her er det interessant å sjå at læraren som er usikker på sin innverknad, svarar at læraren sin faglege ståstad er eitt av tre viktige punkt i arbeid med læringsmiljø.

Som vist i punkt nummer 14 og 16 over stadfestar undersøkinga mi blant lærarane det Linder (2012) skriv om at relasjonen mellom lærarar og elevar er undervurdert. Lærarane i undersøkinga mi synest å vere med å undervurdere relasjonen og den sin sentrale plass innan undervisning og læring. Dette kan tyde på at lærarane ikkje føler dei sjølv har stor innverknad, men at det er meir relasjonar elevane i mellom som spelar inn. Samtidig kan det tenkjast at lærarane undervurderer si eiga rolle, og den sentrale innverknaden dei faktisk har. Elevane har på si side fleire gonger i intervjuet presisert kor viktig relasjonane er i læringsmiljøet (punkt nummer 17 og 19). Elevane sjølv undervurderer såleis ikkje denne variabelen. Slik sett er dette eit paradoksalt funn, då undersøkinga mi avkreftar Linder sine funn, samstundes som den stadfestar dei.

Punkt nummer 16 viser at det er ueinigeheit blant lærarar og elevar rundt kven som har ansvar for å skape gode relasjonar. Ei forklaring på dette kan vere at læraren gjennom Opplæringslova får større ansvar rundt eleven si sosiale tilhøyrse og trivsel, og ser derfor relasjonsbygging som si oppgåve. Samtidig kan ei forklaring vere at Utdanningsdirektoratet/Nordahl pålegg læraren eit relativt stort ansvar når dei, som tidlegare nemnt, skriv at det er læraren som har hovudansvar for relasjonen, og at det er læraren som må endre seg om relasjonen skal bli betre (Utdanningsdirektoratet, udatert)¹. Dei gir med dette læraren det fulle og heile ansvar for kvaliteten på relasjonen. Personleg er eg ikkje heilt einig i dette, men meiner som elevane at begge partar har eit ansvar for å inngå relasjonen.

Som vist i punkt nummer 1, meiner elevane at læraren sin måte å undervise på spelar inn på relasjonen. Her ynskjer elevane meir medverknad ved å saman med lærar bli einig om kva dei ser på som god undervisning (punkt nummer 2). Som tidlegare nemnt viser elevane at betre struktur er noko dei ynskjer. Det kan tyde på at ein ved å endre læraren sin struktur i undervisninga slik at den går meir overeins med elevane sine tankar om struktur, kan ha positiv innverknad på deira relasjon til lærarane. På denne måten får elevane medverke. Dei ynskjer då ein lærar som støttar deira meiningar om kva dei ser på som god og strukturert undervisning. Dette ser vi også i Hattie (2012) sine funn der ho viser at læraren sin støttande relasjon til elevane har stor innverknad på elevane sitt læringsmiljø. Den eine eleven peiker på at relasjonen til læraren vert dårleg om elevane ikkje får medverke i forhold til korleis undervisninga skal leggjast opp. Dette støtter det Utdanningsdirektoratet/Nordahl peikar på i *Materiellet*, nemleg at det er svært lett å øydeleggje tillit, noko som gjer at relasjonen lett kan bli broten (Utdanningsdirektoratet, udatert)¹. Som vist i samandrag av intervju, nemner den eine eleven at ein lett kjem inn i ein ond sirkel om ein føler seg urettferdig behandla av læraren. Dette kan vere med å vise at relasjonsbygging bør vere i fokus, og lærarane bør bevisstgjera den sentrale plassen relasjonen mellom dei og elevane bør ha i arbeid med læringsmiljø.

Teorien og tidlegare forskning som er nytta i oppgåva seier ikkje noko om læraren si evne til å vise interesse for korleis elevane har det utanfor klasserommet. Som vist i samandrag av intervjuet såg den eine elevgruppa og éin lærar dette som sentralt om ein skal skape gode relasjonar. Denne elevgruppa viser til at dei berre har éin lærar som viser interesse for dei på det meir personlege plan. Dette peikar mot at ein som lærar ikkje berre skal fokusere på det faglege og sosiale som skjer på skulen, men òg få til ein dialog om det som finn stad utanfor klasserommet. Ein finn støtte for eit slikt resonnement i det eg skriv i teoridelen, nemleg at læraren si evne til å vise interesse for eleven og det som er viktig for han eller henne, har stor betydning for relasjonen (Utdanningsdirektoratet, udatert)¹.

Ut frå det eg har peika på i innleiinga, er det viktig å ta fatt på det elevane knyter til omgrepet læringsmiljø, då ein til sjuande og sist må sjå læringsmiljøet slik elevane erfarer og opplever det. Undersøkinga mi viser at relasjonsbygging er viktig i arbeid med læringsmiljø. Dette er forhold i skulen som lærar og skuleleiar til ein viss grad har passiv innverknad på, men aktivt kan påverke. Utdanningsdirektoratet stadfestar dette når dei viser til at positive relasjonar mellom elevar og lærarar er eit grunnleggjande forhold som er sentralt når ein skal arbeide og oppretthalde eit godt læringsmiljø. Også i *Materiellet* viser dei til bevisstheit rundt relasjonen og den sin betyding (Utdanningsdirektoratet, udatert)¹. Dette tatt i betraktning, samt informantane sine tankar rundt relasjonar, kan tyde på at relasjonar og det si betyding er ein faktor som ikkje er tilfredsstilt på denne skulen. Dette kan vere med å vise at det er viktig å arbeide vidare med dette. Målet må vere at lærarane finn gode framgangsmåtar i arbeidet med å fremme ein god relasjon mellom læraren og eleven.

Relasjonar elevane i mellom

Relasjonar og kultur for læring er, som nemnt, ein av fem grunnleggjande forhold

Utdanningsdirektoratet ser som vesentleg i arbeid med å utvikle og oppretthalde læringsmiljø (oppg. s. 7). Eg vil her peike på at det i litteraturen er begrensa omfang av teoriar og forskning i forhold til relasjonar elevane i mellom. Eg vel likevel å drøfte dette emnet, då eg ser det som svært sentralt i arbeid med læringsmiljø. I Utdanningsdirektoratet sin definisjon av læringsmiljø, peiker dei på vennskap og deltaking i sosiale fellesskap som miljømessige faktorar som verkar inn på læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, udatert)¹. I *Materiellet* peikar dei på at alle elevar har krav på å inngå i eit inkluderande læringsmiljø. Dei uttrykkjer at relasjonen elevane i mellom er av større verdi enn relasjonen mellom læraren og elevane. Dei viser til undersøkingar som kom fram til at det sosiale samspelet og tilhøyrsla til medelevar er det som for mange motiverer dei mest for å delta i skulefellesskapet (ibid). Dette kan vere med å vise at det sosiale fellesskapet på skulen gir elevane ei oppleving av samhøyrighet, trygghet og trivsel.

Elevgruppene eg intervjuar har ulike erfaringar og oppfatningar rundt relasjonane elevane i mellom. To elevar frå den eine elevgruppa viser til dårlege relasjonar, då dei peikar på at det er eit negativt fokus på læring i klassen. Den andre elevgruppa meiner det motsette, at det er gode forhold elevane i mellom. Fleire av informantane er einige om at sosiale aktivitetar verkar positivt inn på relasjonen mellom elevane. Lærarane ser på elevrelasjonar som viktig. Den eine læraren meiner relasjonen mellom elevane har større innverknad enn relasjonen mellom læraren og elevane.

At elevane har ulike erfaringar til relasjonar elevane i mellom (punkt nummer 18), er eit interessant funn med tanke på at dette står som ein av fem grunnleggjande forhold i forskinga Utdanningsdirektoratet viser til (oppgåva mi side 7). Dette kan på den eine sida forklarast med at elevane byter klassar når dei vel ulike retningslinjer dei vil fordjupe seg i. Eg ser det ikkje som unaturleg at det tek tid å inngå nye relasjonar. Denne forklaringa kan likevel sjåast som lite truverdig, då det er noko merkeleg at elevane føler det slik når dei har gått i same klasse i nesten eitt år når eg intervjuar dei. Dette kan tyde på at det er andre aspekt som må forklare dette funnet. Truleg kan elevane sin personlegdom spele inn. Samtidig kan interesse for fag, fritidsinteresser og andre sosiale aspekt vere så ulike at dei ikkje går overeins med kvarandre.

Som vist i samandrag av intervju peikar nokre av elevane på at det er dårleg kultur for læring i klassen, og at dei vert påverka av den negative haldninga. Dei føler då at dei sjølv også mister arbeidslysta. Dette kan vere med å vise at relasjonar elevane i mellom verkar inn på deira indre motivasjon. Nordenbo (2008) peikar på at ei av læraren sine viktigaste ferdigheit er å kunne motivere elevane til fagleg innsats og positiv åtferd. Dette kan sjå ut til å vere nødvendig i denne klassen, då elevar med negativ haldning til læring påverkar medelevar. Sett ut frå at elevane eg intervjuar seier dei vert negativt påverka av andre i klassen, viser teorien at det er vanskeleg å oppretthalde engasjement på eige hand ibid). Dette kan vere med å vise at leiinga og lærarane bør ta tak i relasjonar, og det sosiale klimaet og kulturen for læring i denne klassen.

Her må det peikast på at dei to elevane som viser til dårlege relasjonar til medelevar er frå same klasse. Det er desse elevane som meiner dei har ustruktureerte lærarar, samtidig som dei poengterer at det er dårleg læringsmiljø i klassen. Den andre elevgruppa er ikkje alltid fornøgd med undervisningsmåtane, men likar likevel lærarane. Denne gruppa meiner også det er gode relasjonar elevane i mellom. Elevane som eg snakka med er alle einige om at det ofte er felles i ein klasse kva lærarar dei likar. Dette kan vere med å underbygge Nordahl (2000) si tenking om at elevar som har gode relasjonar til sine lærarar, også har gode relasjonar til sine medelevar. Dette kan vere med å understreke det elevane får fram om at ein er avhengig av begge partar for å skape gode relasjonar. Det at elevane synest å like eller mislike same lærarar kan vere med å vise at relasjon elevane i mellom er med å påverka deira meiningar om lærarar. Dette kan igjen verke inn på relasjonen dei får til læraren.

Som vist i samandraget av intervjuar meiner den eine læraren at relasjonen elevane i mellom har større innverknad på læringsmiljøet enn relasjonen mellom eleven og læraren. Det er samanfallande med det Utdanningsdirektoratet/Nordahl skriv om at elevrelasjonar er av større verdi enn relasjonen mellom eleven og læraren (Utdanningsdirektoratet, udatert)¹. Eg kan sjå meg einig i at relasjonen

elevane i mellom er av stor verdi om dei har positive vennskapsforhold og god kultur for læring. Nokre av elevane eg intervjuar vil truleg ikkje sei seg einig i at alle relasjonane elevane i mellom er av stor verdi, då dei verkar misfornøgde med medelevane sine. Utsegna til Utdanningsdirektoratet/Nordahl er likevel med å understreke kor viktig det er å ta fatt i nettopp dette og skape ein positiv kultur elevane i mellom, då dei viser til dette som faktorar for godt læringsmiljø.

Elevane har i intervjuet òg vist til at medelevar har innverknad på deira motivasjon, noko som er med å vise viktigheita av gode relasjonar dei i mellom. Nokre elevar opplever som nemnt dårleg kultur for læring i klassen. Dette er truleg med på å svekke verdien elevrelasjonane skal ha i læringsmiljøet. Den eine læraren eg intervjuar, og teorien, viser at elevrelasjonar er av avgjerande betydning i læringsmiljøet. Det peikar på at dette er noko dei bør jobbe med ved skulen der eg gjorde undersøkinga mi.

Punkt nummer 4 viser at elevane meiner sosial tilhøyrse spelar inn på deira trivsel. Når nokre av dei ikkje trivast i klassen, kjenner dei truleg heller ikkje tilhøyrse. Dèt kan gjere at dei ikkje opplever trygghet og tillit. Dette er punkt Utdanningsdirektoratet ser som grunnleggjande i arbeid med å fremme eit godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet)⁷. Punkt nummer 10 viser at fleire av informantane er einige om at sosiale aktivitetar er viktig del av arbeidet med læringsmiljø, noko som truleg vil vere med å auke deira sosiale tilhøyrse og trivsel. Dette kan vere eit råd leiinga bør ta med seg i arbeid med læringsmiljø og trivsel på skulen. Det kan også seiast å vere nødvendig, då mine funn viser at det er elevar som ikkje føler dei har gode relasjonar og eit godt læringsmiljø i sin klasse. Målet må vere ein positiv og motiverande læringskultur elevane i mellom.

Elevmedverknad i skulekvardagen

Ein har i dag ei meir inkluderande og elevaktiv undervisning enn vi hadde før. Som omtalt i teoridelen viser forskning likevel at elevane ikkje opplever å ha særleg innverknad på korleis undervisninga vert lagt opp (Nordahl, 2005). Woolfolk (2001) skriv at ein bør fremje elevane sin sjølvkontroll og ansvarsfølelse ved å la dei ta val, setje seg mål, og prioritere. Elevane må på denne måten til ein viss grad vise *ansvar for eiga læring*, noko som i dag framstår som eit av skulen sine slagord. Bjørgen (1994), støttar Utdanningsdirektoratet og får som tidlegare omtalt fram at medansvar for læring er med å fremme læringa. Også Skaalvik og Skaalvik (1996), peikar på at det er læraren si rolle å gi elevane ansvar, og prøve å auke deira motivasjon og evne til å styre eiga læring. Tom Savage (1999), meiner denne form for sjølvkontroll er med å utvikle elevane sin disiplin. Utdanningsdirektoratet

viser til elevmedverknad, ansvar for eiga læring, og at lærarane bruker tilbakemelding frå elevane til å justere opplæringa som sentrale punkt i arbeid med læringsmiljø (oppg. s. 7).

Som vist i punkt 2 er alle informantane mine einige om at elevane har medverknad i skulekvardagen, men elevane ynskjer likevel å vere med å bestemme noko meir i nokre fag. Begge elevgruppene meiner dei bør få vere med å bestemme korleis timane skal leggjast opp, og at lærarane skal gi dei meir valfrie opplegg i undervisninga.

Dette kan tyde på at lærarane ikkje gir elevane det ansvaret for eiga læring som elevane forventar på vidaregåande. Dette samsvarar med forskinga som viser at elevane ikkje føler dei har særleg innverknad. Her må eg ta omsyn til at denne forskinga er omtalt i ei bok frå 2005 (Nordahl, 2005). Sjølv om dette er nokre år sidan kan funna mine tyde på at elevane fortsatt ynskjer å medverke meir. Også dette kan sjåast i ein relasjonell samanheng, der eleven slik synest å be om meir samarbeid mellom seg og læraren. Ser ein medverknad i ein større samanheng, kan dette vere med å gi elevane motivasjon. Målet er at dei skal ha indre motivasjon for arbeidet dei skal gjere. Ved medverknad kan elevane uttrykkje kva form for undervisning, arbeidsmetodar, oppgåvetypar og så vidare som er med å motivere dei til å jobbe.

Noko forskning viser at ein i dag har ei meir inkluderande og elevaktiv undervisning (Nordahl, 2012). Men, som eg har vist, har vi også forskning som avkreftar dette når dei viser til at elevane føler dei ikkje har særleg innverknad på opplæringa (Nordahl, 2005). Dette samsvarar til dels med mine funn, der elevane føler dei har medansvar, men likevel meiner dei bør få meir innverknad på korleis undervisninga vert lagt opp. I intervju mine seier ikkje elevane noko om kor vidt dei ville klart å ha den sjølvkontrollen som må til for å nå måla. Som forskar (og lærar) stiller eg meg spørsmål om elevane er modne nok til slik innverknad. Har dei nok føresetnader og sjølvinnsikt til å kunne bestemme kva som skal til av arbeidsinnsats for å nå kompetansemåla i dei ulike faga? Eller skal ein sjå læraren som ein fagperson med pedagogisk og metodisk utdanning som godt nok grunnlag for å sikre god undervisning? I tråd med det eg så langt har konkludert, vil eg foreslå elevmedverknad som ein vesentleg del av relasjonen mellom eleven og læraren. Eit samarbeid mellom elev og lærar synest å vere vesentleg i arbeidet med å nå læringsmåla i skulen.

Samarbeid mellom heim og skule

Samarbeid mellom heim og skule er ein av fem sentrale faktorar innan læringsmiljø (oppgåva side 7). Som omtalt i teorien peikar ei kartleggingsundersøking på at omfanget av kontakt mellom skule og heim i vidaregåande opplæring ber preg av å vere begrensa (Sletten, Sandberg, Nordahl 2003, s. 26).

Bergkastet, Dahl og Hansen (2010) viser at foreldra si involvering i læringsarbeidet er av avgjerande betyding for korleis elevane presterer på skulen. I 2010 vart det gjort endringar i lovdata i forhold til foreldresamarbeid i vidaregåande opplæring. Der kjem det fram at skulen skal ha kontakt med foreldre til elevar som ikkje er myndige.

I intervju mine peikar begge lærarane på at foreldre trekk seg tilbake, og er nærmast fråverande når ungane byrjar på vidaregåande. Dei viser til at det er dårleg oppmøte på foreldremøta dei arrangerer. Begge lærarane ynskjer tettare samarbeid. Det er ulikt i kva grad elevane meiner foreldra sin påverknad er positiv i forhold til deira motivasjon.

Det lærarane gir uttrykk for rundt samarbeid med heimen samsvarar med rapporten til Sletten, Sandberg og Nordahl (2003) som eg omtalar i teoridelen. Rapporten viser at det er relativt stor avstand mellom ynskja samarbeid og samarbeidet slik det faktisk er. Dette kan tyde på at også foreldre kunne tenkje seg eit tettare samarbeid på lik linje med lærarane som eg intervjuar. Dette er eit interessant funn, då rapporten eg viser til er frå før endringane om samarbeid mellom skule og heim i vidaregåande opplæring tok til å gjelde i 2010. Sjølv etter at endringane er gjort, sit lærarane eg intervjuar med same opplevingar som omtalt i rapporten. Den eine læraren peikar på at foreldra ikkje nødvendigvis er fråverande fordi dei ikkje har interesse, men fordi systemet ikkje innbyr til samarbeid og dialog. Her stiller eg meg kritisk til om dei lovpålagte endringane er kjent for dei tilsette, og om dei vert følgt. Ut frå lova skulle lærarane då hatt samarbeid med foreldre til elevar under 18 år. Det kan sjå ut som at dersom kontakt og samarbeid mellom heim og skule skal bli betre, må det organiserte tilbodet frå skulen også betrast.

At begge lærarane ynskjer tettare samarbeid (punkt nummer 5) samsvarar med rapporten der dei konkluderer med at majoriteten er positive til auka samarbeid i den vidaregåande skulen. Også her må ein ta i betraktning at det er gjort endringar, der informasjonsmøte og foreldresamtale er ein del av lovverket. Sjølv om majoriteten vil auke samarbeidet, viser rapporten at det er dårleg oppmøte når skulane arrangerer foreldremøte. Også lærarane eg intervjuar meiner det er dårleg oppmøte på deira foreldremøte. Ei forklaring på det kan vere at mange elevar går på skule langt heimanfrå. Samtidig kan det ha samanheng med at foreldremøta i vidaregåande opplæring ofte i hovudsak fungerer som informasjonsmøte.

Rapporten eg viser til i teorien viser at det kun er éin av fem føresette som sjølv tek initiativ til kontakt, noko som tyder på at dei i liten grad prøver å påverke rammene for samarbeid og samhandling. Foreldre ynskjer med andre ord tettare kontakt, men tek ikkje sjølv initiativ til det. Den eine læraren eg intervjuar meiner at press og forventningar frå foreldra ville vore med å skjerpe

lærarane i deira arbeid, noko som viser at foreldresamarbeid kan ha innverknad ikkje berre på elevane sitt arbeid og læring, men også på lærarane.

Begge lærarane føler dei har kontakt med foreldre til elevar med spesielle behov. Dette er med å vise at ein har kontakt med foreldre om eleven har krav på individuell opplæring. Det er her naturleg å tenkje seg at lærarar føler at dei treng meir hjelp og samarbeid med foreldre om det er elevar som går utanfor den generelle opplæringsplanen. Også rapporten til Sletten, Sandberg og Nordahl (2003) viser til at samarbeidet mellom skule og heim er størst når eleven treng det mest. Det kan virke som kontakt mellom heim og skule i vidaregåande opplæring opplevast som synonymt med at eleven har problem. Slik kan terskelen for å ta kontakt med skulen verte høg, og ein tett relasjon med skulen kan framstå som stigmatiserande.

Bergkastet, Dahl og Hansen (2010), skriv at foreldra sine involveringar i læringsarbeidet er av avgjerande betydning for korleis eleven presterer på skulen . Dette viser kor viktig det er å få til eit godt samarbeid. Her er det interessant å sjå at elevane eg intervjuar er ueinige i om foreldra sine forventningar verkar positivt inn på deira arbeid og læring (punkt nummer 12). Ei forklaring på dette kan vere at nokre elevar bur på hybel. Foreldra har då truleg ikkje kontroll over skulearbeid og liknande som eleven driv med. Ei annan forklaring kan vere at eleven byrjar å bli voksen, og kanskje opplever at heimen ikkje påverkar ho eller han i same grad lenger. Det kan også tenkjast at foreldra er noko fråverande, og på den måten ikkje har stor innverknad på eleven. Hattie (2009) viser at det som har sterkast innverknaden på elevane sin motivasjon er foreldra sine forventningar. Målet bør vere å få til ein god dialog der ein får fram viktigeita av foreldra sine forventningar, støtte og engasjement, og saman kjem fram til kva forventningar og krav ein skal stille.

Også Utdanningsdirektoratet sine punkt peikar på at foreldre og lærarar må formidle same positive forventningar, og ser dette som sentralt i arbeid med læringsmiljø (oppgåva mi side 7). Samtidig må eleven sjølv ha forventningar til eige arbeid, og ein følelse av at han kan greie det han driv med. Det er læraren og foreldra, samt eleven sitt ansvar å skape tiltru til eigne evner, motivasjon og drivkraft som gir eleven lyst til å lære. Skal ein greie å nå måla er ein avhengig av eit samarbeid som fungerer.

Skal ein betre samarbeidet bør leiinga vere open for dette, og det bør vurderast om det organiserte tilbodet frå skulen skal verte betre. Funna mine viser at det er lite kontakt mellom skule og heim. Det at lærarane ynskjer meir av dette kan indikere at samarbeidet bør vidareutviklast, både i omfang og i innhald.

7. Oppsummering

Eg avsluttar oppgåva med å gi ei kort oppsummering, før eg til slutt presentere tankane mine om vegen vidare.

Som tidlegare omtalt var det eksamensoppgåve knytt til læringsmiljø og sosial kompetanse som gjorde meg interessert i å forske meir på andre sentrale faktorar knytt til læringsmiljø. Etter å ha gjennomført forskinga har eg no eit breiare bilete av faktorar eg ser som viktig å ta tak i. Eg hadde i utgangspunktet inntrykk av at det ville vere ulike tankar knytt til læringsmiljøet i skulen. Dette inntrykket har blitt ytterlegare styrkt etter at eg har gått grundig inn i lærarar og elevar sine tankar og meiningar om eige læringsmiljø. Noko av det eg finn mest interessant er at det kan sjå ut som det ikkje er heilt samsvar med kva forskingsbaserte kjelder framhevar som sentralt i forhold til læringsmiljø, og kva undersøkinga mi viser om kva som skjer i praksis. Dette er med å poengtere viktigheita av å setje læringsmiljø på dagsorden, då ein bør ha som mål at alle skular skal ha klare mål og tankar rundt kva arbeid som bør setjast i verk for å fremme eit godt læringsmiljø for sine elevar. Også Utdanningsdirektoratet viser til punkt om at lærar og elev bør ha ei felles forståing for korleis ein skaper eit godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2011)³. Målet må vere å få til dette.

Vegen vidare...

Eg vil kort nemne sentrale punkt som eg ser som aktuelle for vidare forskning. Det vil vere interessant å kople funna mine til resultat frå Elevundersøkinga gjennomført ved skulen våren 2012. Dette er ei årleg elevundersøking der elevane skal få moglegheit til å seie si meining om forhold som er viktige for at dei skal lære og trivast på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2011)⁷. Det vil her vere interessant å sjå korleis mine kvalitative funn samsvarar, eventuelt ikkje samsvarar, med denne kvantitative undersøkinga. Ved overflatisk overblikk ser eg tydelege avvik i forhold til funna mine innan arbeidsmiljø, regelbruk og elevmedverknad. Sett ut frå den kvantitative undersøkinga meiner dei fleste elevane at:

- dei ikkje vert forstyrra av andre i klassen
- det er greitt å vere flink på skulen
- lærarane ved skulen har same reglar og konsekvensar ved regelbrot
- dei har medverknad på arbeidsplanar, oppgåvetypar, og arbeidsmåtar i faga

Eg ser det som sentralt og interessant å ta tak i dette i vidare forskning. På denne måten kan metodetriangulering vere med å gi eit breiare bilete av elevar sine tankar om læringsmiljø.

Samtidig ser eg det som sentralt å få meir forskning på relasjon mellom elevar, då eg har funne lite teori og forskning kopla til dette emnet. Eg ser dette som interessant, då eg gjennom denne oppgåva ser at elevane har ulike erfaringar rundt dette, og at dei alle er einige om at relasjonar elevane i mellom har stor innverknad på læringsmiljøet. Her er det også aktuelt å gå noko djupare inn i relasjonen mellom elevar og lærarar, då eg i drøftinga mi konkluderer med at dei har ulike oppfatningar og vektlegging av relasjonen og den sin vesentlege betydning. Det kan samtidig vere interessant å sjå på kvifor lærarane føler det er dårleg samarbeid mellom skule og heim, sjølv etter at dette samarbeidet vart lovfesta i 2010.

Eg vil til slutt kort gi nokre råd om vegen vidare til skulen eg tok føre meg. Dette er konkrete råd leiinga kan leggje føringar for i vidare utvikling av læringsmiljø. Eitt av punkta som Utdanningsdirektoratet peikar på som viktig i arbeid med læringsmiljø er at *leiinga føretek løpande vurderingar og gir tydelege tilbakemeldingar til dei tilsette* (Utdanningsdirektoratet, 2011)³. Ser eg her tilbake på det som er omtalt i drøftingsdelen, har eg kome fram til fleire punkt som leiinga bør ta tak i og tydeleggjere for sine tilsette. Dette er punkt som Utdanningsdirektoratet ser som sentrale faktorar for å oppnå eit godt læringsmiljø:

Ser ein på regelbruk tilfredsstillar ikkje skulen teorien si oppfordring om at dei bør ha eit eintydig ordensreglement som vert følgt opp i praksis. Sett ut frå mi undersøking er dette noko elevane ynskjer. Forsking viser at tydelege reglar og forventningar er heilt sentralt i arbeid med å fremme eit positivt læringsmiljø. Dette er eit interessant funn som viser at felles reglar er noko leiinga bør arbeide med. Her er det leiinga si oppgåve å saman med tilsette, og eventuelt elevar, utarbeide felles reglar. På denne måten kan dei vere med å påverke visse verdiar og haldningar i bestemt retningar.

Det kom også fram at lærarane eg intervjuar ynskjer tettare samarbeid mellom skule og heim. Sjølv om lovverket legg opp til formell foreldredeltaking i vidaregåande opplæring, føler likevel lærarane dette er noko dei ynskjer meir av. Det kan vere aktuelt at leiinga prøver å utarbeide eit tettare samarbeid der heimen i større grad er delaktige. Foreldresamarbeidet bør innrettast på ein slik måte at samarbeidet og involveringa av foreldre ikkje berre skjer i dei tilfella der det er grunn til bekymring. Eit råd kan vere å sjå på ulike måtar å involvere foreldra på, og bevisstgjere lærarane på lovverket som tredde i kraft i 2010.

Funna mine viser også at skulen bør bevisstgjere lærarane på relasjonen dei har til sine elevar. Det kjem tydeleg fram at elevane tenkjer relasjonelt. Her bør skulen bli meir bevisst på at dette er noko elevane set høgt i forhold til å utvikle og oppretthalde eit godt læringsmiljø. Det kan vere leiinga si oppgåve å setje fokus på relasjonsbygging. Eit råd kan vere å skape profesjonell relasjonskompetanse blant dei tilsette.

Skal ein få til desse endringane, må leiinga synleggjer og prioritere endringsarbeid. Stiller dei høge forventningar til sine tilsette, vil dei ofte oppleve medarbeidarar som leverer godt arbeid. Eit råd her kan vere å saman med lærarane og elevane få til felles forståing av omgrepet *læringsmiljø* og ta tak i faktorar dei ser som viktige å arbeide vidare med. Det kan samtidig seiast at arbeid med menneske og deira tankar og meiningar ofte er så komplisert at det vil vere vanskeleg å finne pedagogiske tiltak som fullt ut tek omsyn til denne kompleksiteten. Dette samsvarar med Ivar Asen sitt utsegn; *Til lags åt alle kan ingen gjera*. Ein må likevel prøve å skape eit læringsmiljø som tilfredsstillar kvar enkelt elev, noko som truleg vil ha innverknad på både den sosiale og faglege læringa. Målet må vere å få til eit læringsmiljø som stimulerer elevane sin motivasjon, at elevane trivast og lærer på skulen, og at fleire fullfører vidaregåande opplæring. Så la oss endre litt på utsegna og heller tenkje; **Til lags åt alle vil vi prøve å gjera.**

Litteraturliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62.Volda: Høgskulen i Volda.
- Barbour R.S. & Kitzinger J. (1999): *Developing focus groups research: Politics, theory and practice*. London: SAGE Publications.
- Befring, E (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2010). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørger, I. (1994). *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*. Trondheim: Tapir.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsippet og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grimen, H. (2003). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (1997): *Effektiv skole – effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Knoop, H.H. (2002). *Leg, læring og kreativitet-Hvorfor glade barn lærer mere*. København: Aschehoug.
- Korb, M. P., Gorell, J. & Van De Riet, V. (1989). *Gestalt Therapy: Practice and Theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2009). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Oslo: Fagbokforlaget.

Lindberg, E. & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000: en oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.

Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Lovdata¹ (udatert): Kapittel 9a: Elevane sitt skulemiljø

Henta 5. november 2012 frå <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html>

Lovdata² (udatert): Samarbeid heim-skule på vidaregåande

Henta 5. november 2012 frå <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-060.html>

Mehlbye, J. & Ringsmose, C.(2004): *Elementer i god skolepraksis – “De gode eksempler”*.

København: akf forlaget.

Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage.

Neumann, C.B. & Neumann, I.B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole. En kartleggingsundersøkelse*. Oslo: NOVA.

Nordahl, T. (2005): Lærerrollen. I: Brunstad, P.O. og Evenshaug, T. (Red.): *Våge ville*

være voksen. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Nordahl, T. (2010). Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. I O. Hansen (Red.), *Skoleledelse og læringsmiljø (s. 35-45)*. Fredrikshavn: Dafolo AS.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. og Dobson, S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger : om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskulen i Hedmark.

Nordenbo, S.E. (2008). *En Clearinghouse-undersøgelse : Om regjeldelses kompetence og relationskompetenc*. I J.B Krejsler & L. Moos (Red.), *Klasseledelse-magtkampe i praksis, pædagogik og politik (s. 133-143)*. Dafolo: Frederikshavn.

Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tifticki, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S.(2008).

Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i

Århus.

Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Qvortrup, L. (2012). *Dette vet vi om skoleledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Regjeringa (udatert): Melding til stortinget (2010-2011)

Henta 13.november 2012 frå

<http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>

Ringstad, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Savage, T.V. (1999). *Teaching self-control through management and discipline*. Boston: Allyn and Bacon.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano AS.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapur Akademisk.

Skaar, K. , Viblemo, T.E, & Skaalvik, E.M. (2008). *Se den enkelte. Analyse av Elevundersøkelsen*. Kristiansand: Oxford Research.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Sletten, M.A., Sandberg, N. & Nordahl, T. (2003). *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring : behovsstyrt samarbeid - holder det? Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring*.

Sørli, M.A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn. Forklaringer. Pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Rapport 12a/98. NOVA; Oslo.

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.

Tjora, A. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet¹ (udatert): Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø

Henta 13.november 2012 frå

[http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre laringsmiljo materiell.pdf](http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf)

Utdanningsdirektoratet² (2011, 14. desember): Godt læringsmiljø gir gode skuleresultat

Henta 05.november 2012 frå

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NIFU/Godt-laringsmiljo-gir-gode-skuleresultater/>

Utdanningsdirektoratet ³ (2011, 07. juni): Viktige faktorar for eit godt læringsmiljø

Henta 3. januar 2012 frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet ⁴ (datert): Læringsmiljø

Henta 5. november 2010 frå <http://www.udir.no/laringsmiljo>

Utdanningsdirektoratet ⁵ (datert): Klasseleiing

Henta 1. november 2012 frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Klasseledelse/>

Utdanningsdirektoratet ⁶ (2011, 07.juli): Høyring-foreldresamarbeid i grunnskule og vidaregåande opplæring. Henta 28.oktober 2012 frå

<http://www.udir.no/Regelverk/Horinger/Ferdigbehandlede-saker/Horing-foreldresamarbeid/>

Utdanningsdirektoratet ⁷ (2011, 07.november): Betre læringsmiljø (2009-2014).

Henta 8. november 2012 frå

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

Utdanningsdirektoratet ⁸ (datert): Årleg elevundersøking om læringsmiljø.

Henta 3. oktober 2012 frå

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen/>

Wibeck, V. (2007). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogiske psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til elevar og lærarar

Innleiing

- Forklare hensikta med intervjuet
- Antyde kva eg er interessert i å vite noko om
- Anonymitet: ingen vil bli gjenkjent, ingen skal lytte på opptaket

Opningsspørsmål

- Kva legg du i begrepet *læringsmiljø*?
- Tenkjer du nokon gong over eige læringsmiljø og korleis det er/evt kan gjerast betre

Skulens kultur og leiing

- I kva grad verkar rektor og avd.leiar inn på læringsmiljøet?
- Kva viktig arbeid gjer rektor/avd.leiar for å sikre godt læringsmiljø?
- Korleis bør leiinga/lærarane arbeide for å styrke læringsmiljøet?

Lærar som leiar

- Korleis verkar læraren inn på læringsmiljøet?
- Kva er god klasseleiing? Kva har lærarens evne til å leie klassen å seie for læringsmiljøet?
- Korleis bør lærar involvere dykk elevar i arbeid med læringsmiljø?

Relasjonar mellom elev og lærar

- Korleis verkar forholdet mellom lærer og elev inn på læringsmiljøet?
- Korleis får ein til gode relasjonar mellom lærar og elevar?

Relasjonar mellom elevane

- Korleis verkar forholdet mellom elevane inn på læringsmiljøet?
- Korleis kan ein arbeide for å bygge vennskap mellom dykk elevar?

Bruk av reglar i skulen

- Kva ser du på som viktige formål ved bruk av reglar? Korleis verkar dette inn på læringsmiljøet?
- Kva slags reglar er viktig for å få til godt læringsmiljø?
- Kva har bruk av reglar å seie for læringsmiljøet?

Sosial kompetanse

- Kva legg du i begrepet *sosial kompetanse*?
- Korleis spelar din/medelevar sin sosiale kompetanse inn på læringsmiljøet?
- Korleis verkar læraren sin sosiale kompetanse inn på elevane sitt læringsmiljø?
- Korleis bør ein arbeide for å utvikle elevane sin sosiale kompetanse?

Mobbing

- Kva legg du i begrepet mobbing?
- Korleis verkar mobbing inn på læringsmiljøet?
- Korleis kan rektor/avd.leiar arbeide for å redusere/hindre mobbing?
- Korleis kan elevar/lærarar arbeide for å redusere/hindre mobbing?
- Har mobbing samanheng med andre faktorar i læringsmiljøet?

Forventingar

- Korleis kan elevar sine forventingar til kvarandre verke inn på læringsmiljøet (fagleg og sosialt)?
- Korleis kan læraren sine forventingar til elevane verke inn på dykkar læringsmiljø?
- Korleis kan foreldra sine forventingar verke inn på læringsmiljøet?

Motivasjon og trivsel

- Kva verkar inn på din trivsel?
- Kva kan leiing/lærar gjere for å auke elevane sin trivsel?
- Korleis påverkar trivselen læringa di?
- Korleis verkar din/elevane sin motivasjon inn på læringsmiljøet?
- Korleis bør ein jobbe for å auke elevane sin motivasjon?

Vurdering og rettleiing

- Korleis verkar vurdering (formell/uformell) inn på læringsmiljøet?
- Korleis verkar rettleiing frå lærar/medelevar inn på læringsmiljøet?
- Korleis bør ein vurdere/rettleie for å auke lysten til å lære?

Elevmedverknad

- Korleis får de medverknad i skulekvardagen? Kva har dette å seie for læringsmiljøet?

- Korleis bør de elevar få moglegheit til å medverke for at det skal ha positiv effekt på læringsmiljøet?

Til slutt:

- Er det andre emne som er viktig å jobbe med for å skape/oppretthalde/forbetre læringsmiljøet?
- Kva vil du sei er dei tre viktigaste punkta i arbeid med læringsmiljø?

Takk for hjelpa!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor og avdelingsleiar

Til rektor og avd.leiar

Informasjonsskriv

I tillegg til vikariat ved hjå dykk, studerer eg for tida master i *Læring og undervisning* ved Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Bergen. I samband med masterstudiet tenkjer eg skrive ei oppgåve om *læringsmiljø*. Min prosjektplan er godkjend, og eg skal ta i bruk kvalitativ forskingsmetode for å innhente kunnskap frå praksisfeltet. Eg vil undersøkje kva elevar og lærarar meiner er viktige aspekt i utarbeiding/videreføring av eit godt læringsmiljø, for så å sjå om det er samsvar/einigheit om dette. Eg har valt å forske på læringsmiljø fordi det i stor grad verkar inn på elevane sine føresetnader for sosial og fagleg utvikling, og det er skulens oppgåve å utvikle og oppretthalde eit læringsmiljø som fremjar dette. Forsking viser her at det er nær samanheng mellom læringsmiljø og elevane sitt læringsutbytte, noko som er med å vise kor viktig det er å setje fokus på nettopp dette.

I utdanningsdirektoratet sitt materiell for arbeid med læringsmiljø, er èin av føresetnadane for godt læringsmiljø at "*lærer og elev har samme forståelse av hvilke krav som stilles til et godt læringsmiljø...*" (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette er eit interessant utsegn som får meg til å undre over om lærarar og elevar har same oppfatning rundt kva som må til for å skape eit godt læringsmiljø, noko eg håpar å finne svar på i forskinga mi. Eg vel å knyte mine funn opp mot Utdanningsdirektoratet sitt *materiell for heilheitleg arbeid* med læringsmiljø, og elevundersøkinga om læring og trivsel gjennomført ved skulen. Her vil det vere interessant å sjå om det er klare samanhengar mellom tidlegare forskning, den kvantitative elevundersøkinga, og mine kvalitative funn.

Eg skal intervjuje to lærarar ved skulen. Her ynskjer eg at rektor/avd.leiar skal vere med å velje lærarar med erfaring. Å velje nokre med erfaring vil vere ein fordel då dei har vert ein del av skulen sitt læringsmiljø over tid, og ut frå det kan reflektere og drøfte sine tankar om dette. Eg skal også gjennomføre fokusgruppe-intervju med åtte elevar delt opp i to grupper. Målet er då å få fram meiningar dei ikkje nødvendigvis er bevisste, men som kjem fram gjennom å lytte til og reflektere rundt andre på gruppa sine tankar og refleksjonar. Her får dei moglegheit til å supplere kvarandre. Utfordringa vil vere å skape ei gruppe der alle føler dei får uttrykt eigne tankar/meiningar/refleksjonar. Her kan dei komme med innspel om de har meiningar om elevar som kan egne seg.

Eg har laga spørsmål som elevar/lærarar vil få kopi av når dei takkar ja til å vere med i denne undersøkinga. Intervjua vert også tatt opp på lydband, for så å bli koda, anonymisert og lagra på pc. Eg transkriberer intervjuet og sender til informantane, for så å avtale eit møte med dei der vi går gjennom intervjuet og ser om det er misstydingar eller feil som bør rettast opp. Sidan intervjua er på lydopptak treng eg eit rom som er stille og uforstyrta, som vi kan disponere ca. ein time per intervju.

Håpar mine funn vil vere nyttig for skulen, og at fokus på læringsmiljø vil vere med å belyse lærarens viktige rolle rundt tilrettelegging av eit læringsmiljø som samsvarar med elevane sine faglege og sosiale behov.

Eg tenkjer starte på intervju i januar 2012, og håpar de syns dette høyrst interessant ut og vil hjelpe meg med dette.

Med helsing og ynskje om eit godt samarbeid!

Ina Berteig

Kjelde:

Utdanningsdirektoratet- Heilheitleg arbeid med læringsmiljø (2011):

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/> (Henta 06.01.12).

Vedlegg 3: Førespurnad om å delta i intervju til informantane

Til elev/lærer

Førespurnad om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgåve

Eg studerer master i *Læring og undervisning* ved høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Bergen og skal våren/hausten 2012 skrive masteroppgåve om *læringsmiljø*. Dette er eit viktig emne då læringsmiljøet i stor grad verkar inn på elevane sine føresetnader for utvikling både fagleg og sosialt, og skulen må her vere med å utvikle og oppretthalde eit miljø som realiserer eleven sitt potensial for utvikling. Eg vil i mi oppgåve finne ut kva som må til for å skape eit godt læringsmiljø, og sjå om det er samsvar mellom elevar og lærarar sine tankar om dette.

Eg vil ta i bruk kvalitative data og ynskjer å intervju 8 elevar ved eigen arbeidsplass gjennom fokusgruppeintervju. De er då 4 elevar på gruppe som vert intervju i lag. Eg vil også intervju 2 lærarar individuelt. Målet er å få fram dykkar og lærarane sine tankar og knyte dette opp mot kvarandre. Du vil på førehand få informasjon om kva emne/spørsmål som vert teke opp slik at du kan forberede deg på det vi skal snakke om. Fokusgruppeintervjuet vil vare ca ein time. Målet er då å få fram dine meiningar, samtidig som du lyttar og reflekterer rundt andre på gruppa sine tankar. Her får de moglegheit til å supplere kvarandre. Samtalane vil bli tatt opp på band, og eg noterar mens vi snakkar. Eg transkriberer intervjuet og sender til deg, for så å avtale eit møte der vi går gjennom intervjuet og ser om det er misstydingar eller feil som bør rettast opp.

Alle data vil bli anonymisert. Eg som forskar har taushetsplikt, opplysningane vert behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne gjenkjennast i den ferdige oppgåva. Prosjektet vert avslutta seinast 1. desember 2012, personopplysningane vert då lagra i påvente av eventuell oppfølging. Det er frivillig å vere med og du har moglegheit til å trekkje deg undervegs, utan å måtte grunngi dette nærare.

Dersom du kan tenkje deg å vere med på intervjuet er det fint om du skriv under på vedlagt samtykkeerklæring og leverer den til meg.

Ved spørsmål kan du ringe meg på 41626490 eller sende e-post til ina_berteig_86@hotmail.com. Du kan også kontakte min rettleiar ved høgskulen i Sogn og Fjordane, Jan Olav Fretland, på tlf. 57676018.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste A/S.

Samtykkeerklæring:

Eg har motteke informasjon om studien av læringsmiljø og ynskjer stille til intervju.

Signatur..... Tlf:.....

Vedlegg 4: Kvittering frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Astrid Tolo
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 23.01.2012

Vår ref: 28998 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

28998	<i>Læringsmiljø</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Tolo</i>
Student	<i>Ina Berteig</i>

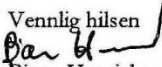
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.


Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ina Berteig, Leitevegen 33 F, 6856 SOGNDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arnie.andersen@uit.no



Prosjektets formål er å finne ut hva elever og lærere mener er viktig for å oppnå et godt læringsmiljø.

Utvalget består av skoleelever og lærere i videregående skole.

Informasjonsskrivene er tilfredsstillende utformet.

Det er forutsatt at lærer ikke uttaler seg om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder.

Prosjektslutt er 01.12.12. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydopptak slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger som navn på skole fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.