



UiO • Universitetet i Oslo

Elevers opplevelse av sammenheng og mening i skolen.

Elevers fortellinger om sin skolehverdag og hva den betyr for dem.

Lena Jørung

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO

Antall studiepoeng: 40

Vår 2022

Sammendrag

De seneste årenes skolereformer har ført til at barn tilbringer store deler av sin barndom på skolen. Et økt trykk på læring, og mindre tid til barns egeninitierte aktiviteter, lek og samvær med andre barn, kan få konsekvenser for hvordan de opplever trivsel og velvære i sitt liv her og nå. Dette utløser et behov for kunnskap om, og innblikk i, elevens opplevelse av den skolen de er forpliktet til å møte opp på hver dag. Formålet med dette masterprosjektet har ut fra dette vært å undersøke hvordan barn opplever sin skoledag og hva skolen betyr for dem. Bakgrunnen for valg av dette temaet er et ønske om å forstå hva barn trenger for å oppleve sammenheng og mening mellom sin livsverden og det skolen representerer, slik at de kan utvikle god psykisk helse og tilfredshet i sitt liv.

Prosjektets problemstilling er:

Hva forteller elever i 7. klasse om sin opplevelse av skolehverdagen og om skolens betydning for dem?

Forsknings spørsmål knyttet til problemstillingen er: *Hva forteller elevene om når de beskriver en god skoledag? Hvordan opplever de skolens aktiviteter? Kan man se en meningsfull sammenheng mellom elevenes forventninger til en god skoledag og det de møter gjennom skolens aktiviteter?*

For å svare på problemstillingen er det brukt en kvalitativ fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk fortolkning. Datamaterialet er utviklet gjennom semistrukturerte intervjuer med fire elever fra 7. trinn ved en skole på Østlandet. Deretter er det brukt en temasentrert analyse for å identifisere temaer som kan ligge til grunn for videre refleksjon og diskusjon. Prosjektet har en abduktiv tilnærming hvor den teoretiske referanserammen og elevenes fortellinger gjensidig har bidratt til en dypere forståelse av prosjektets tematikk. Den teoretiske referanserammen består av teori, begreper og perspektiver som fokuserer på barns subjektive opplevelser, blant annet begrepene *in being* og *in becoming*. Jeg presenterer også kort skolen sett i et historisk perspektiv, noe som også forteller om hvor omfattende skolen har blitt i barn liv. Prosjektets spesialpedagogiske relevans kan sees inn i et *primær forebyggende* perspektiv.

Elevenes fortellinger gir inntrykk av at de ser på skolen som en fremtidsforberedelse, samtidig som deres fortellinger bærer et stort preg av at deres oppmerksomhet er rettet mot det de opplever her og nå. Den spenningen jeg ser i dette, mellom in becoming og in being, vil være gjennomgående for mine refleksjoner og problematiseringer av elevens fortellinger.

Elevene jeg har snakket med gir informasjon som tyder sterkt på at skolen har en viktig posisjon i tilfredstillelsen av deres sosiale behov, men også at deres samvær med jevnaldrende i stor grad er knyttet til læringsaktiviteter. Dette kan bety at elevenes behov for lek og lystbetont samvær med andre barn i mindre grad blir ivarettatt. Elevene gir også eksempler på hvordan de oppfatter at kvaliteten på relasjoner til lærere og medelever påvirker deres sosiale og faglige trivsel og læring,

Deres behov for læring kommer også frem. Interessant i denne sammenhengen er hvordan de oppfatter fagenes relevans for deres liv her og nå, og også hvordan de vurderer betydningen av de enkelte fagene. De fagene elevene vurderer som viktige og mest betydningsfulle for deres fremtid, er også de fagene de oppfatter har minst relevans for dem i deres hverdag. Det kommer også fram også at undervisningens organisering kan ha betydning for om elevene opplever læringsaktivitetene som engasjerende og betydningsfulle for dem i nåtid, og også for om de tror de vil huske det de lærer nå i fremtiden.

Barn har rett til gode utviklingsmuligheter, men også et godt liv her og nå. Slik jeg ser det, kan faktorer som tar sikte på trivsel og god fungering i framtiden også uheldigvis gi et lavere nivå av velvære i nåtiden. Eksempel på dette kan være et for ensidig faglig fokus. Dette indikerer at det kan være en mulig spenning mellom barns velvære i nåtiden, og samfunnsmessige investeringer i deres utvikling og framtid. Slik jeg ser det kan skolens gode intensjoner for elevenes positive utvikling med sikte på framtiden utfordre elevens opplevelse av god skolelivskvalitet her og nå. Jeg stiller derfor spørsmål om den skolen barna er forpliktet til å gå på gir dem gode og meningsfulle liv. Og om skolen i stor nok grad anerkjenner barn og barndommens egenverdi slik læreplanverkets prinsipper for læring, utvikling og dannelse sier at den skal? Kanskje er det slik at for enkelte elever representer skolen et sted de må finne seg i å ikke ha det så bra slik at de skal få det bedre senere i livet, og at risikoen for å oppleve skolen som et nederlag dermed er stor.

Forord

Med inspirasjon fra Pippi og hennes motiverende ord: *«Dette har jeg ikke gjort før, så det får jeg sikkert til»*, iverksatte jeg en mangeårig drøm om å få være heltidsstudent i voksen alder. Jeg hadde gledet meg til forelesninger, og reflekterende samtaler med engasjerte forelesere og medstudenter. Det ble ikke helt som jeg hadde tenkt, og tilværelsen som student i «Koronaens-tid» ble til tider ganske så ensom. Dialogene ble få, og monologene ble tidvis litt for mange. Jeg må innrømme at det har vært flere tilfeller av tvil om Pippis ord også gjaldt for meg. Heldigvis har det vært flere som har trodd på at jeg skulle få dette til, og når min tro har vaklet har de støttet, heiet og gitt meg motivasjonen og pågangsmotet jeg har trengt for å fullføre.

Takk til Kristen som har taklet «eksamenstrollet» og som har latt meg få tid og rom til å gjøre det jeg har måttet gjøre for å komme meg i mål til hver tidsfrist. Takk for at du støtter og tror på meg!

Takk til Felix, Sebastian og Johanna, som har engasjert seg og tålmodig lyttet til meg når jeg har satt ord på mine tanker for å kunne forstå dem bedre selv. Og takk til Viktor som har vært min lykkepille og deilige avbrekk gjennom denne intense perioden!

Takk til Ivar, som har vært min veileder og uvurderlig støtte i prosessen med å skrive den masteroppgaven jeg ikke hadde skrevet før, men sikkert skulle få til. Du har vært min eneste kontakt med fagfeltet i denne siste skriveperioden, og vist deg som en god samtalepartner både når det gjelder temaer knyttet direkte til oppgaven og også ved andre avsporinger. Takk for at du har loset meg gjennom på en inspirerende og betryggende måte.

Takk også for at jeg fikk være deltager i prosjektet *Inkluderende praksiser*. Det oppleves som fint og verdifullt å få være del av noe større enn det som bare er mitt.

Til sist, og ikke minst, takk til de fire elevene som gjorde det mulig å i det hele tatt skrive denne oppgaven. Jeg blir varm i hjertet når jeg tenker på dere, og jeg ønsker dere alt godt for fremtiden.

To krevende, men framfor alt spennende og lærerike år er ved veis ende. Dette hadde jeg ikke gjort før – og jammen jeg fikk det til!

Lena Jørung

Oslo, mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	II
Forord.....	IV
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Formål og problemstilling.....	3
1.3 Del av forskningsprosjekt.....	3
1.4 Avgrensning og begrepsavklaring.....	3
1.5 Oppgavens oppbygging	5
2 Perspektiver, teorier og begreper	6
2.1 Historisk perspektiv på skoles betydning for barn og barndom	6
2.2 Spesialpedagogikk og tidlig innsats.	8
2.3 Syn på barn og barndom	9
2.3.1 Mangel- og kompetansetenkning	9
2.3.2 In becoming og in being.	10
2.4 Behovsteori.....	11
2.4.1 Abraham Maslows behovshierarki.....	11
2.4.2 World Health Organization (WHO)	11
2.4.3 Lee J. Cronbachs fremtredende behov	12
2.4.4 Ressursteori	12
2.5 Psykisk helse	12
2.5.1 Helse og velvære	12
2.5.2 Salutogenese og Sence of coherence (OAS)	13
2.6 Skolelivskvalitet	15
2.6.1 Skolelivskvalitet og trivsel	17
2.6.2 Skolelivskvalitet og Utdanningskvalitet	17
2.7 Inkludering.....	17
3 Prosjektets design og metode	20
3.1 Kvalitativ fenomenologisk tilnærming.....	20
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju som forskningsmetode.....	21
3.2 Utvalg	22
3.3 Gjennomføring av intervjuene	25
3.3.1 Intervjuguidens betydning for intervjuet.	25
3.3.2 Pilot intervju.....	27
3.3.3 Intervju av barn.....	27
3.3.4 Å lytte	28
3.3.5 Fysiske rammer	29
3.4 Organisering, tolkning og analyse av data	29
3.4.1 Transkribering og analyse	29
3.4.2 Temasentrert analyse	30
3.4.3 Abduktiv analytisk tilnærming	31
3.4.4 Hermeneutisk fortolkning	31
3.4.5 Presentasjon av funnene	31

3.5	Kvalitetsvurdering	32
3.5.1	Førforståelse og forskerrollen.....	32
3.5.2	Elevenes stemme	33
3.6	Etiske hensyn	34
4	Presentasjon av funn.	36
4.1	Skolen er en fremtidsforberedelse.....	36
4.1.1	God hjerne og hukommelse.....	37
4.1.2	Viktige fag	37
4.1.3	Fagenes betydning for fremtiden	37
4.1.4	Fagenes relevans her og nå.....	38
4.1.5	Elevenes drømmer og tanker om fremtiden.....	39
4.2	Trivsel – den gode skoledagen	40
4.2.1	Venners betydning for elevenes trivsel	40
4.2.2	Læreres betydning for elevenes trivsel.....	43
4.2.3	Undervisningens struktur, organisering og innhold	45
4.2.4	Elevenes opplevelse av mestring	47
4.2.5	Skolens uteområdes betydning for elevenes trivsel.	48
4.3	Elevenes fortellinger om medbestemmelse.....	48
4.4	Elevenes fortellinger om inkludering.....	49
4.4.1	Inkludering og vennerelasjoner	49
4.4.2	Organisert inkludering	50
4.5	Skolen er mer enn skolehverdagen	51
4.6	Elevenes kommentar til intervjuet	53
5	Refleksjon og drøfting	54
5.1	Skolen er en fremtidsforberedelse.....	54
5.1.1	Læring for glemsel	54
5.1.2	Skolens målstyring – en garanti for god fremtid?.....	55
5.1.3	Fagens betydning	57
5.2	Skolen oppleves her og nå	59
5.2.1	Læring for fremtiden- meningsfull i nåtiden.....	59
5.2.2	Elevenes behov	60
5.2.3	Å se den enkelte eleven	62
5.2.4	Medelever og vennerelasjoner	63
5.3	Avsluttende kommentarer.....	66
	Litteratur	69
	Oversikt over vedlegg.....	74
	Vedlegg 1: Intervjuguide	75
	Vedlegg 2: informasjonsskriv og samtykkeskjema, elever.....	79
	Vedlegg 3: informasjonsskriv og samtykkeskjema, foresatte	81
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	84

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Min inngang til temaet i dette masterprosjektet er min bakgrunn som førskolelærer, og mange års arbeid i barnehage. Her har jeg erfart at anerkjennelse av barns væren i verden her og nå og ivaretagelse av barndommens egenverdi har blitt tillagt stor betydning (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017). På en annen side merkes også presset fra kunnskapssamfunnet om en mer skolifisert barnehage hvor målsetningen er å gjøre barna skoleklare. Dette for å gjøre barna bedre rustet til det de møter i skolen. Barnet sett i dette fremtidsperspektivet har blitt et diskusjonstema, og det har foregått en stadig kamp fra barnehagens side for å verne om barnehagens egenverdi og å forhindre at den blir redusert til arena for skoleforberedelse (Pettersvold & Østrem, 2022).

I dette spenningsrommet mellom barnehagen og skolen har skolens utforming og hva den betyr for barn blitt et tema jeg har blitt mer og mer opptatt av. Hver vår har jeg ønsket de eldste barna, som beskrivende nok kalles skolestartere, lykke til videre i livet og sett både forventning og spenning lyse i øynene deres. Dessverre har jeg også mange ganger blitt vitne til at dette lyset har måttet vike for skuffelse over forventninger de ikke har opplevd å få innfridd. Hverdagen deres har blitt drastisk endret, og lek og aktivitet de opplevde som meningsfull har blitt byttet ut med krav om å sitte ved pulten i lange økter. Tid til lystbetont samvær med venner har fått en svært begrenset plass. Disse erfaringene, og realiteten om at skolen gjennom de senere års skolereformer har fått en stadig økende plass og betydning for barns liv, har gjort meg nysgjerrig på hvordan barna opplever sin tilværelse i skolen.

Ifølge Frønes (2006) ser skolen ut til å være minst like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena. Dette samsvarer med mine egne erfaringer basert på observasjoner og samtaler med barn. Det å møte venner har fremstått som hovedmotivasjon for å gå på skolen, og spesielt har dette vært gjeldende de yngre barna jeg møtt og for barn med vansker i det sosiale samspillet. I disse tilfellene har min opplevelse vært at barna har beskrevet sin tilværelse på skolen som to verdener, den sosiale og den faglige, og hvor den sosiale verdenen er blitt tillagt mest betydning for dem. I de tilfellene der barna har hatt vansker i samspill med jevnaldrende og lærere har dette også overskygget deres faglige

fokus. Et eksempel på dette er at negative hendelser i friminuttene har preget barna i så stor grad at de ikke har kunnet konsentrere seg om undervisningen i påfølgende timer.

Mine betraktninger støttes også av Nordahl (2000), som sier at elever og lærere opplever skolen på ganske ulike måter, og at det ser ut til å eksistere to typer virkeligsoppfatninger, elevenes og lærernes. Elevene ser ut til å vektlegge de sosiale forholdene knyttet til jevnaldrende, mens lærere vektlegger i større grad undervisningen, elevenes arbeidsinnsats og deres skolefaglige prestasjoner. For lærerne er skolen primært en lærings- og undervisningsarena, mens for elevene er skolen i større grad en sosial arena. Ifølge Nordahl kan man indirekte snakke om én skole, men to verdener.

I Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020; Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen står det at; «Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv. Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi» (Kunnskapsdepartementet, 2017, del 2.). Slik jeg tolker dette sitatet, peker den første setningen mot skolens oppgaver og mandat, mens den andre peker mot elevenes livsverden. Disse setningene beskriver den spenningen jeg tenker at finnes mellom elevenes opplevelse av skolen her og nå, og skolens intensjoner for deres framtid. Dette bringer fram flere spørsmål hos meg; Hva skjer i rommet mellom perspektivene *eleven her og nå* og *eleven i fremtiden*? Hva tenker barn egentlig om sin tilværelse i skolen og hva er viktig for dem? Vektlegger de sin tilværelse her og nå, og hvor fremtredende er fremtidsperspektivet? Opplever de en meningsfull sammenheng mellom sin livsverden og den skolen representerer?

Når jeg leser forskning og litteratur om elever i skolen handler dette i stor grad om akademisk utvikling og hvilke faktorer som hemmer eller fremmer deres læring og utvikling. Derimot opplever jeg at det er vanskelig å finne litteratur som omhandler elevenes forventninger til den gode skoledagen, og som beskrivelser av deres livsverden gjennom deres ord. Dette synet bekreftes av Nordahl (2003), som hevder at forskning om livet i skolen i liten grad har satt søkelyset på hva elevene er opptatt av og hvordan de erfarer skolen. Barneombudet (2017) påpeker i fagrapporten *Uten mål og mening?* at elevene opplever at de ikke blir lyttet til og derav opplever at det er en mangelfull forståelse av deres behov. Dette utløser frustrasjon, avmakt og likegyldighet hos elevene. Jeg tenker at ved å lytte til elevenes stemme kan vi utvikle viktig og relevant kunnskap om hva de trenger for at deres læringsbetingelser skal bli

så gode som mulig. «We must come to know how students view their worlds if we want to teach them» (Erickson & Schultz, 1992, sitert i Nordahl, 2003, s. 85).

1.2 Formål og problemstilling

For å komme nærmere en forståelse av elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til skolehverdagen, har jeg intervjuet fire elever på 7. trinn ved en barneskole i østlandsområdet. Gjennom disse elevenes stemmer forsøker jeg å få innsikt i hvordan elever kan forstå skolens innhold, og på hvilken måte de opplever den som betydningsfull for deres liv her og nå i et fremtidsperspektiv. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen;

Hva forteller elever i 7. klasse om sin opplevelse av skolehverdagen og om skolens betydning for dem?

Forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen er;

- *Hva forteller elevene om når de beskriver en god skoledag?*
- *Hvordan opplever de skolens aktiviteter?*
- *Kan man se en meningsfull sammenheng mellom elevenes forventninger til en god skoledag og det de møter gjennom skolens aktiviteter?*

1.3 Del av forskningsprosjekt

Mitt masterprosjekt er en del av det pågående forskningsprosjektet *Spesialpedagogisk innsats – intensjoner, praksiser og erfaringer* knyttet til forskergruppen MISP ved institutt for spesialpedagogikk ved UiO. MISP studerer inkluderingsprosesser, læring og livskvalitet på ulike arenaer for barn, ungdom og voksne med særskilte behov, og består av mange ulike forskningsprosjekter. Prosjektet mitt masterprosjekt er en del av, ser på sammenhenger mellom intensjoner og realisering av spesialpedagogisk innsats i praksis på ulike nivåer i utdanningssystemet, og hvordan intensjoner og praksis erfares av sentrale aktører (MISP, u.å.).

1.4 Avgrensning og begrepsavklaring

Elever i skolen representerer et mangfold av ulike barn med ulike virkelighetsoppfatninger og behov, og mine fire informanter kan på ingen måte sees som representative for hele denne

gruppen. Mine informanter kommer alle fra samme skole og klassetrinn. Jeg har også begrenset bakgrunnskunnskap om elevene, noe som gjør at jeg ikke har oversikt over deres vansker eller prestasjonsnivå. Dette er faktorer som er av betydning for hvordan elevene opplever skolen. Elever med et annet utgangspunkt enn de jeg har snakket med kan oppleve sin tilværelse på skolen på en helt annen måte.

Opprinnelig var mitt ønske for dette masterprosjektet å undersøke hvordan elever med psykososiale vansker opplever skolen. Omstendigheter, nærmere beskrevet i oppgavens metodedel (3.2 Utvalg), førte til at dette ikke ble tilfelle. I et spesialpedagogisk perspektiv har jeg tenkt at det er begrensende for prosjektet. Samtidig tenker jeg at elevene jeg intervjuet forteller om erfaringer og opplevelser som er relevante i arbeidet med å legge til rette for gode betingelser for alle barn i skolen. Dette gir verdifull informasjon i et primærforbyggende perspektiv.

I oppgaven diskuterer jeg mine funn opp mot skolens innhold på et overordnet plan, og jeg gjør derfor ingen dyp redegjørelse av offentlig dokumenter knyttet til dette.

Jeg har heller ikke hatt samtaler med lærere, noe jeg tenker kunne vært positivt for en dypere og mer helhetlig forståelse av elevenes fortellinger.

Tidlig i prosjektet vurderte jeg om jeg ville bruke begrepene barn eller elever i min oppgave. For meg fremstår begrepet *elev* som et mer distansert begrep assosiert med et fremtidsperspektiv, enn *barn* som jeg opplever mer representer deres væren her og nå. Slik sett kan man si at den spenningen jeg opplever at finnes i skolen, mellom ivaretagelse av barnomdømmens egenverdi og skolens fremtidsforberedende formål, også gjenspeiles i bruk av begreper. I denne sammenhengen hvor jeg skriver om barns liv i skolen har i jeg hovedsak valgt å bruke betegnelsen elever, fordi dette er mest brukt når man omtaler barn i skole-sammenheng. Allikevel vil jeg understreke at elever i skolen først og fremst er barn som trenger å få sine behov tilfredsstilt og å få utfolde seg slik det er naturlig for dem, også når de er på skolen.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er oppdelt i 5 kapitler:

Kapittel 1 presenterer min drivkraft inn i valgt tema, og bakgrunn for og formål med prosjektet. Videre presenteres problemstillingen samt en avgrensing og begrepsavklaring.

Kapittel 2 består av teorier, perspektiver og begreper som har ligget til grunn for min tilnærming til problemstillingen, og som har vist seg sentrale i arbeidet med å analysere, tolke og forstå elevenes fortellinger om sin skoledag.

Kapittel 3 beskriver prosjektets design og gir en redegjørelse for de valg jeg har gjort i forbindelse med utforming og gjennomføring av prosjektet, samt de forskningsetiske hensynene som er tatt underveis. Kapitlet danner grunnlaget for leserens vurdering av prosjektets kvalitet.

Kapittel 4 presenterer funn, i stor grad gjennom sitater fra elevenes fortellinger, samt noen refleksjoner rundt disse. Kapitlet er delt i hovedtemaer fra den tematiske analysen, og undertemaer knyttet til disse.

Kapittel 5 består av refleksjoner og drøfting av funn jeg ser som sentrale i det utviklede materialet. Dette er elevenes forståelse av skolen som en fremtidsforberedelse, sett i sammenheng med deres opplevelse av skolen her og nå. Jeg presenterer også mulige konsekvenser av den spenningen jeg opplever at det er mellom disse perspektivene. Avslutningsvis gir jeg noen kommentarer til temaene jeg har diskutert, og disse kan sees som mitt bidrag til en fortsettende diskusjon.

2 Perspektiver, teorier og begreper

I dette kapittelet presenterer jeg perspektiver, teorier og begreper jeg tenker er viktig som bakgrunn for å belyse min problemstilling. Noen av disse begrepene, teoriene og perspektivene har vært utgangspunkt for min tilnærming til fenomenet jeg har undersøkt, og andre har vist seg som relevante undervis i mitt arbeid med å analysere, tolke og forstå elevens fortellinger. En drivkraft inn i denne studien har vært min interesse for skolens betydning for barn og deres barndom. Det har også barns behov for å oppleve av sammenheng og mening i sitt liv. Litteratur som omhandler skolelivskvalitet og utvikling av god psykisk helse har derfor vært relevant for min teoretiske referanseramme. Gjennom arbeidet med innsamlet materiale har skolen sett i et historisk perspektiv, inkludering og behovsteori også vist seg som viktige perspektiver.

Kapitelet består av; *Historisk perspektiv på skolens betydning for barn og barndom, Spesialpedagogikk og tidlig innsats, Syn på barn og barndom, Behovsteori, Psykisk helse, Skolelivskvalitet og Inkludering.*

2.1 Historisk perspektiv på skoles betydning for barn og barndom

Ifølge Thuen (2018) har *fellesskolen* siden 1850 årene vært utdanningspolitikkenes kjernetema. Fra 1860 - årenes allmueskole via folkeskolen til dagens tiårige grunnskole har fellesskolen trinn for trinn tatt form. Fellesskoletanken dreier seg om prinsippet om en felles skole for alle barn på tvers av klasseskille som grunnleddet i et nasjonalt utdanningssystem. Innholdet i denne skolen har vært legitimert i to hovedmotiver; sosial integrasjon og nytteorientert kunnskap. Motivene bygger på forskjellige forutsetninger. Den første forutsetningen vektlegger fellesskapets sosiale verdier - elevenes deltakelse, samhold og innlevelse i andres situasjon. Den andre vektlegger kunnskapstilegnelse og individuelle verdier - elevenes kognitive evner, prestasjoner og egeninnsats (Thuen, 2018, s. 179).

Frønes (2018) beskriver hvordan skolen i takt med tidens endringer også har endret plass i barns liv. I *jeger- og sankersamfunnet* var barns grunnleggende aktivitet lek. I senere *bonde-samfunn* ble barns barndom organisert rundt barnas plass i jordbruket hvor det også var bruk

for små hender. I *industriksamfunnet*, som utviklet seg gjennom den industrielle revolusjonen, ble barn gradvis trukket ut av arbeid og inn i skole. I vår tid, det Frønes kaller *det moderne kompetansesamfunnet*, og hvor samfunnet baserer sin utvikling på avansert kompetanse, har skolens betydning for barn og barndom fått større plass enn i tidligere tider (Frønes, 2018, s. 15-16).

Skolen har gjennom tidene gjennomgått flere reformer. Med *Reform 97* - ble obligatorisk skolegang utvidet fra niårig til tiårig skole, noe som førte til at alderen for skolestart ble senket fra 7 til 6 år. I denne sammenhengen ble det påpekt i *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen* at det første året av skoleopplæringen skulle være preget av lek (Veiteberg et al., 1996). Faste temaer for hva som skulle gjennomgås for ulike trinn ble også innført. Dette for at opplæringen skulle være lik uansett hvilken kommune man tilhørte. Dette minsket muligheten for å velge lærestoff lokalt, sammenlignet med tidligere planverk (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 18).

Med utgangspunkt i internasjonale studier som viste at norske elever kom dårligere ut enn elever i andre land, og at evaluering av de tidligere reformene viste at det var store forskjeller i norsk skole, ble det i 2006 utarbeidet en ny skolereform. Med *Kunnskapsløftet 2006* (Kunnskapsdepartementet, 2004), ønsket regjeringen å sikre tilpasset opplæring for alle elever og å legge økt vekt på læring, slik at elevene skulle få gode forutsetninger for å møte kunnskapssamfunnet. Det ble utarbeidet en ny læreplan med tydelige mål for hva elevene skulle kunne og det ble vektlagt at grundige grunnleggende ferdigheter skulle styrkes. Det ble lagt mer vekt på tilpasset opplæring, og også styrking av fagene, norsk, matematikk, kroppsøving og naturfag, noe som innebar et økt timetall i grunnskolen.

Siste endring i læreplanverket kom med ny revisjon av *Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2017), som vektlegger mer kreativitet i skolen og at elevene skal lære på nye måter. Elevene skal lære å lære, og bygge kompetanse over tid. Det skal utøves dybdelæring som innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger.

Med alle disse reformene har skolen etterhvert fått mer og mer plass i barn liv. Slik jeg ser det har det også med dette også oppstått en slags spenning mellom ivaretagelse av barn behov og barndommens egenart, og den massive betydningen skolen har fått. Ikke bare med tanke på tiden de tilbringer i skolen, men også skolens betydning for deres liv helt fra barnehagen og

inn i voksenlivet. Skolen har blitt et stort og utbygd system som får dominere store deler av barns liv på en måte som fort kan overskygge deres grunnleggende behov, og som står i konflikt med fremtredende verdier i lov og planverket, eksempelvis likeverd, rettferdighet inkludering og integritetsvern (Befring, 2022; Schaanning & Aagre, 2022). Dette mener jeg gir grunnlag for å bringe barns stemmer inn i diskusjonen om skolens innhold og kvalitet, noe som er en del av drivkraften for denne oppgaven.

2.2 Spesialpedagogikk og tidlig innsats.

Grunnlaget for faget spesialpedagogikk kan føres tilbake til opplysningstidens ideer om likeverd og tro på menneskers evner og muligheter. Forståelsen av spesialpedagogikkens mål og innhold har i norsk sammenheng har også vært sterkt preget av den kompetanseutviklingen av faget som startet i Europa etter 2. verdenskrig (Befring & Næss, 2019). Dagens spesialpedagogiske idegrunnlag legger vekt på individuell tilrettelegging, med utgangspunkt i den enkeltes mestring og muligheter. Det vektlegges også tilrettelegging for meningsfylt og verdig deltakelse i fellesskapet gjennom normalisering og inkludering (Johnsen, 2019, s. 108). Disse ideene og forståelsene gir et bredt perspektiv på hva menneske og læring er, noe som gjør at vi får et fag som henter grunnleggende kunnskap fra flere vitenskapsdisipliner, blant annet medisin, psykologi og pedagogikk.

Tidlig innsats er et begrep som har fått stort fokus i en rekke utdanningspolitiske dokumenter gjennom de siste årene, og som også knyttes til spesialpedagogikk. Disse dokumentene vektlegger betydningen av at det settes inn tiltak tidlig. I stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)), vektlegges det at grunnlaget for utvikling og læring skjer i barnas første leveår, og at sannsynligheten for en god utvikling øker dersom barna utvikler et godt fundament disse årene. Tilbudet barna får i barnehagen og i de første årene i grunnskolen er grunnleggende for hvordan de lykkes videre i utdanning og arbeid. Tilgang til et godt tilpasset pedagogisk tilbud tidlig i livet er derfor viktig. Regjeringen understreker i St.meld.nr. 6 at tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet. Hvordan barna opplever det pedagogiske tilbudet blir i denne sammenhengen, slik jeg ser det, av avgjørende betydning for dette arbeidet.

Tett knyttet til tidlig innsats i spesialpedagogisk sammenheng er iverksetting av forebyggende tiltak på ulike nivåer. Det inndeles vanligvis i 3 nivåer som omhandler hvilken fase i en problemutviklingsprosess innsatsen settes inn, og i hvilken grad det er mulig å identifisere målgrupper og problemer (Buli-Holmberg, 2021, s. 29). Disse 3 nivåene er;

- *Primær* forebygging gjennom *universelle* tiltak - forebyggende innsats for alle elever med og uten særskilte behov.
- *Sekundær* forebygging gjennom *selektive* tiltak – forebyggende innsats for elever i risikozonen for å utvikle særskilte vansker.
- *Tertiær* forebygging gjennom *indiserte* tiltak - forebyggende innsats for elever med særskilte behov.

Denne oppgaven har i hovedsak relevans for første nivået, *primær* forebygging gjennom *universelle* tiltak, som betegner den innsatsen som gjøres for *alle* elever for forhindre negativ- og å støtte positiv utvikling. Dette gjennom at oppgaven fokuserer på elevenes opplevelser, noe som kan sees som helt grunnleggende i et forebyggende perspektiv.

2.3 Syn på barn og barndom

Gjennom historien har det eksistert ulike forestillinger og syn på hva barn og barndom er og bør være. Ifølge Frønes (2013, s. 35) er barndommen en del av de store diskurser der barnet rammes inn av forestillinger om barn og deres utvikling. Ulike historiske perioder understreker ulike sider ved barndommen, og ulike grupper, profesjoner og teorier vektlegger forskjellige sider av barns liv og utvikling. I dette kapitlet fokuserer jeg på perspektiver jeg tenker er viktig for å tolke elevenes fortellinger i et videre perspektiv og dypere mening, og som kan danne et grunnlag for videre diskusjon.

2.3.1 Mangel- og kompetansetenkning

Johannesen og Sandvik (2008, s. 12) hevder at våre forestillinger om barn oftest står i relasjon til de forestillingene vi har om det å være voksen. Barn-voksen kan sees som et motsetningspar, og hvor definisjonene på hva et barn er forholder seg til definisjonen på hva det vil si å være voksen. Johannesen og Sandvik refererer til Derrida (1997), som hevder at i slike motsetningspar vil den ene parten forsøke å dominere den andre parten. I dette tilfellet vil kategorien voksen være den dominerende parten. En slik sammenligning mellom barn og

voksne fører lett til en mangeltenkning, hvor fokuset rettet rettes mot alt barnet ennå ikke kan og vet, og hva barnet mangler av kompetanse og muligheter (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 16).

I de siste årene har fokus på barns kompetanse økt. Barn sees ikke lengre slik man gjorde tidligere, som blanke lerret eller tomme krukker som må fylles med kunnskap og sosial kompetanse, men heller som kompetente sosiale aktører med meninger, intensjoner og vilje, og som selv bidrar til egen og andres læring (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 14-15).

Dette kan også knyttes til positiv psykologi, som understreker at vi bør gripe fatt i ressurser og styrker hos mennesker i utvikling, framfor å tenke at vi først og fremst skal finne og reparere mangler (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

2.3.2 In becoming og in being.

Når barn sammenlignes med voksne så forstås de som uferdige og i prosess. Barndommen blir redusert til et forstadium til voksen, og barn blir bare noe *in becoming*. Ut fra voksne målestokker betraktes barnet som blivende voksne, og i et utenfra-perspektiv (Wiese, 2011, s. 157). Synet på barn som *in becoming* og som blivende voksne, kan også knyttes til et fremtidsperspektiv hvor utgangspunktet er hva voksne mener barn er, bør være, og kan bli. I skolesammenheng vil et eksempel på dette kunne være læreplaner som beskriver visjoner og mål for elevenes læring. Det kan også vise seg gjennom forventinger til barnets sosiale kompetanse, forventinger til atferd og voksnes reaksjoner på denne. Synet på barn som *in becoming* kan komme til å stå i veien for at man ser hvem barnet er og anerkjennelsen av dets uttrykk og kompetanse.

Ifølge Tangen (2008) blir ikke barn lenger primært sett på som *in becoming*, men også som *in being*. Dette som følge av senere tids økende interesse for barns erfaringer og perspektiver på deres eget liv. Barn ansees, på lik linje som voksne, som sosiale agenter som gir mening til sine erfaringer. Med dette sees barn ut fra et innenfra-perspektiv, som «værende» aktører (*in being*) og som selvstendige jeg med nåtidige oppfatninger om sin livssituasjon, sine følelser og egne verdier, og framtiden de selv er med og former (Wiese, 2011, s. 157). Med dette anerkjennes barnets væren i verden her og nå, og barndommen gis også en egenverdi.

Synet på barn som *in being*, kan knyttes til et nåtidsperspektiv. Dette representerer et perspektiv hvor barnet anerkjennes som aktivt skapende med oppfatning om sin livssituasjon, med egne verdier følelser og oppfatninger. Et eksempel på dette i skolesammenheng vil kunne være elevenes mulighet for medvirkning og mulighet for å forme og påvirke sitt liv i skolen. Et annet eksempel vil også kunne handle om i hvilken grad skolen anerkjenner barnets alle uttrykk og også ivaretar barnets grunnleggende behov.

2.4 Behovsteori.

2.4.1 Abraham Maslows behovshierarki

Maslow (1998) beskriver menneskelige behov ut fra fem nivåer, *kroppslige behov, trygghets behov, sosiale behov, behov for selvaktelse og behov for vekst og selvrealisering*. De to første er grunnbehov og de tre siste er utviklingsbehov. Nederst finner man de fundamentale og sterkeste kroppslige behovene, eksempelvis ernæringsbehov. Det neste trinnet handler om menneskers behov for sikkerhet og trygghet og stabilitet. Det tredje nivået omhandler behovet for fellesskap og vennskap både til familie, venner og grupper. Det fjerde nivået dreier seg om behovet for anerkjennelse, respekt og selvtillit. Det øverste nivået, som omhandler vekst og selvrealisering, mente Maslow var avhengig av om de foregående fire behovene var tilfredsstillt. Først når man har lykkes i å realisere disse behovene kan man bruke sine krefter til å søke utfordringer, realisere sitt potensial for vekst og for å videreutvikle sine evner og anlegg. For at dette skulle skje mente Maslow at det var av betydning at individet ikke hadde vært utsatt for påvirkninger som hadde forstyrret tilfredsstillelsen av noen av de lavere behovene.

2.4.2 World Health Organization (WHO)

Maslows behovsteori samsvarer også med ved WHO's beskrivelser av barns grunnbehov. Her deles behovene inn i fem behov, *ernæringsbehov, helsebehov, beskyttelsesbehov, emosjonelle og sosiale og læringsbehov*, og som alle er like grunnleggende (World Health Organization, 2006). For at disse behovene skal bli ivare tatt trenger barn voksne som er oppmerksomme på barnet og handler ut fra barnets behov. Dette kan kalles for en *responsiv omsorg*. En slik omsorg er en forutsetning for at barns behov for læring, trygghet, utvikling og økt selvstendighet blir ivare tatt (Eikrem et.al., 2017).

2.4.3 Lee J. Cronbachs fremtredende behov

Cronbach (1954) formulerte fem framtredende behov i barne- og skolealderen. Disse er; *kjærlig omsorg fra foreldre og andre nære voksne, anerkjennelse fra lærere og andre viktige voksne, anerkjennelse fra jevnaldrende og skolekamerater, personlig frigjøring fra så vel foreldre som kamerat gruppen og selvrespekt, tiltro og tillit til seg selv.* Disse behovene mente han hadde stor betydning for både å realisere vanlige utviklingsoppgaver og for å ruste barna til å møte livets muligheter og utfordringer. Ifølge Befring (2019, s. 63) har denne teorien fått en sentral plass i spesialpedagogikken. Særlig er det gjeldende for betydningen av anerkjennelse og en positiv selvoppfatning og selvrespekt.

2.4.4 Ressursteori

Behovsteori kan også kalles *ressursteori*, som refererer til at livskvalitet avhenger av om det foreligger ressurser som tilfredsstillende våre behov (Tangen, 2019, s. 683). Disse ressursene kan komme både utenfra og fra personen selv. I spesialpedagogisk sammenheng vil det å tilføre ressurser fra skolen, for eksempel spesialpedagogisk kompetanse og spesielt utstyr, kunne hjelpe eleven til best mulig å utnytte sine ressurser og realisere sitt læringspotensial. Om elevenes behov ikke blir imøtesett på tilfredsstillende vis ved at det ikke blir gitt tilstrekkelige eller riktige ressurser, kan dette føre til at elevene i liten grad får tatt i bruk sine egne ressurser på en positiv måte. Dette kan resultere i ytterste konsekvens resultere i dårlig psykisk helse.

2.5 Psykisk helse

2.5.1 Helse og velvære

Begrepet *helse* har, ifølge Uthus (2017, s. 18), lenge vært under utvikling. God helse har, fra å bli forstått som fravær av sykdom, gått til å forstås som noe mer enn det - som de *ressursene* mennesker har innehar for å kunne *leve gode liv*. *Ressurs* viser til at god helse er en kraft eller en styrke hos mennesket som også forebygger sykdom. Det å *leve gode liv* sikter til menneskets opplevelse av velvære både i aktivitet og relasjoner med andre. Velvære kan altså oppleves til tross for sykdom slik som også Næss (2011, s. 16) beskriver; glede og velvære ikke bare er fravær av lidelse. «Å ha det godt er mer enn å ikke ha det vondt».

Psykisk helse kan defineres som en tilstand av velvære hvor individet realiserer sitt potensial, kan håndtere livets normale stress, kan produsere og blomstre og er i stand til å bidra inn i

samfunnet (World Health Organization, 2014). Det å realisere sitt potensial, mestre livet og bidra til samfunnet, bidrar ifølge denne definisjonen til god psykisk helse. God psykisk helse er ikke det samme som å leve med det gode liv, men å leve det gode liv til tross for utfordrende og stressende livsbetingelser (Uthus, 2017, s.19).

2.5.2 Salutogenese og Sence of coherence (OAS)

Forståelsen av helsebegrepet som Uthus (2017) beskriver, gjenspeiles i Antonovskys teori om *salutogenese*, som beskrives som teorien om det som bringer helse eller det som gjør oss friske til tross for at vi utsettes for stressende livsbetingelser (Antonovsky, 1987; Antonovsky & Sjøbu, 2012). Ifølge Antonovsky er alt fra basale fysiologiske behov, til det å mestre utfordringer, være i utvikling som menneske og realisere seg selv, salutogenese-faktorer. Sentralt i teorien står menneskets behov for å oppleve sammenheng og mening i tilværelsen, det Antonovsky betegner som *sence of coherence* (OAS), som forutsetning for god psykisk helse. Med dette har psykisk helse også en sosial orientering, fordi opplevelsen av mening og sammenheng oppstår ikke isolert på individnivå, men i samspill med det sosiale miljøet.

Antonovsky utviklet OAS-begrepet under sitt arbeid med å finne en teoretisk forklaring på sammenhengen mellom helse og generelle motstandsressurser - som *sosial støtte* og en *sterk jeg-identitet* (2012, s.105). Med denne teorien ønsket han å finne en enkel regel for definisjon av generelle motstandsressurser. I dette arbeidet kom han fram til at opplevelsen av sammenheng var en viktig faktor, og beskriver denne som:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og disse kravene er utfordringer som det er verdt å engasjere seg i. (Antonovsky, 2012, s.41).

Antonovsky hevder at opplevelse av sammenheng er avgjørende for at en person bevarer sin plassering på kontinuumet mellom helse og uhelse, og eventuelt beveger seg i retning av helseenden. Han deler denne opplevelsen inn i tre dimensjoner, *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet*.

Begripelighet handler om i hvilken grad man opplever stimuli man utsettes for i det indre og ytre miljø som kognitivt forståelige, som sammenhengende strukturert og klar informasjon istedenfor støy - kaotisk, uorganisert, tilfeldig, uventet og uforståelig. Personer som skårer høyt på begripelighet, forventer at stimuli som han eller hun møter i fremtiden er forutsigbare, eller at hvis de kommer overraskende i hvert fall vil kunne plasseres i en sammenheng og forklares (Antonovsky, 2012, s. 39-41).

Håndterbarhet handler om i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelige ressurser til rådighet til å kunne takle kravene man blir stilt overfor og stimuliene man bombarderes med. *Til rådighet* kan her bety ressurser som man har kontroll over, eller ressurser som kontrolleres av en legitim annen som man føler man kan stole på og har tillit til. Har man en sterk opplevelse av håndterbarhet føler man ikke at man er et offer for omstendighetene, eller at livet har behandlet en urettferdig (Antonovsky, 2012, s. 39-41).

Meningsfullhet handler om i hvilken grad man føler at livet er forståelig rent følelsesmessig, at i hvert fall noen av tilværelsens problemer og krav er verdt å bruke krefter på, at de er verd engasjementet og innsatsen, at de er utfordringer som man tar på strak arm og ikke er belastninger man helst vil være foruten (Antonovsky, 2012, s. 39-41).

Antonovsky (2012, s. 44) hevder at generelle motstandsressurser er omfattet av alle tre typer erfaringer og at de er uløselig knyttet til hverandre. Selv om alle de tre komponentene i OAS er nødvendige, er de ikke like viktige. Motivasjonskomponenten som ligger i opplevelsen av mening ser ut til å være den mest sentrale. Man vil sannsynligvis bare score midlertidig høyt på begripelig og håndterbarhet uten denne faktoren. Han hevder at for en motivert person som virkelig bryr seg ligger veien åpen for større forståelse og ressurser. *Begripelighet* ser ut til å være nest viktigst, fordi høy håndterbarhet forutsetter forståelse. Dette betyr ikke at *håndterbarhet* er uten betydning, fordi hvis man opplever at man ikke har nok ressurser til rådighet, vil dette svekke opplevelsen av mening og viljen til å mestre en situasjon. God mestring avhenger ifølge Antonovsky av OAS samlet sett.

Barns opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet utvikler seg gjennom deres opplevelser, erfaringer og samspill med sine omgivelser (Antonovsky, 2012, s. 108-138). Antonovsky viser til Boyce (Boyce, 1985, sitert i Antonovsky, 2012, s. 109) og barns

økende bevissthet om kontinuitet som ligger i sosiale relasjoner. Barnet etterprøver kontinuerlig hypotesen om at det finnes en indre sammenheng og struktur, det Boyce kaller *permanens* i verden. Dette danner i følge Antonovsky grunnlag for barnets opplevelse av begripelighet. Hvis stimuliene og responsen er konsekvente og sammenhengende, og hvis barnet faktisk oppfatter strukturen, er neste spørsmål om hvilken kvalitet det er på responsen. En respons kan være konsekvent uten å være tilfredsstillende, og kan oppleves som lite meningsfylt for barnet.

Et eksempel på dette, og aktualiteten Antonovskys teorier har i skolesammenheng, kan være læreres reaksjoner på atferd hos elever som de oppfatter som problematisk eller avvikende. Med utgangspunkt i synet på barn som handlende og fortolkende aktører i sitt eget liv (Nordahl et.al., 2005), kan atferd eleven oppfatter som en rasjonell og meningsfull reaksjon på signaler fra sine omgivelser fremkalle reaksjoner fra læreren som eleven oppfatter som urettferdige og lite meningsfulle. Dette kan føre til at eleven opplever sin tilværelse i skolen som ubegripelig og uhåndterbar.

Barnets opplevelse av håndterbarhet avhenger, slik Antonovsky beskriver det, av deres opplevelse av belastningsbalanse. I skolesammenheng kan dette sees i sammenheng med at elevene får tilrettelagt sin undervisning slik at de erfarer å mestre, samtidig som de opplever at de har noe meningsfylt å strekke seg etter. Opplevelse av håndterbarhet kan også ha en sosial dimensjon ved at barnet opplever mestring i samspill og sosiale relasjoner. Gjentatte opplevelser av reaksjoner fra omgivelsene som står i konflikt med barnets virkelighetsoppfatning, kan føre til manglende opplevelse indre sammenheng gjennom begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Motsatt vil gjentatte livsopplevelser som er preget av indre sammenheng, medbestemmelse og balanse mellom over og under belastning, ifølge Antonovsky, styrke opplevelsen av sammenheng og mening (Antonovsky, 2012, s. 42). I denne sammenhengen undres jeg over om skolen legger til rette for at alle elever gjennomgående får erfaringer som fører til at de opplever skolen som håndterbar, meningsfull og begripelig. Og om den ved dette legger godt nok til rette for at elevene utvikler en god OAS.

2.6 Skolelivskvalitet

Elevenes psykiske helse i skolen ansees som så viktig at det er nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §9), hvor det understrekes at skolen skal sikre elevenes rett til et godt

fysisk- og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette omhandler det man kan betegne som *skolelivskvalitet*.

Tangen (2019, s. 681) definerer skolelivskvalitet som «elevers positive og negative skoleerfaringer og deres opplevelse av skolehverdagen og forventninger til skolegangen og egen framtid». Tangens definisjon inkluderer *skoleerfaringer* (elevenes perspektiv på fortiden) og *forventninger* (elevers perspektiv på framtiden) i tillegg til deres *opplevelse* av skoledagen (her og nå). Dette tydeliggjør *tidsdimensjonen* som griper noe av det særegne ved skolen - det at skolegang og utdanning «i sitt formål er fremtidsrettet mens skolelivet leves her og nå» (2019, s 681).

I sin beskrivelse av skolelivskvalitet belyser Tangen (2019, s. 680) fire dimensjoner som er av betydning for elevens skolelivskvalitet. Disse dimensjonene omhandler elevers *kontroll* over eget skoleliv, deres *arbeid* i skolen, betydningen av *relasjoner* til lærere, medelever og andre, og til sist *tidsdimensjonen*. I gjennomgangen av mitt materiale har disse dimensjonene kommet tydelig fram og spilt en vesentlig rolle for min tolkning av elevenes fortellinger.

Skolelivskvalitet skiller seg fra begrepet *livskvalitet* ved at det handler om et av flere domener eller områder i barns liv, mens livskvalitet omhandler livet generelt og det som grunnleggende sett bestemmer menneskers livskvalitet (Tangen, 2019, s. 683). Næss (2011, s. 15) definerer livskvalitet som *psykisk velvære og som en opplevelse av å ha det godt*.

Skolelivet ikke kan sees isolert fra andre sider av barnets liv. Forskning på sammenhenger mellom skolegang og barns livskvalitet viser en vesentlig sammenheng mellom elevers skoleerfaringer og deres subjektive livskvalitet (Huebner et.al., 2014). Denne forskningen inkluderer miljøfaktorer (f.eks. jevnaldrende forhold, lærernes adferd, foreldreinvolvering) og individuelle faktorer (f.eks. elevenes akademiske prestasjoner, adferd og engasjement). Det presiseres at selv om det trengs mye mer forskning ser det ut til at kvaliteten på barns skoleerfaringer er vesentlig knyttet til deres subjektive trivsel. Dette er kanskje ikke overraskende sett i lys av at skolegang er en hovedaktivitet i barne- og ungdomsårene og hvor mye tid barn og ungdom bruker på skolen.

2.6.1 Skolelivskvalitet og trivsel

Begrepet *trivsel* kommer fra *det å trives*, og favner dimensjoner som det å finne seg til rette, like seg, utfoldelse, utvikling og vekstmuligheter. Trivsel gjenspeiler positive emosjoner som lykke og velvære, og å være fornøyd og tilfreds i livet (Helsedirektoratet, 2015, s. 7). Tangen (2019, s. 681) understreker at skolelivskvalitet slik hun definerer det ikke er synonymt med trivsel. Skolelivskvalitet mener hun er et videre begrep som omfatter alle sider ved skolelivet, ikke minst skolearbeidet. Her refererer hun til trivselsbegrepet slik det brukes i den årlige nasjonale elevundersøkelsen som gjennomføres av Utdanningsdirektoratet, og som først og fremst reflekterer elevenes sosiale trivsel og i mindre grad faglig trivsel. I denne oppgaven bruker jeg begrepet trivsel i forbindelse med elevenes fortellinger som omhandler hele deres liv i skolen. Begrepet relateres derfor ikke i denne oppgaven kun til elevenes sosiale trivsel, men knyttes også opp mot deres opplevelse av trivsel i skolearbeidet. Når jeg bruker begrepet trivsel viser dette også til elevens skolelivskvalitet.

2.6.2 Skolelivskvalitet og Utdanningskvalitet

Tangen (2019, s 684-685) skriver at *utdanningskvalitet* sees som virkelighetsgjøring av skolens mål. Det skilles det mellom *strukturkvalitet*, *prosesskvalitet* og *resultat kvalitet*. Disse tre formene for kvalitet synliggjør hva som påvirker kvaliteten i skolen. *Strukturkvalitet* beskriver ytre forutsetninger, organisasjon og ressurser, og eksempelvis hvordan spesialundervisning organiseres og hvilke ressurser som stilles til disposisjon. *Prosesskvalitet* omhandler skolens eget arbeid med opplæringen, for eksempel hvordan undervisningen gjennomføres, hvordan klassemiljøet fungerer. *Resultatkvaliteten* beskriver det man ønsker å oppnå ved den pedagogiske virksomheten og det helhetlige læringsutbytte for eleven. *Skolelivskvalitet* representerer samfunnets opplærings vilkår sett fra elevens ståsted. Det utgjør den *subjektive* dimensjonen av begrepet *utdanningskvalitet*, og refererer til hvordan strukturer prosesser og resultater i skolen *oppleves* av elevene (Tangen, 2019, s. 685).

2.7 Inkludering

Inkludering og *integrering* er begreper som ofte forbindes med mennesker med funksjonsnedsettelse, og andre marginaliserte grupper. Morken (2012, s. 12) beskriver at tanken om *integrering* vokste fram som en reaksjon mot segregering og tidligere tiders utskilling og institusjonalisering av mennesker med funksjonshemming. Intensjonen om integrering førte

til avviklingen av spesialskoler og segregering av barn med ulike funksjonsnedsettelse, og videre til innføringen av retten til individuelt tilpasset opplæring for alle barn i grunnskole og videregående skole. Denne ytre organiseringen har som hensikt å til rette for at læringsmiljøet blir tilpasset mangfoldet av barn i barnehage og skole slik at alle gis en reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet. *Inkludering* derimot, omhandler ikke bare denne muligheten, men kan også ifølge Befring (2019) sees som et indre begrep som vektlegger den enkelte elevs opplevelser og erfaringer. Han hevder at et sentralt premiss for inkludering er at den ikke bare skal omhandle ytre organisering, men også legge avgjørende vekt på barns *opplevelse* av å høre til som verdsatt deltager i skolefellesskapet (Befring, 2019, s. 55).

Buli- Holmberg og Ekeberg (2016) påpeker at inkluderingsideologien gjelder alle, ikke kun enkelte grupper som eksempelvis barn med særskilte behov. Et vesentlig trekk med inkluderende opplæring er at det dreier seg om et samspill mellom å møte mangfold og å utvikle fellesskap for alle elever (Nilsen, 2017, s. 15). Disse ytringene understreker at inkluderingsbegrepet ikke kun kan knyttes til spesialpedagogiske formål, men at det også er aktuelt for alle elever i skolen.

Inkludering kan ifølge Nilsen (2017, s. 24-30) deles inn i tre dimensjoner; *organisatorisk- og fysisk dimensjon, sosial dimensjon og en faglig og kulturell dimensjon*. Disse tre dimensjonene kan hver og en sees ut fra både *subjektive* og *objektive* aspekter. Objektive aspekter vil være visse konstaterbare kjennetegn ved opplærings situasjonen, og subjektive vil være elevenes personlige opplevelse av dem. Den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkludering dreier seg om plassering og organiseringsformer. Det kan dreie seg om hvor elevene får sin opplæring - om det er innenfor vanlig skole eller annet spesialtiltak, og om det er i vanlig klasse eller i egne grupper og i egne timer. Den sosiale dimensjonen ved inkludering omhandler i hvilken grad elevene med sine ulikheter i bakgrunn og forutsetninger ikke bare er plassert sammen, men også om de arbeider, lærer og omgås sammen og har gode relasjoner. Denne dimensjonen omfatter både relasjonene elev-elev og elev-lærer. Et sentralt element er elevenes deltakelse og medvirkning i klassen eller i elevgruppens arbeid og aktiviteter. Disse forholdene vil ha betydning for elevenes opplevelse av trivsel, tilhørighet og samhold. Den tredje og siste dimensjonen dreier seg om en faglig og kulturell side ved inkludering. Betydningsfullt her er i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe, om de deler felles faglig innhold og oppgaver, og også om de tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer (Nilsen, 2017, s. 24-30).

Befring hevder at målet om en inkluderende skole forutsetter en betryggende skolelivskvalitet (Befring, 2019, s. 55). Han sier videre at dette stiller krav om å begrense de diskriminerende prosessene som preger dagens skole i likhet med andre sosiale systemer, og at dette peker på behovet for en forebyggende innsats for å begrense risikofaktorer for barn med ulike funksjonshemninger og psykososiale utfordringer. En forebyggende innsats, slik Befring etterlyser, kan være å lytte til barns stemme og bringe deres subjektive erfaringer og opplevelser inn i samtalen om skolens innhold og kvalitet. Begrep, teori og perspektiver jeg har belyst i dette kapitlet støtter slik jeg ser det opp under barns stemme og kan være relevante bidrag i samtalen om mulige diskriminerende prosesser som preger dagens skole.

3 Prosjektets design og metode

Dette kapitlet beskriver prosjektets design og gir en redegjørelse for de valg jeg har gjort i forbindelse med utforming og gjennomføring av prosjektet. Kapitlet kan sees som et grunnlag for leserens vurdering av prosjektets kvalitet.

Kapitlet inneholder: *Kvalitativ fenomenologisk tilnærming, Utvalg, Gjennomføring av intervjuene, Organisering, tolkning og analyse av data, Kvalitetsvurdering og Etske hensyn.*

3.1 Kvalitativ fenomenologisk tilnærming

Forskning starter med en undring og en problemstilling man gjerne ønsker å finne svar på. Deretter fortsetter et arbeid for å besvare eller belyse denne undringen og en problemstilling. Dette danner grunnlaget for valg av forskningsmetode som kan beskrives som, fremgangsmåten vi velger for å få kunnskap om fenomenet vi ønsker å undersøke og for å besvare spørsmålet som er blitt stilt (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Min hensikt med studien har vært å få et innblikk i elevens livsverden og deres subjektive opplevelser gjennom deres fortellinger. Dette med et ønske om å forstå hva det er som gir elevene mening og hva de oppfatter som betydningsfullt i skolen. Derfor har det vært naturlig å velge en kvalitativ metode og en humanvitenskapelig tilnærming der man ikke er opptatt av å *forklare* fenomener slik man er i naturvitenskapelige forklaringsmodeller, men heller er opptatt av å *forstå* den menneskelige verden (Anker, 2020, s.47).

Begrepet fenomen betegner tingene slik det fremtrer for oss, og slik vi erkjenner deres vesen, i motsetning til slik de er i virkeligheten (Duesund, 1995, s. 30). Dette danner grunnlaget for *fenomenologien* som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og å beskrive verden slik den oppleves av dem. Den virkelige verden er med dette virkeligheten slik mennesker oppfatter den (Kvale et al., 2015). I min undersøkelse vil dette være livet i skolen slik det oppleves av de elevene som blir intervjuet.

Å gripe tak i og forstå virkeligheten slik mennesker oppfatter den kan være et utfordrende prosjekt. Kanskje er det ikke fullt ut mulig, fordi det bare er de som lever den som også fullt

ut kan forstå den. Spesielt tenker jeg at dette kan være utfordrende når det gjelder barn og forsøk på å forstå deres livsverden. Jeg har derfor vurdert flere tilnæringer til hvordan jeg kunne utvikle data i mitt masterprosjekt. Metoden jeg skulle velge for å fange elevenes opplevelse av skoledagen måtte være utformet slik at den tok hensyn til elevenes utviklings- og modenhetsnivå. Samtidig måtte den legge til rette for at elevens egne erfaringer og opplevelse kom fram mest mulig fri for min tolkning. Metoden måtte også være egnet til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt ta hensyn til masterprosjektets begrensning i omfang og tid. Jeg har vurdert kvalitativt forskningsintervju som godt egnet, da dette ansees som en metode som kan gi særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89).

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju som forskningsmetode

Thagaard (2018, s. 90) beskriver at et kvalitativt forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Det kan være en ustrukturert samtale mellom intervjupersonen og forskeren, der intervjupersonen i stor grad kan bringe inn temaer i løpet av intervjuet, eller et mer strukturert opplegg hvor hovedspørsmålene er utformet på forhånd og hvor rekkefølgen av spørsmålene i stor grad er fastlagt. En tredje tilnærming er en delvis strukturert tilnærming. Denne kalles *semistrukturert*, og karakteriseres ved at intervjuet har en fleksibel struktur hvor temaene i hovedsak er fastlagt på forhånd gjennom en intervjuguide. Formålet er et profesjonelt intervju, men ligner en ustrukturert samtale ved at rekkefølgen for temaene i intervjuguiden kan justeres ettersom samtalen utvikler seg. Intervjuet blir på den måten som en samtale mellom forsker og intervjupersonen som styres både av temaene forskeren ønsker å få kunnskap om og de temaene intervjupersonen bringer inn (Kvale et al., 2009). Intervjueren er dermed ikke en nøytral mottaker av intervjupersonens erfaringer, men en aktiv deltaker i en prosess der den som leder intervjuet og personen som blir intervjuet samarbeider om å skape mening til intervjupersonens erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89).

Da min hensikt var å få fram elevenes fortellinger kom jeg fram til at semistrukturert intervju og det Kvale (2009, s.47) beskriver som *semistrukturert livsverdenintervju*, var passende metode. Det semistrukturert livsverdenintervjuet er en form for intervju som søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale et al., 2009). Begrepet livsverden omfatter menneskers opplevelse av sin hverdag, og hvordan de forholder seg til denne. Kvale (2009 s.

324) beskriver livsverden som «verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle vitenskapelige forklaringer».

Kvale (2009, s. 72) betegner forskningsintervjuet som en byggeplass for kunnskap, og at den kunnskapen som produseres konstrueres i et samspill mellom intervjuer og intervjuperson. Gjennom spørsmål og svar skaper intervjuer og intervjupersonen aktivt i felleskap produktet. Mitt datamateriale er med denne forståelsen ikke noe jeg har *innhentet*, men kan sees som kunnskap som ble *utviklet* i intervjusituasjonen gjennom et samspill mellom meg og elevene jeg intervjuet.

3.2 Utvalg

Valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor forskning som benytter seg av kvalitativt intervju (Dalen, 2011, s. 45). Derfor har spørsmål om antall og hvilke kriterier skal de velges ut fra, vært gjenstand for nøye overveielser.

Studiens begrensning i tid og omfang, samt tilgjengelige informanter fra prosjektskolen, har lagt føringer for antall elever jeg har kunnet intervjuet. Kvale (2009, s. 129) hevder at i kvalitative undersøkelser har antallet informanter en tendens til å være litt for lite eller litt for stort. Om antallet er for lite vil det være vanskelig å generalisere eller teste hypoteser mellom grupper. Er antallet for stort vil man neppe ha tid til å gjennomføre dyptgående analyser av intervjuene. (Kvale et al., 2009). I mitt prosjekt er jeg ikke ute etter en generalisering eller sammenligning, men heller å forstå og å belyse et tema jeg opplever at kommer litt i skyggen av det faglige fokuset i skolen. Jeg har som ønske å bidra til at elevenes stemmer i større grad blir hørt i arbeidet med å utvikle en skole hvor det er godt å være for alle elever. Med dette perspektivet tenker jeg derfor at mitt utvalg kan være stort nok til å møte denne målsetningen.

Jeg har intervjuet barn på mellomtrinnet, 7. klasse, fordi disse elevene befinner seg i del av sin utvikling hvor de er på vei inn i en ungdomstid hvor deres fremtid får økende betydning. Samtidig er de fremdeles barn her og nå. Jeg ønsket å få mer kunnskap om hvordan elevene opplever denne brytningstiden, fordi jeg tenker at den representerer den dualiteten de befinner seg i med tanke på syn på barn som *in being* og *in becoming*. Jeg tenker at

kunnskap om dette kan være relevant med hensyn til planlegging og gjennomføring av undervisning for denne aldersgruppen.

Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling har vært en interesse for barn med psykososiale vansker, og sårbarheten jeg opplever at disse har i møtet mellom deres egen livsverden og forventninger fra omgivelsene. Jeg ville derfor gjøre et kriterieutvalg som sikret at deltagerne hadde formålstjenlige erfaringer å komme med. Noe som er av særlig betydning for analysen og en god besvarelse av problemstillingen når utvalget er lite (Thagaard, 2018, s. 54). Utvalgskriteriene som ble meldt til skolen var;

- 5 elever fra 7. trinn
- Alle, eller minst 2 med kjente psykososiale vansker.
- Fordeling av kjønn er ikke av betydning

Som nevnt innledningsvis er mitt prosjekt en del av et pågående forskningsprosjekt. Dette ga noen føringer for prosessene i forbindelse med datainnsamlingen. Jeg hadde tilgang på informanter ved projektskolen, men jeg hadde ikke direkte kontakt med skolen. Dette kan ha medført konsekvenser for det endelige utvalget.

Da jeg kom til skolen for å gjennomføre de to første intervjuene viste det seg at ingen av de elevene jeg hadde fått tildelt til mitt prosjekt hadde psykososiale vansker. Jeg forsøkte å endre dette til de siste intervjuene uten hell. Hva som er årsaken til at mine utvalgsriterier ikke ble imøtegått er uvisst, men jeg kan tenke meg flere årsaker til dette. En årsak kan være at fordi jeg er del av et større prosjekt så har jeg ikke har vært i direkte kontakt med skolen i forbindelse med utvalget. Dermed har informasjonen gått gjennom flere ledd, og vurderingen av informasjonen som ble gitt om min studie ble mer overlatt til mellomledd og skolen.

Jeg har også i prosessen med å bestemme utvalget gjort meg noen etiske betraktninger rundt konsekvensen av å velge elever med psykososiale vansker. Dette med tanke på eventuell stigmatisering og deres opplevelse av å bli valgt ut til å være med på dette prosjektet. Det kan tenkes at dette også har vært en del av skolens vurderinger i tildelingen av informanter. I denne sammenhengen undrer jeg meg over om det kan være slik at psykososiale vansker har en annen status enn andre vansker relatert til faglig fungering i skolen? Og om det foregår en

negativ stigmatisering av elever som strever psykososialt, sammenlignet med elever som for eksempel har lese og skrive vansker.

I samtale med læreren som hadde gjort utvalget ble utvalgsprosessen beskrevet som at alle elevene var blitt spurt om de ville delta. Deretter valgte læreren ut de hun mente «kunne snakke best for seg». Hva hun la til grunn for dette har jeg ikke hatt mulighet til å undersøke. Læreren fortalte også at ingen av elevene som deltok på intervjuene hadde særskilte behov eller tilrettelegging.

Utvalget endte opp med å bli fire elever, to gutter og to jenter fra 7. trinn. Jeg beskriver her kort hver enkelt elev ut fra den begrensede informasjonen som er gitt om dem, hva de fortalte om seg selv og hvordan jeg oppfattet dem i intervjusituasjonen.

Elev a: Jente, 12 år. Har gått på denne skolen siden skolestart. Har byttet klasse, uvisst av hvilken grunn, men læreren fortalte at «hun hadde hatt vanskeligheter» i den første klassen. Hun forteller at hun trives i den klassen hun går i nå. Hun har ingen særskilte behov eller spesiell tilrettelegging. I intervjusituasjonen oppfattet jeg denne eleven som blid, åpen og pratsom.

Elev b: Gutt, 12 år. Har gått på denne skolen siden skolestart. Han forteller at han trives på skolen, og at han ikke har særskilte behov eller spesiell tilrettelegging, men at han leser tregere enn sine medelever. I intervjusituasjonen oppfattet jeg denne eleven som litt lukket i starten, ved at han snakket lavt og litt mimikklost. Utover i intervjuet opplevde jeg at han åpnet seg mer opp, snakket høyere og svarte mer ivrig og utfyllende. Han reagerte også med mer smil og latter.

Elev c: Gutt, 12 år, har en annen etnisk opprinnelse enn norsk. Han har gått på denne skolen siden 6. klasse, og har gått på én skole før denne. Han forteller at han trives på skolen, og at han ikke har særskilte behov eller spesiell tilrettelegging. I intervjusituasjonen oppfatter jeg denne eleven som ivrig, utadvendt og meget utfyllende i sine fortellinger helt fra starten. Han har god formuleringsevne og snakker godt norsk.

Elev d: Jente, 12 år, har en annen etnisk opprinnelse enn norsk. Hun har gått på denne skolen siden 6. klasse, og har gått på én skole før denne. Hun forteller at hun trives på skolen, og at

hun ikke har særskilte behov eller spesiell tilrettelegging. I intervjusituasjonen oppfatter jeg eleven som litt ordknapp, stille og forsiktig. Hun tør opp når hun får litt tid og jeg stiller oppfølgingsspørsmål. Hun viser også engasjement når hun får snakke om temaer som tydelig engasjerer henne, eksempelvis vennerelasjoner og inkludering. For meg kan det virke som om hun har noen språklige utfordringer, da setningene hennes noen ganger kan virke litt usammenhengende grammatisk og at hun hopper over ord. Hun har god uttale, og er ikke vanskelig å forstå. Jeg opplevde også at hun hadde grei språkforståelse, da hun svarte adekvat mine spørsmål. Allikevel tenker jeg at hennes formuleringsevne kan ha påvirket henne i intervjusituasjonen, med tanke på hvor fyldig hun fortalte om sine erfaringer og opplevelser.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

3.3.1 Intervjuguidens betydning for intervjuet.

I alle prosjekter som bruker intervju som metode er det behov for å utarbeide en intervjuguide, og det er særlig viktig der man bruker semistrukturert intervju som metode (Dalen, 2011, s. 26). Guiden er ment retningsledende og kan inneholde sentrale temaer og forslag til spørsmål som tilsammen dekker de viktigste områdene prosjektet skal belyse. Formålet med guiden er å sikre at man får data som kan svare best mulig på problemstillingen.

Arbeidet med å utarbeide en intervjuguide har vært en tidkrevende, men også konstruktiv prosess. Gjennom dette arbeidet har temaer og spørsmål som kan belyse min problemstilling kommet tydeligere fram. Mitt ønske for intervjuene var at elevene i størst mulig grad skulle få fortelle med sine ord om sin livsverden, uten at jeg la for mye føringer. Samtidig ønsket jeg også deres syn på de temaene jeg var opptatt av. Utfordringen har da vært å stille spørsmålene på en måte som åpner for elevenes tolkninger og deres opplevelse. Ifølge Dalen (2011, s. 27) kan måten du stiller spørsmålene på virke forløsende for informantenes fortelling. Åpne spørsmål oppmuntrer intervjupersonen til å fortelle, men samtidig kan også åpne og for generelle spørsmål generere vage svar hos barn (Thagaard, 2018, s. 97). Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til ved at jeg har formulert spørsmålene slik at de både er konkrete, men også åpner for elevenes frie fortelling. Dette har jeg gjort ved at jeg har forsøkt gripe tak i det abstrakte i opplevelsesdimensjonen hos barna, ved å stille dem spørsmål knyttet til konkrete erfaringer og situasjoner. Et eksempel på dette er at jeg da jeg ønsket å undersøke barnas forståelse av skolen ba jeg dem om å forklare hva skolen er slik de ville gjort det til et mindre barn som ikke har begynt på skolen ennå (vedlegg 1).

Intervjuguiden er utformet med utgangspunkt i seks faser beskrevet hos Dalen (2011, s. 39-40). Disse fasene er *kontaktetablering*, *innledende prosedyre*, *introduksjon*, *fri fortelling*, *utdypende* og *avsluttende fase*.

De to første fasene, *kontaktetablering* og *innledende prosedyre*, faller i denne sammenhengen innunder hverandre, og er utformet med hensikt om å skape trygghet og å sørge for at elevene forstår formålet med intervjuet. Dette er ifølge Dalen (2011, s. 39) spesielt viktig når man intervjuer barn. De første minuttene av intervjuet har, ifølge Thagaard (2018, s.101), avgjørende betydning, fordi det er da vi etablerer kontakt med intervjuobjektet. God kontaktetablering, og å sikre at den som intervjues forstår hva som er hensikten, kan skape den tryggheten og tilliten han eller hun trenger for å kunne fortelle om sine opplevelser og erfaringer på en god måte. Barn vil i et intervju definere hvert spørsmål de skal svare på inn i en overordnet forståelsesramme for hele situasjonen de befinner seg i. I denne første fasen legger jeg derfor opp til at elevene får grundig informasjon om hva de er med på, fordi dette også kan medvirke til at de forteller om sine erfaringer og opplevelser på en måte som i størst mulig grad er relevant for prosjektet.

De neste tre fasene omhandler *introduksjon* til temaene vi skal snakke om, *fri- fortellings fase* som gir rom for elevenes spontane beskrivelser i form av fortellinger de blir opptatt av å fortelle, og *utdypende fase* hvor jeg kan stille oppfølgende spørsmål for å oppklare eventuelle misforståelser eller be elevene utdype enkelte beskrivelser. Disse fasene vil vekse gjennom denne delen av intervjuet, fordi den semistrukturerte intervjuformen legger opp til at rekkefølgen på temaene blir styrt mer av elevenes innspill og samtalens retning (Kvale et al., 2009). Elevene gis mulighet til å fortelle om sin livsverden, sin forståelse av hva skolen er, og i hvilken grad de ser en sammenheng mellom deres liv i skolen nå og deres framtid.

I den *avsluttende fasen* er formålet å hente fram temaer elevene tenker på og som ikke er snakket om i intervjuet. Jeg ønsker også å fange elevenes opplevelse av samtalen og om den har vært av verdi for dem. Dette ser jeg på som viktig fordi intervjuet har en intersubjektiv dimensjon, hvor mening skapes gjennom en transaksjon mellom intervjuer og intervjuobjekt (Dalen, 2011, s. 95). Elevenes opplevelse av intervjuet som meningsfylt tenker jeg vil påvirke hvordan eleven forteller og er med på å bringe elevenes genuine stemme frem. Dette kan være en styrke for prosjektets kvalitet.

3.3.2 Pilot intervju

For å gjøre meg mer kjent med intervjuguiden, og teste om den fanget opp temaene jeg ønsket å belyse, gjennomførte jeg et pilot intervju slik Dalen (2011, s. 30) understreker viktigheten av. Dette bidro også til at jeg kunne teste meg selv i intervjuerrollen, samt gjøre meg kjent med opptaksmetoden jeg skulle bruke. Da det ikke var mulig å bruke elever fra prosjektskolen, og jeg ikke hadde tilgang til andre barn i samme alder som utvalget, gjennomførte jeg intervjuet med et litt eldre barn. Min vurdering ut fra egen opplevelse, og tilbakemeldinger jeg fikk, var at intervjuguiden kunne brukes slik den var med noen justeringer.

Det var også til nytte at intervjuene på prosjektskolen ble gjennomført i to omganger. Dette åpnet muligheten for å høre gjennom intervjuene og å gjøre justeringer underveis. Blant annet oppdaget jeg at jeg ofte brukte bekreftende lyder som eksempelvis «mhm» og at disse bidro til at elevene utdypet det det snakket om, men også enkelte ganger til det motsatte. Jeg oppdaget også at jeg kunne stille flere oppfølgingsspørsmål og at dette medførte at elevene i større grad kom med sine egne fortellinger.

3.3.3 Intervju av barn

Dalen (2011, s. 36) hevder at samtidig som det å intervju barn stiller forskeren ovenfor noen spesielle utfordringer, er det ikke er noen særegne metodiske regler knyttet til det å intervju barn fremfor voksne. Mange av de tilnærmingene beskrevet i teori om intervju med voksne kan også gjelde for intervju med barn. Kvale (2009) legger vekt på at i det kvalitative forskningsintervjuet er det et klart asymmetrisk forhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Forskeren igangsetter og definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet og stiller spørsmål. Han eller hun beslutter også hvilke svar som følges opp og er også den som i hovedsak velger når samtalen avsluttes (Kvale et al., 2009). Jeg tenker at det asymmetriske forholdet gjør seg ekstra gjeldende i intervju med barn, ved at barn og voksne lever i forskjellige sosiale verdener og at det allerede et ujevn maktforhold (Kvale et al., 2015). Dette kan føre til at barn opplever at de ikke kan avvise spørsmål de ikke ønsker eller kan svare på.

Jeg har vært oppmerksom på at mine intervjuer både handlet om og ble gjennomført på skolen, og at dette kunne føre til at jeg som intervjuer ble assosiert med en lærer. Dette kunne medføre at elevene opplevde intervjuet som en testsituasjon. Mitt mål ble derfor å gjennomføre samtalen på en måte som reduserte maktforholdet, og som ga opplevelsen av en mest mulig symmetrisk og likeverdig samtale. Jeg ville unngå at elevene oppfattet intervjuet som et forhør med spørsmål og riktige svar. Gamst og Langballe (2006, s. 39) peker på at en god samtale forutsetter gjensidig forståelse av sammenhengen samtalen foregår i. Jeg brukte derfor god tid til å forklare elevene hvem jeg var og min hensikt med intervjuene. Jeg presiserte også at det ikke fantes rette eller gale svar, men at jeg ønsket å høre om deres tanker, erfaringer og opplevelser. At det var de som var eksperter på akkurat det jeg lurte på ble spesielt godt mottatt av elevene. Jeg undersøkte deres førforståelse ved å spørre dem om hva de viste om hva som skulle skje og om de hadde noen erfaring med intervju fra før. Det viste seg at dette var viktige spørsmål, da ingen av dem uttrykte at de hadde god informasjon om hva de skulle eller hadde deltatt på noe lignende. Jeg ga dem også muligheten til å spørre om ting de lurte på som jeg ikke hadde nevnt.

3.3.4 Å lytte

Hele prosessen, fra ideen om tema og fram til intervjusituasjonen, har ført til at spørsmålene jeg stilte var gjennomtenkte og tematikken var godt kjent for meg. For elevene var dette kanskje første gangen de ble bedt om å svare på spørsmål knyttet til disse temaene. Derfor var det viktig for meg å ikke haste av gårde, men å gi elevene tid til å reflektere over spørsmålene som ble stilt. Å lytte og å la elevene få tid til å fortelle er nødvendige forutsetninger for et intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng, fordi det er deres fortellinger, ytringer og utsagn som til syvende og sist vil utgjøre datamaterialet (Dalen, 2011, s. 33). Å lytte kan forklares som å ikke bare forholde seg aktivt til det som blir sagt både verbalt og nonverbalt, men også til pausene som kan oppstå. En god samtale baserer seg på observasjon av det som skjer i den andre og å følge med på den andre sine prosesser (Gamst, 2017). Du lytter også med øynene.

Stillhet i en samtale kan for noen virke frustrerende og skape utrygghet (Skårderud et al., 2020, s. 43). Jeg har også tidligere erfart at bevisstheten om at stillhet kan skape utrygghet og negativ opplevelse hos min samtalepartner har gitt meg en uro og et behov for å fylle tomrommet. Samtidig kan stillhet også vitne om at oppmerksomheten vendes innover og at

det forgår bevegelse og refleksjon (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 76). Derfor var det viktig for meg å forsøke å balansere dette ved å lytte aktivt, også til elevens stillhet. Jeg forsøkte også å være bevisst min respons for å gjøre eleven trygg, og å gi eleven nok tid.

Jeg forsøkte også å følge opp temaene elevene selv bragte inn frem til en rimelig avslutning, selv om det virket irrelevant for mitt formål og var et brudd med det temaet jeg så for meg at vi skulle være inne på. Dette fordi uavsluttede og avbrutte initiativ kan leve videre i barnets interne prosesser, gjøre det mindre oppmerksomt, og dermed forstyrre for de temaene man er inne på for øyeblikket (Gamst, 2017). Jeg erfarte at ved å la elevene snakke ble de både «varme i trøya» og mer villige til å komme med sine egne fortellingen. Dette bidro til mer fylde i datamaterialet og at det oppsto temaer jeg ikke hadde tenkt på, men som var relevante for prosjektet.

3.3.5 Fysiske rammer

De to første intervjuene ble gjennomført på elevenes skole i et av klasserommene som var omgjort til grupperom. Slik jeg tolket det var elevene her i et allerede kjent og trygt miljø. Dette kan ha bidratt positivt til gjøre en ny og ukjent situasjon for elevene mer trygg. De to neste intervjuene ble gjennomført i et mindre grupperom med vinduer vendt mot en korridor tilknyttet de øvrige klasserommene på en ene siden, og skolegården på den andre. Det var endel aktivitet både i skolegården og i korridoren hvor andre elever som oppholdt seg, og som tok kontakt med elevene jeg intervjuet. Dette var tidvis forstyrrende, og kan ha påvirket spesielt siste elev noe. Svarene hennes ble mindre utdypende og kortere etter disse forstyrrelsene.

3.4 Organisering, tolkning og analyse av data

3.4.1 Transkribering og analyse

For å gjøre innsamlet data klar for analyse ble lydopptak av intervjuene transkribert slik at tale ble gjort om til skrift. Her var det flere utfordringer og valg å ta hensyn til. Kvale (2009, s.189) skriver at hva transkriberingene skal brukes til er av betydning for hvordan man velger å transkribere. I denne studien var jeg ute etter meningsinnholdet i intervjuene, dermed valgte jeg en form hvor jeg så godt som mulig transkriberte intervjuene ordrett og fullstendig, men utelot fyllord som eksempelvis «mhm» der det ikke hadde betydning for innholdet. I noen

tilfeller så jeg at nettopp disse fyllordene og eventuelle pauser kunne ha betydning for meningsinnholdet og de ble da innlemmet i transkriberingen.

Jeg transkriberte intervjuene selv, noe som ga meg, slik Kvale (2009, s.189) også beskriver, en helt unik mulighet til å bli kjent med mine data. Transkripsjonene ble teknisk gjennomført via transkripsjonsfunksjonen i Word, Office 365. Da elevene ofte snakket utydelig og ordla seg på sin unike måte fungerte ikke dette optimalt. Det ble derfor nødvendig å gå gjennom hver transkriberte tekst for å gjøre korrigeringer, noe som også bidro til at jeg ble godt kjent med materialet. Underveis i dette arbeidet noterte jeg mine umiddelbare tanker og refleksjoner rundt det som ble sagt. Slik sett kan man si at analyseprosessen allerede startet her, slik Kvale (2009, s.189) hevder at den gjør. Transkriberingene ble gjort fortløpende og kort tid etter hvert intervju, slik at jeg fremdeles hadde intervjuet ferskt i minne og kunne bevare mest mulig av situasjonen. Intervjuene foregikk i to omganger og transkriberingsarbeidet mellom disse ga meg også mulighet til å gjøre refleksjoner som kom godt til nytte i de påfølgende intervjuene.

3.4.2 Temasentrert analyse

For å få en oversikt og et hovedinntrykk av materialet ble transkriberingene sammenstilt i skjemaer ut fra spørsmålene i intervjuguiden. Her kunne jeg se om elevenes fortellinger var samsvarende eller avvikende fra hverandre, og om de hadde ulike innfallsvinkler til et spørsmål. Dalen (2011, s. 69) beskriver dette som en viktig del av analysen, fordi ved å kode materialet under de samme temaene som intervjuguiden kan man finne ut hvor hovedtyngden av materialet ligger ved at man kan identifisere områder der det finnes mange uttalelser. Slik startet den første utvelgelsen og sorteringen av hvilke deler av materialet som skulle være med og hva som kunne velges bort, samt hvilke hovedtemaer som var fremtredende. Videre ble materialet kodet og tematisert, med hovedtemaer og undertemaer. Dette foregikk gjennom en veksling frem og tilbake mellom nærlesning av materialet, de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for min problemstilling, samt nye teorier og perspektiver som kunne belyse funn i materialet. Underveis i transkriberingsarbeidet hadde jeg også gjort tankenotater som var med på påvirke denne prosessen. Dette utgjorde samlet en abduktiv analyseprosess hvor kodene ble identifisert og konstruert dels gjennom å jobbe med materialet, dels gjennom det teoretiske rammeverket og dels gjennom forskningsspørsmålene (Anker, 2020, s. 31).

3.4.3 Abduktiv analytisk tilnærming

Kvalitativ forskning er preget av både induktive og deduktive tilnærminger. En induktiv fremgangsmåte baserer seg på at vi utvikler teoretiske perspektiver på grunnlag av analysen av data i det aktuelle prosjektet. Deduktiv tilnærming preges av at analysen av data gjøres med utgangspunkt i teoretiske perspektiver. Kvalitativ forskning kan både være undersøkende og ta utgangspunkt i teori, og derfor er det ikke hensiktsmessig å dikotomisere utgangspunktet for forskning (Thagaard, 2018, s. 184). Dette danner grunnlag for det som betegnes som *abduktiv analyse*. Abduktiv analyse skiller seg fra induktive og deduktive analyser ved at hele forskningsprosessen ses på som en kreativ meningsskapning der teori og empiri ikke bare skal møtes, men gjensidig utvide forståelsen (Anker, 2020 s. 60). Mitt masterprosjekt har en abduktiv analytisk tilnærming. Empirien, elevenes fortellinger, er et viktig og drivende element. Fortellingene har skapt behovet for ny teori som kunne belyse temaene som oppsto. Samtidig har også den teoretiske forankringen jeg hadde inn i prosjektet gitt innspill til valg jeg har gjort i arbeidet med å utvikle datamaterialet og også i påfølgende analyse. Denne vekslingen frem og tilbake mellom teori og elevenes fortellinger har også bidratt til en hermeneutisk fortolkning av det utviklede materialet.

3.4.4 Hermeneutisk fortolkning

I denne oppgaven bruker jeg elevenes fortellinger til å forstå hva som er viktig for dem. Jeg forsøker å sette deres fortellinger, og min umiddelbare oppfatning av disse, i en større sammenheng for å finne en dypere mening i det de forteller. Dette kan beskrives som en *hermeneutisk fortolkning*. *Hermeneutikk* er det greske navnet på fortolkningslære og ble opprinnelig brukt til fortolkning av tekst. Begrepet brukes i dag også om fortolkning av muntlige og visuelle kilder og kulturskapt uttrykk. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. «Hermeneutikkens utgangspunkt er at vi ikke umiddelbart forstår, og at vi også kan misforstå» (Anker, 2020, s. 50).

3.4.5 Presentasjon av funnene

I arbeidet med å bearbeide det utviklede materialet har vært viktig for meg å skille mellom den meningen som oppstod gjennom dialog der eleven bekreftet mine utsagn og mening, og den meningen eleven brakte frem uten min direkte påvirkning. Ifølge Dalen (2011, s. 95) bør uttalelsene som kommer frem være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig.

Jeg presenterer derfor mine funn i stor grad gjennom sitater fra elevene. Dette er sitater fra deres frie fortellinger og ikke deres respons på mine uttalelser. Det er likevel verdt å merke seg at de sitatene som er valgt ut, og konteksten eller rammen de er satt inn i, er gjort med utgangspunkt i min tolkning og min forståelse av tematikken.

3.5 Kvalitetsvurdering

Mine foregående beskrivelser av metode og valg ligger til grunn for vurdering av studiens troverdighet og gyldighet, og i hvilken grad resultatene kan være relevant for andre grupper og situasjoner enn dem som jeg har utforsket. Dette bringer frem begreper som generalisering, reliabilitet og validitet, opprinnelig knyttet til kvantitativ forskningstradisjon. Innenfor denne tradisjonen er det utviklet standardiserte og finurlige metoder for å måle validitet og reliabilitet, men som hverken er mulig eller hensiktsmessig å bruke i en kvalitativ forskningstradisjon (Dalen, 2011, s. 92). I kvalitativ forskning har derimot kvalitetsvurderingen som hensikt å avdekke om forskningen gir inntrykk av å være utført pålitelig og tillitsvekkende.

Thagaard (2018, s. 181-182) knytter begrepet reliabilitet til spørsmål om forskningens pålitelighet, og validitet til spørsmålet om forskningens gyldighet. I vurderingen av spørsmålet om tolkninger basert på én enkelt undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger brukes begrepet overførbarhet. For å vurdere en undersøkelses reliabilitet, validitet og overførbarhet, er nøye beskrivelser av forskerrollen og forskningsprosessen viktig. Ved å være omhyggelig med å frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon, kan den som mottar informasjonen fra forskningsresultatene avgjøre hvor anvendelig resultatet er for andre situasjoner (Dalen, 2011 s. 96). Jeg har gjennom dette kapittelet som omhandler metode, forsøkt å beskrive de prosessene som har foregått i forbindelse med fremstillingen av materialet så grundig og transparent som mulig. Dette kan sees som en argumentasjon for studiens reliabilitet, og som grunnlag for leserens vurdering av studiens kvalitet og verdien av resultatene (Thagaard, 2018, s. 188).

3.5.1 Førforståelse og forskerrollen

All forståelse er bestemt av en førforståelse eller en forståelseshorisont (Dalen, 2011, s. 11). Dette omfatter meninger og forståelser man har opparbeidet seg gjennom erfaringer og teori knyttet til fenomenet man ønsket å undersøke, og som også danner grunnlaget for valg av

tema og problemstilling. Min bakgrunn, som i tillegg til dette masterstudiet og tidligere studier også omfatter mange års erfaring med barn både i profesjonell og privat sammenheng, er med på å danne min førforståelse av temaet jeg har ønsket å undersøke. Thagaard (2018, s. 190) sier at kjennskap til miljøet fra tidligere kan både være en styrke og en begrensning. På den ene siden kan vi forstå deltagerens situasjon på grunnlag av egne erfaringer, og våre erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen vi utvikler. På den andre siden kan vi også overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Min forståelse av at barn er sterkt opptatt av den sosiale siden ved skolen, og at dette kan få konsekvenser både for hvordan de opplever sin tilværelse i skolen og for deres faglig utvikling, har vært en drivkraft for meg inn i studien. Det har også den spenningen jeg opplever at det er mellom skolens fremtidsforberedende funksjon og barndommens egenverdi. Jeg har vært bevisst på at dette kunne påvirke min objektivitet og også hindre meg i å se nye perspektiver. Samtidig tenker jeg at ved å være oppmerksom på min førforståelse, har jeg også kunnet trekke den inn på en måte som åpner for en nærmere forståelse av elevens fortellinger. Dette har vært relevant i min tolkning og respons på elevenes utsagn i intervju situasjonen, og også videre i arbeidet med organisering, tolkning og klargjøring av datamaterialet.

3.5.2 Elevenes stemme

Mange av de studiene jeg har lest som er ment å belyse barns opplevelse er studier gjort med voksne informanter. Det kan eksempelvis være gjennom spørreundersøkelser eller intervju med omsorgspersoner eller pedagogisk personale i barnehage og skole, eller gjennom observasjon av barn. Min oppfatning er at disse metodene ikke bringer barnas stemme direkte frem, men er heller voksne informantens tolkning av barnas opplevelse, farget av deres erfaringer og fokus. Dette er igjen analysert av forskerne som gjennom sine «briller» utleder sin forståelse av informasjonen de har samlet inn. Resultatet kan da bli at for hvert ledd fjerner funnene seg mer og mer fra barnets subjektive opplevelse og det som oppleves sant for dem. Dette skjer også i dette prosjektet ved at det er jeg som analyserer barnas fortellinger og med dette tillegger min mening og forståelse. Allikevel tenker jeg at muligheten for at deres opplevelser kommer frem er bedre tilstede, fordi analysen gjøres direkte fra barnas egne ord. Mening oppstår direkte, og ikke gjennom andre voksnes tolkninger av barnas adferdsuttrykk og antakelser om deres opplevelse. Jeg mener dette kan bidra til å styrke studiens reliabilitet og validitet.

Jeg presenterer i mitt masterprosjekt ingen sannhet om hvordan alle barn opplever sin hverdag i skolen, ei heller den subjektive opplevelsen til den enkelte elev jeg har intervjuet, men heller min fremstilling og tolkning av disse fire elevenes fortellinger. Det blir med dette opp til leserne av denne oppgaven å vurdere i hvilken grad funnene kan være overførbare til deres kontekst.

3.6 Etiske hensyn

God forskningsetikk innebærer å følge formelle regelverk, ivareta personer i undersøkelsen og å utøve et godt forsknings håndverk (Anker, 2020, s. 104). Personopplysningloven (2018) fastsetter regler om vern av fysiske personer i forbindelse med behandling av personopplysninger, samt regler om fri utveksling av personopplysninger. Blant annet stilles det krav til at forskningsprosjekter som behandler personopplysninger, slik jeg gjør i mitt masterprosjekt, trenger godkjenning fra *Norsk senter for forskningsdata* (NSD). Da mitt prosjekt er en del av et pågående forskningsprosjekt, forelå det allerede en godkjenning (vedlegg 4).

I tillegg til lovverket har *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) utarbeidet egne forskningsetiske retningslinjer (NESH, u.å.). De forskningsetiske retningslinjene krever at forskeren tar vare på de personene prosjektet omfatter, noe som innebærer at man er ansvarlig for å informere tilstrekkelig og at man sikrer at det er frivillig å være med. I tillegg skal også anonymitet sikres. Elevene og deres foresatte ble informert om studien skriftlig gjennom et informasjons- og samtykke-skjema (vedlegg 2 og 3), og deretter ble elevene informert muntlig i intervjuene. Elevene fikk også informasjon om frivillighet, deres rett til å trekke seg fra studien om de måtte ønske det, og også om hvordan deres opplysninger ville bli behandlet videre. Av intervjuene ble det tatt lydopptak ved hjelp av Nettskjema diktafon-app (Nettskjema.no, u.å.). Dette er en sikker løsning for datainnsamling utformet for universitets- og høyskolesektoren, og brukes av studenter og ansatte ved UiO. Med denne løsningen kan man foreta lydopptak på smarttelefon, som krypteres umiddelbart på telefonen, og blir sendt til nettskjema for sikker lagring. Tjenesten kan også kobles direkte opp med tjenester for sensitive data, TSD.

NESH retningslinjer pålegger all forskning som handler om mennesker, og som bruker mennesker som informanter, å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet.

Dette innebærer at man respekterer informantenes integritet, frihet og medbestemmelse (Kleven & Hjørdemaal, 2018). Det har vært viktig for meg å behandle elevene i prosjektet slik at de fikk opplevelsen av å bli ivaretatt på en respektfull og god måte, og at de ikke opplevde at spørsmålene de ble stilt var invaderende. Spesielt viktig er dette i denne sammenhengen hvor informantene er barn. Det ujevne og asymmetriske maktforholdet jeg tidligere har beskrevet, og at elevene kunne oppleve situasjonen som en vurderingssituasjon hvor de ikke følte valgfrihet til å avvise spørsmål de ikke ønsket eller kunne svare på, har vært gjenstand for etiske refleksjoner. For å ivareta elevenes integritet, frihet og medbestemmelse var det derfor viktig for meg å forklare og å sjekke ut at elevene forsto intensjonen med intervjuene. Underveis i intervjuene var jeg sensitiv ovenfor signaler som kunne bety at elevene var ukomfortable med situasjonen eller det de ble spurt om.

Informantene i denne studien er barn og min intensjon var at deres stemme i størst mulig grad skulle komme frem. Allikevel kan det sees som etisk problematisk at jeg i denne oppgaven tar deres stemmer og setter inn i min kontekst, med mine tolkninger og vurderinger. Jeg har forsøkt å gjøre dette så varsomt, og så tro mot den konteksten utsagnene ble sagt i, som mulig.

4 Presentasjon av funn.

I denne studien har det vært viktig for meg å få elevenes stemme fram, og jeg vil derfor i dette kapittelet legge stor vekt på sitater fra deres fortellinger. For å få flyt i teksten har jeg valgt å presenterer sitater fra elevene i kursiv, samt at jeg også innlemmer sitater som er over 40 ord i teksten uten innrykk og eget avsnitt slik det vanligvis gjøres når man henviser til annen teori og litteratur. Det har noen ganger vært hensiktsmessig å gjøre korrigeringer i sitatene slik at det skal være lettere å forstå hva som blir sagt. Dette er gjort på en måte som ikke skal påvirke meningsinnholdet.

Kapittelet inneholder 5 hovedtemaer: *Skolen er en fremtidsforberedelse, Trivsel - den gode skoledagen, Elevenes fortellinger om medbestemmelse, Elevenes fortellinger om inkludering, Skolen er mer enn skolehverdagen og Elevenes kommentar til intervjuet.*

4.1 Skolen er en fremtidsforberedelse

I dette delkapittelet presenterer jeg elevenes forståelse av skolens formål utledet fra spørsmål de fikk om hvorfor de må gå på skolen, og det de fortalte når de ble bedt om å forklare hva skolen er slik de ville gjort det til et mindre barn uten skoleerfaring. Felles for alle elevene når de beskriver sin forståelse av skolens formål er at de legger vekt på læring og et faglig fokus.

Formålet med læringen knytter alle til et fremtidsperspektiv, hvor de forteller at det de lærer nå skal hjelpe dem videre med tanke på utdanning og jobb. En elev sier for eksempel at han tenker at barn går på skolen fordi: *at de skal ha alt informasjon de trenger som kan liksom hjelpe dem med å få en jobb, og liksom komme på ungdomsskolen og fortsette sånn, ikke sant? Noe som kan hjelpe deg i fremtiden og sånt* (elev c). En annen legger vekt på fremtidig utdanning når hun forteller at skolen er: *et sted du skal lære og sånt, sånn at du har til du liksom blir eldre og sånt. Fordi det er viktig å liksom lære ting, fordi du må jo ha til da du blir voksen og sånt. Så de må liksom vite noe, fordi det er jo ikke sånn at de som ikke går på skole kommer seg inn på sånn der college og sånt* (elev d). Skolen er i følge disse elevene et sted for forberedelse til noe som kommer senere.

4.1.1 God hjerne og hukommelse

Samtidig som elevene knytter sin forståelse av skolens formål til et framtidsperspektiv, beskriver de noen utfordringer med tanke på hvordan de opplever at det de lærer nå får relevans for deres fremtid. En elev forteller at hun tror det er usikkert om de kommer til å huske det de lærer nå når de blir voksne, og at man kan få behov for å lære noe av det de lærer nå på nytt. Hun sier: *Fordi for eksempel naturfag, man vet ikke om man husker det når man blir voksen da. Men hvis man blir dyrlege, så lærer man jo kanskje om noen dyr der (i studiene). Så det er jo ikke sikkert at man husker det da, men hvis man har en veldig god hjerne så kan man jo huske det* (elev a). Hun også sier at: *Jeg vet ikke om det er sånn da, men kanskje det man husker på barneskolen, først må man huske det. Og så lærer man enda mer om det på ungdomsskolen, og så kanskje enda mer på videregående* (elev a). En god hjerne og en god hukommelse er, ut fra denne elevens forståelse, betydningsfullt for videre læring og muligheter for fremtiden.

4.1.2 Viktige fag

Elevene skiller mellom de ulike fagene når de forteller om deres relevans for fremtiden. De trekker frem fag som matematikk, engelsk og norsk som mer fremtidsrettede, og også som viktigere enn eksempelvis samfunnsfag, naturfag, kroppsøving, kunst og håndverk og mat og helse. At matematikk er spesielt viktig, og noe man vil komme til å trenge i fremtiden, forteller en elev slik: *Måten de lærer det til oss, ikke sant? Så tenker jeg litt sånn; ja, vi kommer nok til å trenge det på grunn av at vi lærer det veldig mye. De sier at det er det viktigste faget. Vi kommer til å trenge det, det er mange forskjellige jobber man kan få.[...] Hver gang vi lærer noe så er de sikre på at alle har skjont det før vi går videre. Eksempel matte, ikke sant? Ja, vi holder på med det en god stund sånn at alle har lært det, og så går vi videre til noe nytt [...] de får deg til å skjønne at dette her er noe viktig som du kommer til å trenge* (elev c). En annen elev forteller at hun forstår at matematikk er viktig for fremtiden ved at hun sier: *Fordi vi pleier å ha masse prøver og sånn* (elev d). Hvordan lærerne presenterer faget, metode og også testing, gir elevene opplevelsen av at noen av fagene er viktigere enn andre.

4.1.3 Fagenes betydning for fremtiden

Elevene knytter også de ulike fagenes betydning opp mot fremtidig mulighet for jobb. En sier at: *Du må jo lære liksom fordi du må. Du kan jo ikke liksom få deg jobb uten at du vet noe om*

sånn matte eller engelsk eller samfunnsfag (elev d). En annen elev konkretiserer dette ved: For eksempel hvis du skal bli lege, så er det lurt å lære litt om kroppen. Eller skal du bli matte lærer, eller skal du jobbe masse med matte og sånn, må du lære matte. Og hvis du skal lære mye norsk så må du lære en del av det og (elev b). De fagene elevene forstår som viktige knyttes opp mot jobbmuligheter som voksen. Ingen av elevene nevner eksempelvis kunst og håndverk, eller gymnastikk i denne sammenhengen. Elevens vurdering av fagenes betydning og kommentaren om behovet for god hukommelse og hjerne, får meg til å undres over om hvordan disse tankene påvirker elevenes skolefaglige selvvurdering her og nå, og om det påvirker deres tanker om hva som er mulig for dem i fremtiden.

4.1.4 Fagenes relevans her og nå

Det er også et interessant funn at de fagene elevene beskriver som fremtidsrettede, og som de også tror er de viktigste - spesielt matematikk, også i hovedsak er de fagene de beskriver at har minst relevans for deres liv i nåtid. Det kan virke som om de ser mer nytteverdi av fag som naturfag, samfunnsfag, mat og helse, kunst og håndverk og gymnastikk. På spørsmål om de opplever at de får bruk for det de lærer på skolen i hverdagen sin, svarer en elev: *Hvis jeg er i skogen da, og lærer om naturen og sånn, så kan jeg på en måte vite hvordan ...eeh, hvis jeg ser hvis det er noen giftige greier da, så ser jeg rundt meg og vet at det er giftig. Vet ikke hvordan matte hjelper meg egentlig, men... litt usikker på det (elev b). En annen elev svarer: I livet tror jeg, men ikke i fritiden. Fordi jeg trenger jo ikke å matte og sånn i fritiden (elev d).* Slik jeg forstår disse elevene er deres opplevelse av skolens forsterkede fokus på enkelte fag, og deres manglende opplevelse av disse fagenes relevans for deres liv her og nå, bidrags-givende til deres opplevelse av skolen som fremtidsrettet og en forberedelse for «noe som skal komme». Et problem ved dette ikke bare at skolens vektlegging og tilnærming til enkelte fag kan forstyrre elevenes opplevelse av mening og sammenheng mellom deres livsverden og skolens aktiviteter, men også at «dette som skal komme» vet de jo egentlig ikke hva er. Elevenes tilværelse i skolen er deres barndom, og med utgangspunkt i respekten for barn og barndommens egenverdi, og ikke minst at de ikke har noe annet valg, vekker disse elevens fortellinger om hvordan de opplever skolen bekymring hos meg. Får alle elevene det de trenger på skolen for å oppleve livet som godt og meningsfullt her og nå?

4.1.5 Elevens drømmer og tanker om fremtiden

Når elevene snakker om hvordan de ser seg selv i fremtiden og hva de har lyst til å jobbe med, knytter alle elevene dette opp til deres nåværende interesser. En forteller at hun har lyst til å jobbe på Starbucks fordi hun er så glad i å lage kaffe, og fordi hun ofte får lage det til mammaen sin. Hun kunne også tenke seg å bli: *Turn trener, fordi på veldig mange av treningene så holder jeg de andre veldig mye* (elev a). Denne eleven forteller om sine erfaringer og opplevelse av mestring, og hvordan dette påvirker hennes tanker om hva hun vil gjøre i fremtiden. Dette gjør også en annen elev når han forteller at han gjerne vil bli fotballspiller. Han sier: *Egentlig så har jeg lyst drømt om å bli fotballspiller ...eeh og så er det gøy å være kokk,... eeh kanskje politi, snekker* (elev b). Denne eleven forteller først om hva han drømmer om å bli, før han også legger til andre yrker som tradisjonelt har vært knyttet til gutter.

Noe av det samme gjør en annen elev når han forteller om hva han vil jobbe med: *Eeem, jeg har vært veldig usikker, ikke sant? Det er sånn at jeg har hørt mange sånn, typisk litt sånn, kanskje bare sånn brannmann, politi, litt sånn advokat. Men jeg vil liksom høre litt mer, se hva de forskjellige valgene jeg har først er. Og så kan jeg velge litt senere* (elev c). Når jeg spør denne eleven om hva han drømmer om å bli hvis han ikke tenker på hva han tenker er lurt eller fornuftig, svarer han: *Jeg synes noe som kanskje kunne vært veldig gøy å jobbe med, kunne vært, liksom vært en skuespiller* (elev c). Han forteller videre at han året før hadde drevet med teater som fritidsaktivitet. Denne eleven forteller også at han føler på en visst press fra omgivelsene med tanke på å finne ut av hva han vil bli, når han forteller at: *Det er et spørsmål jeg har fått flere ganger, og jeg er fortsatt veldig usikker egentlig på hva jeg har lyst til. Jeg må, jeg må snart liksom finne det ut* (elev c). Når min respons på dette er at han som 7. klassing har god tid, virker han litt overrasket og sier: *Har jeg?* Alvoret med skolen som fremtidsforberedelse, har slik jeg ser det, truffet denne eleven allerede. Slik jeg tolker disse elevenes fortellinger, kan det se ut til at de har drømmer for sin fremtid som springer ut fra deres interesser og positive opplevelser. Samtidig forteller de også om at de er oppmerksomme på de forventningene som kanskje ligger til dem om å gjøre «fornuftige valg» for sin fremtid. Og at det de drømmer om kanskje ikke oppleves som fornuftige og trygge valg.

4.2 Trivsel – den gode skoledagen

Elevene jeg snakket med uttrykker at de ser på faglig læring som skolens hovedformål, og de knytter dette i stor grad til et fremtidsperspektiv. Samtidig har de et stort fokus på behovet for samvær med venner og gode relasjoner til medelever og lærere i nåtid. De forteller om dette som viktig for sosial trivsel, men også i forbindelse med trivsel i lærings situasjoner. Hvordan elevene trives avhenger også av organiseringen av undervisningen. Mulighet for varierte lek på skolens uteområder er også av betydning for elevene.

4.2.1 Venners betydning for elevenes trivsel

Når elevene får fortelle om hva som er viktigst for at de skal ha det bra på skolen trekker alle fram betydningen av venner. De skiller noe mellom venner og andre medelever, og de beskriver at de har en nærmere relasjon til venner enn til medelever. Denne relasjonen har betydning for hvordan de opplever trivsel i ulike situasjoner.

Lystbetont samvær

Elevene forteller at det er viktig for dem at de har noen å være sammen med som de er trygge på, og også at samværet må oppleves som lystbetont. En elev forteller at for ham er det ikke bare viktig at han har noen å leke med, men også at de han leker med ønsker hans selskap og har lyst til å leke med ham. Han forteller: *At jeg har venner som har lyst til å være sammen med meg da. Det synes jeg er viktig* (elev b). At samværet må være lystbetont for at det skal oppleves som bra, beskriver også en annen elev når hun forteller om hvordan hun opplever å ikke kunne være sammen med de elevene hun foretrekker å leke med: *Liksom hvis en av vennene dine er syk for eksempel, og du har liksom ingen å være med, så er det litt dumt at du bare går til en person og så vet du ikke hva de snakker om og sånt. Fordi du vil bare være med noen istedenfor å være alene. Fordi det er jo så mange som ikke liker å være alene, de har lyst til å ha noen å være med. Men det hender at hvis liksom jeg går bort til en jeg ikke kjenner, men jeg er bare med de, så begynner de og snakke om ting du ikke vet om. Da blir det på en måte kjedelig da* (elev d). Behovet for å være sammen med noen viser seg sterkt, fordi opplevelsen av å være alene oppleves som negativ. Allikevel er ikke samværet med andre tilfredsstillende nok om samværet er initiert ut fra behovet for å ikke være alene. Å være sammen med noen man kjenner godt, og er trygg på, gir større mulighet for trivselsopplevelser.

I forbindelse med spørsmålet om hva som er viktigst for at hun skal ha det bra på skolen, forteller også en av elevene om hvordan hun oppfatter at hennes egen væremåte påvirker dette. Hun svarer at det er viktigst: *At man er snill! Siden da er jo de som oftest snill tilbake* (elev a). Hun beskriver at hun handler aktivt ut fra et ønske om positive relasjoner med medelever, og slik jeg tolker det bidrar dette til at samværet mellom elevene kan oppleves som lystbetont.

Venner og trivsel i læringsituasjonene

Elevene forteller også at medelever har betydning for opplevelse av trivsel i lærings-situasjoner. Alle elevene forteller at de foretrekker å jobbe sammen med andre fremfor å sitte alene. De forteller også at de liker undervisning hvor det er mulighet til å snakke sammen og å spørre om hjelp fra medelever. En elev forteller: *Du vet noen harde arbeid som matte innimellom, ikke sant? Da pleier du hele tiden og bare skrive, skrive, skrive, ikke sant? Ikke noen prating liksom. Bare mens vi har time så sitter vi bare og skriver og skriver inn i bøkene våres hele timen. Ikke prate litt og sånt noe, så det synes jeg kan være veldig kjedelig* (elev c). En annen forteller at hun liker at hun: *har noen å få være med og sånt* (elev c). Og at medelever kan fungere som en støtte i læringen ved at: *hvis jeg ikke skjønner noe så sier hun hva jeg kan gjøre* (elev d). Sosial interaksjon med andre har ikke bare betydning for trivsel i læringssituasjonen, men også for elevens tilegnelse av kunnskap ved at de kan ta del i hverandres kompetanse og spørre hverandre om hjelp om de trenger det.

I forbindelse med gruppearbeid skiller elevene jeg intervjuet mellom det å arbeide med elever de opplever at de har en nærmere relasjon til og medelever ikke er like godt kjent med. Alle elevene beskriver at de trives bedre, og at de opplever samarbeidet som lettere, når de får jobbe med elever de kjenner godt. En elev forteller: *Noen ganger når du samarbeider, så er det sånn litt dumt hvis du ikke har en veldig god litt sånn connection med den personen, og ikke vet tydelig om den. Og så da får du ikke samarbeide like godt som hvis det er noen du har god kontakt med* (elev c). En annen elev forteller om noe av det samme når hun forteller at hun foretrekker å jobbe med vennene sine, og at det kan være vanskelig å kommunisere med elever hun ikke kjenner så godt. Hun sier: *Vi er jo sånn gode venner, og da blir det liksom enklere å jobbe sammen. Fordi hvis jeg kommer inn på gruppe med sånn 2 gutter jeg aldri har vært med, og pleier å snakke med, da blir det litt sånn vanskelig å jobbe sammen liksom. Det er kanskje at de ikke vil snakke med meg, eller jeg med dem* (elev d). Slik jeg

tolker elevene, er det at de går i samme klasse ikke ensbetydende med at de er trygge på alle sine medelever eller at de er venner. De forteller også at nærheten og tryggheten de opplever i samspill med medelever har betydning for hvordan de erfarer skolearbeidet og hvordan de lærer.

Tid til samvær

Elevene ble spurt om de opplevde at de hadde nok tid til samvær med vennene sine på skolen. Dette på bakgrunn av at de beskriver venner som viktigst for deres trivsel, og at alle forteller at skolen er deres hovedarena for sosialisering med venner: *Etter skolen så kan det være du har noe å gjøre. Når du er på skolen så er det et sted der du kan være med vennene dine og leke og prate og sånn* (elev b). Elevene forteller også at lekser tar opp mye av deres tid etter skolen. Noen av elevene bor også for langt unna sine venner, slik at de er avhengig av skyss for å være sammen med dem etter skoletid.

Alle elevene forteller at de synes at de får vært mye sammen med vennene sine på skolen, men også at de kunne ønske seg mer tid til selvstyrte aktiviteter om de fikk bestemme. De forteller at de er mye sammen i timene, men at de er mest sammen i friminuttene. Dette til tross for at de forteller at friminuttene samlet er omtrent 50 minutt minutter per dag, og sånn sett en liten del av skoledagen. Det kan da være nærliggende å undre seg over hva elevene ligger i det å være sammen. Og om de opplever aktiviteter preget av lek og egen kroppslig aktivitet mer som å være sammen enn den tiden de har sammen i timene. En elev sier dette slik: *Altså i klasserommet, der er vi jo ganske mye sammen, men i friminuttet da er vi mest sammen...og så i gymmen da for eksempel* (elev a).

Kontekst påvirker samvær

Elevene ble spurt om de opplevde at det var noen forskjell på å være sammen med venner i friminuttet sammenlignet med timene. Alle elevene forteller at de opplever en forskjell og beskriver dette på flere områder. De forteller at deres samvær, hvordan de kommuniserer og hva de kommuniserer om, er mer styrt av læreren i timen sammenlignet med friminuttene. Det kan også se ut til at de opplever at det er en annen forventning til deres væremåte, og at de opplever samværet i timene som mer alvorsfylt og arbeidspreget enn friminuttene. En elev forteller det blant annet er mindre rom for humor i timene når han sier: *Fordi da du er inne i timen, så kan du liksom ikke le så mye å snakke og sånn. Fordi i friminutt kan du*

snakke og le og sånn veldig mye, men hvis du er inne i timen så forstyrrer det veldig mye de andre (elev c). En annen elev forteller at samvær i timene er mer lærerstyrt og mer alvorspregget slik: Ja! Litt forskjell, fordi at i timen da er det mere sånn at læreren sier sånn, hent bøkene! SJOP, SJOP, ikke sant? Da har vi liksom ikke noe tid til å tulle med hverandre eller et eller annet, men i friminuttene da kan vi tulle så mye vi vil. Leke så mye vi vil (elev a).

At samværet også er mer arbeidspreget forteller en av elevene slik: *I klassen er det mere sånn bestemt litt mer da, eller du jobber litt på en måte. Hvis vi er ute sammen med andre så er det litt sånn, da gjør vi på en måte det vi har lyst til da så vi er litt annerledes (elev b).* Denne eleven forteller at han er litt annerledes i de to ulike kontekstene. Dette beskriver også en annen elev når han sier at; *Som når det er friminutt, så er du litt sånn mye mer leken, ikke sant (elev c).* Dette kan tolkes som at forventningene de opplever til sin væremåte i de ulike kontekstene, kan bidra til at de endrer sin måte å samhandle med andre elever på, og at det dermed ikke bare er aktivitetene som endrer seg. Elevenes væremåte endrer seg også.

Jeg har tidligere presentert elevens fortellinger om at deres opplevelse av relasjoner har betydning for kommunikasjon og samarbeid, og at å få jobbe med elever de kjenner og er trygge på bidrar positivt. Det kan se ut til at det også er av sosial betydning for elevene om de får være sammen med venner i for eksempel gruppearbeid. Hvis de får være med elever de vanligvis leker med, oppleves ikke samværet med venner i friminuttet og i timen så ulikt. En elev sier når hun blir spurt om forskjellene at: *Det er litt forskjell hvis jeg og 3 gutter hadde vært på gruppe, fordi jeg leker ikke med de. Nei, det hadde vært litt annerledes, men hvis det hadde vært jenter da hadde det ikke vært så stor forskjell fordi jeg leker jo med de og (elev a).* Slik jeg ser det kan relasjonsbyggende arbeid, slik at elevene opplever lystbetont samarbeid med flere elever enn de har en nær vennerelasjon til, være viktig for å ivareta elevenes sosiale behov, og også deres positive opplevelse av sitt sosiale liv på skolen både i læringssituasjoner og i friminutt.

4.2.2 Læreres betydning for elevens trivsel

Samtale med lærerne

Alle elevene forteller at de trives godt på skolen og at deres relasjon til lærerne er en medvirkende faktor til dette. En elev sier for eksempel at en god skoledag for ham er: *Når lærerne ikke er sure sånn at vi har det litt gøy i klassen (elev b).* Samtlige elever forteller at de

trives med lærerne sine, men også at ingen av dem opplever at de snakker noe særlig med lærerne utenom den kommunikasjonen som foregår rundt fag i timene. En elev sier: *Sånn i timene så kan det være at du rekker opp hånda og sånn, men ellers så prater jeg er ikke så mye med lærerne. Det er sånn mest at jeg prater på utviklingssamtaler og sånn* (elev c). En annen sier: *Jeg pleier det ikke sånn alltid å snakke med dem, men vi sier liksom hei hvis vi går forbi hverandre.[...] nei liksom bare sier hei, eller hilser på hverandre om morgenen* (elev d). Denne eleven forteller at til tross for at de ikke snakker så mye, så betyr særlig én lærer spesielt mye for henne. Hun sier at: *Hvis vi liksom ikke har hun derre* (navngir læreren) *en hel dag eller nesten, men siste time når hun kommer inn, så er det sånn veldig koselig å se henne igjen. Sånn at det er deilig følelse på en måte. Liksom jeg er bare glad for å se henne da hun kommer inn, fordi det er liksom en sånn der på en måte bra følelse å se henne når hun kommer igjen inn igjen* (elev d). Hun forteller videre at årsaken til dette er at: *Det er liksom bare bra at hun er der, fordi liksom hun har liksom vært her lengst på en måte* (elev d).

Klasseledelse

Det er flere elever som forteller at det er noen lærere de trives bedre med enn andre. Dette forklarer de med at de trives med at disse lærerne bruker mer humor i undervisningen. En av elevene beskriver det slik: *Han gjør ganske mye morsomt mens vi lærer. Så hvis vi tuller med han så tuller han tilbake igjen og sånn. Og så gjør vi mye gøy også som får oss til å lære* (elev b).

Å bli snakket til på en respektfull måte av lærerne er et gjennomgående tema hos elevene. En forteller: *Fordi det er sånn at det hadde jo ikke vært noe hyggelig når de hadde sagt sånn; hent bøkene nå! Mens de sier sånn; OK, god morgen, da kan dere hente mattebøkene. Og så er de liksom generelt snille* (elev a). Lærere som viser elevene respekt og utøver klasseledelse uten å kjeftte betegnes som snille. Lærere som kjefter betegnes av elevene som strenge.

Samtidig som elevene ønsker at lærerne ikke skal være for strenge, viser de også en forståelse for at læreren må sørge for å skape ro og godt arbeidsmiljø i timen. Arbeidsro er noe de alle forteller at de setter pris på. Lærerne har ulik måte å gjøre dette på, og en elev forklarer hvordan han opplever dette slik: *En sånn hovedlærer vi har nå, synes jeg er veldig snill og ikke driver og kjefter så mye, ikke sant? En av lærerne er litt sånn, kan være litt streng innimellom. Men når den personen er streng, så er det liksom, da blir alle sammen, følger de*

med, ikke sant? Men de vil ikke at den personen skal liksom bli veldig sint på dem, så det hjelper jo. Men sånn den læreren vi har nå, tar ikke innimellom og er så streng og klager sånn veldig mye, ikke sant? Nei, hele tiden bare tar litt sånn litt og litt, ikke sant? [...]roper og skriker minst mulig. Det synes jeg er veldig gøy, eller sånn veldig mye mer komfortabelt, ikke sant? Kan ikke bare hele tiden bli skriket på og litt sånn for hva vi gjør, men har noen som liksom bare tar og ber deg litt stille kanskje og sånn (elev c). Lærere som anerkjenner elevenes væremåte, som bruker læringsmetoder som gjør at elevene synes det er gøy å lære og som behandler elevene ut fra respekt og likeverd, ser ut til å være bedre likt og skaper større trivsel blant elevene enn lærere som kjefter og misbruker sin autoritet.

Elevene forteller at de foretrekker lærere som utøver klasseledelse på en mild måte framfor å være veldig strenge, selv om dette også kan medføre at det er litt mer uro i klassen og at det kan påvirke arbeidsmengden. En elev trekker frem at opplevelsen av trivsel i lærings-situasjonen er viktigere enn hvor mye arbeid de får gjennomført når han sier: *Ja, du får litt sånn litt mindre arbeid gjort, ikke sant? Og det er sånn hos den mest strenge, da kan man kanskje få litt mer arbeid gjort, men helt stille, ikke sant? Og de fleste kjeder seg nok mest. Mens når vi har vår hovedlærer er det mer liksom litt mer prating, ikke sant? Men ikke sånn altfor mye, men litt mer prating, ikke sant? Og da er det flere som har det litt gøy og kjeder seg ikke (elev c). Slik denne eleven viser aksept for at trivsel også kan medføre noe mer støy, sier også en annen elev at det samtidig med arbeidsro også er viktig med god stemning. Hun sier: *Folk ler og er sammen sånn at klassene er rolig og sånt. Da er det veldig fint at du kan høre på hva læreren sier (elev d). Kanskje er det slik at arbeidsro også kan bestå av «trivselslyd», og at dette ikke oppfattes som støy av elevene.**

4.2.3 Undervisningens struktur, organisering og innhold

I tillegg til relasjonen med medelever og lærere, forteller elevene også at didaktiske faktorer er av betydning for deres opplevelse av den gode skoledagen. Felles for alle er at de foretrekker fag der undervisningen er tilrettelagt slik at de kan være aktive og samhandlende med andre elever. En av elevene, elev c, var spesielt utdypende når han snakket om dette. Jeg velger derfor i dette avsnittet å referere mest til ham. Felles for elevene jeg snakket med er at de liker spesielt godt gymtimene, kunst og håndverk, mat og helse og samfunnsfag. Elev c forklarer dette slik: *Det er bare litt sånn måten vi jobber på sånn som jeg sa tidligere, ikke sant? Med norsk, engelsk og matte sitter vi nesten hele tiden, og sitter her og skriver hele*

timen, ikke sant? Bare leser. Men kunst og håndverk vi sitter og lager med forskjellige stoffer. Vi lærer hvordan vi lager mye forskjellige ting med mye forskjellige materialer, ikke sant? (elev c). Om denne eleven fikk velge, sier han at han ønsker seg at undervisningen var organisert slik at de kunne: Gjort litt mer inn i grupper, ikke sant? Litt sånn fag der man jobber i gruppearbeid synes jeg er veldig gøy, ikke sant? Noe da man kan jobbe flere, jobbe litt i prosjekt og sånt. Det synes jeg er veldig gøy (elev c).

Selv om han sier at matte, engelsk og norsk er viktige fag, ville han byttet ut noen av disse timene med andre fag, eksempelvis naturfag. Både fordi de ofte jobber i grupper og fordi han også opplever faget som viktig i sitt liv: *Det kan også være et viktig fag, ikke sant? Og vi har sånn himl, vi har veldig mye matte, veldig mye norsk og veldig mye engelsk, ikke sant? Vi kunne kanskje ihvertfall skifta ut en av de, og så kunne vi hatt naturfag en gang i uken eller noe sånt noe. En av dagene kunne vi hatt en time ihvertfall. Det synes jeg kunne vært veldig fint. For vi lærer på forskjellige måter, ikke sant? Vi lærer oss forskjellige ting jeg synes er veldig spennende (elev c).*

Elev c forteller også at slik undervisningen i enkelte fag er delt inn nå opplever han at det går det for lang tid mellom hver gang. De har for eksempel naturfag kun hver tredje uke. Han forteller at han glemmer hva de har snakket om fra gang til gang. Han forteller også at han kunne tenke seg at de jobbet med et tema over lengre tid slik at de fikk fordypet seg. Han snakker engasjert om hvordan de jobbet med temaet pubertet: *Da hadde vi 6 ukers program i det, ikke sant? Og så da hadde vi en gang hver uke, ikke sant? Og så holdt vi oss til et spesifikt tema. Men nå har vi hver tredje uke, ikke sant? Så går det 3 uker til, og så har jeg helt glemt hva jeg lærte på forrige. Og så har vi noe helt nytt nå. Vi holder oss ikke til ett fag, ikke sant? [...] når du lærer bare noe sånn en gang, ferdig, så er det litt sånn... glemmer det så fort, ikke sant? (elev c). Denne eleven gir gode eksempler på at spredt undervisning kan resultere i overflatelæring hvor muligheten for å sette kunnskap inn i en større sammenheng blir redusert. Han gir også eksempel på at fordypning i temaer over lengre tid kan legge til rette for dybdelæring slik fagfornyelsen ønsker å oppnå.*

Elevene ønsker seg variert undervisning som omhandler temaer de interesserer seg for, og som er relevante for deres liv her og nå. Dette kan forklares med at undervisningsmetodene og elevenes opplevelse av fagets relevans for deres liv, her og nå, kan bidra til økt engasjement og dermed også økt opplevelse av trivsel i timene. En elev forteller om hvordan

temaene i undervisningen vekker hennes engasjement slik: *Vi lærer jo om kroppen. Det synes jeg er litt spennende fag å lære om* (elev b). En annen forteller at han: *synes det hadde vært fint å lære litt mer om puberteten, på grunn av at nå kommer vi snart inn i den, ikke sant?* (elev c). Mulighet for fordypning i temaer som oppleves som relevante for elevene er av betydning for elevens opplevelse av sammenheng og mening både i undervisningen og også for deres liv ellers.

Balanse mellom lek, læring og hvile

Faktorer som omhandler skoledagens struktur, og hvordan den ivaretar elevenes behov for variasjonen mellom opplevd selvvalgt aktivitet og organisert læring, blir også løftet fram av elevene. I den forbindelsen forteller de at de ønsker mer uteundervisning, mer friminutt og også kortere skoledag noen ganger. En elev sier: *Jeg kunne jo kanskje hatt litt lengre friminutt noen ganger* (elev b). En annen forteller at: *En fin skoledag for meg er for eksempel på lekseplanen, hvor det for eksempel står at vi skal på tur med fadderbarna eller å ha gym. Ja, sånn, sånn, sånn at jeg gleder meg til ting. Og når vi har kort dag! Da kan man liksom komme hjem, og så kan man lage mat, også så kan man slappe av noe sånn* (elev a). En av elevene forteller også at for ham er lengden på timene også av betydning, spesielt om morgenen. Han sier: *Det er litt sånn, når det er rett etter morgenen, så liker jeg liksom kanskje sånn en time liksom seksti minutter ikke sant? Og så kanskje gå ut. Men det er sånn en og en halv time, ikke sant?* (elev c). Her opplever jeg at elevene gir uttrykk for sitt behov for balanse mellom hvile og aktivitet, og at det kan se ut til at læringsaktiviteter noen ganger overskygger dette. Lengden på øktene oppleves som lange, og det er nærliggende å tenke at dette også kan gå utover elevens evne til konsentrasjon. Den siste elevens fortelling er verdt å merke seg med tanke på å forebygge konsentrasjonsvansker hos noen elever.

4.2.4 Elevens opplevelse av mestring

Trivsel i lærings situasjonene kan ut fra elevens fortellinger også knyttes til elevens opplevelse av egen mestring. De forteller at de trives godt når de har passelige utfordringer. En elev sier når han beskriver en godt skoledag at: *Du forstår virkelig godt hva du sitter og jobber med, ikke sant? Det er noe som er enkelt å forstå, kanskje ikke hele tiden enkelt da, men noe som ikke er for vanskelig, ikke sant?* (elev c). En annen elev forteller at han til tross for at han tenker at han leser tregere enn de andre, synes at det går fint og at han har det bra. Han forteller at: *Jeg blir bedre og bedre på det da, så jeg klarer å lese bra, men jeg leser ikke*

så kjapt som de andre (elev b). Han forteller også at: *Jeg synes jo egentlig at alle, alt er jo litt vanskelig, men jeg synes det er greit.* Slik jeg tolker denne eleven kan det virke som at han opplever trivsel i læringssituasjonen selv om han synes det de arbeider med er vanskelig. Kanskje har dette å gjøre med at han opplever at det er en fremgang og at det gir han en opplevelse av mestring? Han opplever kanskje at skolearbeidet ikke for lett og ikke for vanskelig, slik den første eleven forteller.

4.2.5 Skolens uteområdes betydning for elevenes trivsel.

Mulighet for variert lek på skolens uteområde trekkes fram av alle elevene som viktig for deres trivsel. De forteller at de setter pris på at skolens uteområder tilbyr flere muligheter for lek, eksempelvis baner til ulike ballspill, et skogsområde tilknyttet skolen og at det finnes mulighet for skydd for vær og vind. De påpeker også at det er viktig at fasilitetene vedlikeholdes og blir reparert/erstattet når noe blir ødelagt. Med tanke på uteområdets fasiliteter forteller en av elevene at hennes opplevelse av en god skoledag er påvirket av hvilken del av skolegården hennes klasse kan benytte. Dette er i forbindelse med sone inndelingen som ble brukt som et smittetiltak under covid-19 pandemien. Hun sier at det er viktig for henne at de har fått det hun opplever som *den beste sonen* (elev a).

4.3 Elevenes fortellinger om medbestemmelse

Om medbestemmelse, og elevenes opplevde mulighet for innflytelse på sin egen skoledag, sier elevene at de ikke at de får bestemme så mye. De forteller at lærerne allerede har laget en plan og de følger den. En elev sier: *Jeg kan ikke bestemme hva slags fag vi har. Det kan ingen da, bortsett fra læreren* (elev a). Slik beskriver en annen elev også dette: *Nå har jo på en måte lærerne laget seg et opplegg da så, men det kan være vi får lov til å gjøre noe morsomt hvis vi spør pent da. Hvis vi jobbet bra og da. Hvis vi ikke har jobbet bra så fortjener du det på en måte ikke da. Da må vi heller jobbe med noe annet* (elev b).

Slik denne eleven er inne på forteller ingen av elevene om medbestemmelse på individnivå, hvor de som enkelt elever opplever å ha innflytelse på sin hverdag. Medbestemmelse foregår på et kollektivt nivå der klassen som belønning for god arbeidsinnsats kan velge en mer lekpreget aktivitet som avslutning på timen. Hva de skal leke blir bestemt av elevene i fellesskap, og gjerne ut fra avstemming slik denne eleven beskriver: *De som liksom får flertall bestemmer liksom den leken vi skal ha.[...] Sånn at hvis jeg og dem jeg kjemper med*

får liksom 10, og den andre får sånn 9 stykker, da er det vi som på en måte har bestemt at vi skal ha det, fordi det er vi som har fått flertall (elev d). Forståelsen om at avstemming er en form for medvirkning forteller elevene også om når de trekker fram elevrådet som en mulighet til innflytelse på skolehverdagen. *Vi kan være med på å bestemme ting som vi har lyst til skal skje på skolen da. Som hvis elevrådet spør oss om noe, så kan vi være med på å bestemme det da. Hvis de har sagt; vi har tenkt å ha en sommeravslutning og vi har tenkt å ha det sånn her, har dere lyst til det? Så får vi være med å bestemme. Da stemmer vi* (elev b). En annen elev beskriver sin mulighet for medbestemmelse slik: *Eeh, ikke så mye egentlig, men før var jeg i elevrådet da. Og da fikk jeg ikke bestemme, men det var litt sånn at vi kunne liksom som si meningen vår så ble vi enige ut av en ting* (elev a).

En av elevene forteller imidlertid at lærerne enkelte ganger kan være mottakelige for tilbakemeldinger og at de noen ganger gjør endringer om elevene kommer med innspill. Han sier: *Det er litt sånn, eeh mesteparten av tiden så spør jeg ikke om noe, men det er liksom når vi spør om litt sånn kanskje ikke for store ting, men litt sånn mindre ting, så kan de litt sånn følge etter det, blir litt bedre på det og sånt* (elev c). I lys av disse fortellingene er det nærliggende å tenke at disse elevene opplever liten mulighet for innflytelse og anledning til å ta egne initiativ. Noe som legger til rette for lærelyst og utforskertrang, og er medvirkende til at elevene opplever å være agent i eget skoleliv.

4.4 Elevenes fortellinger om inkludering

Elevene jeg intervjuet snakket om inkludering ut fra flere perspektiver. De snakket om en subjektiv opplevelse av inkludering i vennerelasjoner, lek og sosialt samvær, og de snakket om inkludering i et organisatorisk og fysisk perspektiv, med tanke på skolens organisering av undervisning og også klassesammensetning. Som nevnt har ingen av elevene jeg intervjuet spesialpedagogiske behov eller tiltak, temaer direkte relatert til inkludering i forbindelse med særskilte behov ble av den grunn ikke belyst av disse elevene.

4.4.1 Inkludering og vennerelasjoner

Det det kan sees en liten forskjell mellom kjønnene når de snakker om deres relasjon med venner og om hvordan de opplever seg inkludert eller ekskludert. Det kan virke som om jentene i større grad vektlegger relasjoner, mens guttene er mer aktivitet og interesse orientert når de snakket om samvær med venner. Begge jentene jeg intervjuet beskriver at det foregår

det man kan kalle «trekantdramaer» mellom dem, og hvor det ofte ender med at en av dem opplever at hun blir ekskludert. Dette forteller de kan foregå gjennom lek fysisk på skolen og også at episodene videreføres til kommunikasjon på digitale plattformer de benytter seg av etter skoletid. På den måten kan hendelser på skolen også påvirke deres opplevelse av inkludering også etter skoletid. Guttene kom ikke med slike fortellinger. De snakket mer om behovet for å være sammen med noen som delte deres interesse for ulike typer sport eller dataspill. Dette betyr nok ikke at problematikken jentene beskrev ikke finnes hos guttene også, men kanskje at de i mindre grad vektla dem? Her kommer elevene det er snakk om med lange fortellinger, og det er ikke mulig å trekke ut mening ved hjelp av enkeltsitat.

4.4.2 Organisert inkludering

Både guttene og jentene snakker om fadderordningen de har ved skolen, at de opplever dette som en god ordning og hvordan den bidrar positivt til inkluderende lek og samvær blant elevene på tvers av alder og klassetrinn. I forbindelse med lek med fadderbarna forteller en av elevene: *Fordi fadderbarna de kan jo bli litt sjalu, fordi jeg har jo blitt ganske gode venner med fadderbarna til X (nevner venninnens navn), så jeg klemmer jo de også. Og da kan jo noen av fatterbarna mine dytte de vekk å si; det er min fadder! Så da sier jeg sånn; gruppeklem, ikke sant? Sånn at den andre ikke skal bli lei seg* (elev a). Denne eleven deler sine tanker om hvordan hun kan ivareta fadderbarnas opplevelse av inkludering. En annen elev forteller om fadderordningen betydning for lek på tvers av alderstrinn slik: *Nå ute i friminutter og sånn, så kan vi leke med fadderbarna. På den forrige skolen min da holdt de fleste seg i klasse til klasse. Her blander det litt mer seg i friminuttet, det synes jeg at er fint, ikke sant?* (elev c). Disse fortellingene beskriver ikke bare om elevenes glede av å leke på tvers av klassetrinn, men også at de har tanker om hvordan skolen tilrettelegger for elevenes lek og samvær og at de opplever at dette er positivt. For meg er dette et eksempel på at det ikke bare er skolens organisatoriske og fysiske tilrettelegging som er viktig. Elevene er også aktive medvirkere i et inkluderende fellesskap og de spiller en viktig og uvurderlig rolle. Å la elevene medvirke, og å lytte til deres fortellinger, kan slik jeg ser det gi viktige bidrag til god inkluderende praksis.

Elevene forteller at lærerne bestemmer inndeling i forbindelse med gruppearbeid og plassering i klasserommet. De forteller at de tror lærerne deler inn ut fra hvem som bør sitte ved siden av hverandre med tanke på uro og støy i klassen. En elev forteller: *Vi har fått lov til*

å en gang bestemme hvem vi vil sitte med, men læreren liksom passer på at det er en som vi ikke snakker så veldig mye med, at vi ikke skal bråke så mye i timen (elev a). Det kan jo også tenkes at lærerne også deler inn ut fra et inkluderingsperspektiv, men det forteller elevene ikke noe om. Det de derimot forteller er at de opplever å bli plassert slik at de i mindre grad skal samhandle med medelever, og at lærernes målsetting er å redusere støy. Jeg undres om det ville oppleves som mer positivt for elevene om de opplevde at de ble plassert sammen fordi de hadde noe positivt å tilføye hverandre, og at de kunne støtte hverandre i deres læring.

4.5 Skolen er mer enn skolehverdagen

Elevene forteller at selv om skoledagen er over, preger den allikevel deres fritid. De forteller at dette kan dreie seg om samtaler de har om skolen hjemme, om arbeid med lekser og også om elevenes kommunikasjon seg imellom på sosiale medier slik jeg også tidligere har presentert. Slik jeg tolker disse funnene avgrenses ikke skolens betydning for elevene kun til tiden de tilbringer på skolen, men er også med på å definere hvordan elevene bruker sin tid etter skolen og også deres samhandling og samtaler med foreldrene.

Elevene forteller at deres samtaler om skolen hjemme i hovedsak dreier seg om praktiske forhold i forbindelse med skolen, som eksempelvis forberedelser til tur dag og i forbindelse med foreldrenes oppfølging av lekser. Elevene forteller at de stort sett gjør leksene sine kort tid etter at de har kommet hjem fra skolen, og at foreldrene kommer hjem senere. Dette gjør at leksene også blir et tema senere på kvelden, både i forbindelse med at elevene trenger hjelp og at foreldrene sjekker arbeidet de har gjort. En elev forteller: *Det blir litt dårlig stemning hvis jeg ikke har gjort leksene da. De spør jo på en måte alltid om jeg har gjort leksene mine [...].de kommer litt sent noen ganger, men jeg får jo hjelp, men det er bare litt sent* (elev b). Selv om elevene ønsker å gjøre seg ferdig med skolearbeidet tidlig på ettermiddagen så blir det ikke alltid slik, fordi de må vente til foreldrene har mulighet til å hjelpe dem. Noen elever forteller også at det kun er en av foreldrene som kan hjelpe, og også at de må kontakte beste-foreldre for å få hjelp.

Elevene forteller at deres samtaler om skolen i stor grad handler om temaer som dreier seg om fag og et liten grad om elevenes sosiale liv på skolen. En av elevene forteller at han snakker med foreldrene sine om skolen når: *Eeh ja litt når jeg gjør sånn lekser, ikke sant? Nå gjør jeg mesteparten av tiden lekser alene da. Noen ganger så kan det være at jeg spør faren*

min om hjelp, og så kan vi prate, men vi prater ikke veldig mye om skolen. Kanskje sånn når jeg kommer hjem og vi spiser noen ganger middag, så kan det være om hvordan gikk skoledagen. Men vi prater ikke sånn veldig mye om det. Jeg bare forteller dem litt sånn hvilken fag vi hadde og litt hva vi gjorde i fagene (elev c). En annen forteller: Ja, fordi liksom hvis jeg blir henta, eller jeg kommer hjem, så spør de liksom hvordan har det vært og sånt. Og hva jeg har gjort og sånt. Liksom hva har du gjort i dag? Har det vært gøy og sånt? videre så forteller hun at: jeg svarer at det var gøy og så sier jeg alle de timene vi har hatt og hva som skjedde de timene (elev d).

Når elevene forteller at deres samtaler med foreldrene om skolen for det meste har et faglig fokus, kan det finnes flere årsaker til dette. Det kan hende at elevene tenker at det er deres faglige mestring som er viktig for foreldrene. Dette kan ha sammenheng med deres opplevelse av at skolen hovedsakelig har et faglig fokus og at det er dette som er skolens viktigste formål. En annen årsak kan være at elevene av ulike grunner ikke ønsker å invitere foreldrene inn i sitt sosiale liv. En av elevene forteller at han er redd for *dårlig stemning* og at han synes at det er vanskelig å fortelle foreldrene om at det har vært en dårlig dag. Han sier: *Blir spurt noen ganger sånn, hvordan har du hatt det på skolen i dag og sånn. Men ellers så snakker vi ikke så mye om skolen hjemme. Det er bare hvordan det var på skolen den dagen, og hvis det var bra så er det bra, hvis det var litt dårlig så... ja så er det litt vanskelig å si fra når man har en når en har en dårlig dag da. Det er litt sånn rart å si at nei i dag var det ikke så veldig bra dag (elev b). Når jeg spør han om hva det er som gjør at han synes at det er vanskelig svarer han: Jeg vet ikke, det er bare sånn det er bare stopper inni meg bare sånn. Nei, jeg har ikke lyst til å, har ikke lyst til å si ifra på en måte. Så bare si at; ikke noe. Og så si at det var en fin dag, og så blir det ikke noe ut av det og at det blir dårlig stemning etterpå (elev b).*

En annen elev er inne på noe av det samme når han forteller at: *Det må være noe sånn veldig, veldig, viktig eller sånn, hvis jeg skulle fortelle foreldrene mine. På grunn av sånn små ting så går det liksom bra (elev c).* Ut fra disse fortellingene stiller jeg meg spørsmålet om i hvilken grad elevene opplever at deres sosiale liv på skolen blir vektlagt som viktig, både av lærere og foreldre. Videre lurer jeg også på hvordan foreldrenes opplevelse av skolens formål påvirker deres fokus når de snakker med barna om deres tilværelse på skolen.

4.6 Elevenes kommentar til intervjuet

Intervjuene ble avsluttet med at jeg spurte elevene om deres opplevelse av å bli intervjuet. Alle elevene svarte at de hadde opplevd dette som positivt. Ikke bare synes de det var: *Fint, fordi, ja da hjelper jeg deg jo med prosjektet ditt* (elev d), men de opplevde også at: *Det var litt spennende, fordi det var gode spørsmål* (elev b). Når jeg spurte elev c; *Hvordan synes du det var å sitte her med meg og ha denne samtalen?* svarte han slik: *Veldig interessant synes jeg, ikke sant? Sitte der og prate litt om forskjellige ting, som man kanskje ikke ville helt ha pratet om hele tiden, ikke sant? Det er noe som man sikkert ikke har pratet om før, ikke sant? Og nå kan man prate litt om hvordan skole er og sånt.* Elevenes kommentarer til intervjuene bekreftet min antakelse om at barn, i større grad enn de får nå, må få mulighet til å snakke om sitt liv i skolen. Ikke bare fordi det kan gi voksne en større forståelse av hvordan barn erfarer og opplever skolen, men også fordi det er minst like viktig, om ikke viktigere, at barn får kjenne at de har innflytelse på eget skoleliv. De må få oppleve at deres erfaringer og opplevelser blir anerkjent som viktige bidrag til hvordan skolen skal utformes og dermed også hvordan deres barndom her og nå leves.

5 Refleksjon og drøfting

Elevene jeg snakket med har gitt mye og verdifull informasjon knyttet til deres opplevelser og erfaringer med skolen. Masteroppgavens begrensinger har ført til at jeg har måttet gjøre et utvalg. I dette kapitlet har jeg valgt å se nærmere på temaer jeg oppfatter som hovedfunn og undertemaer knyttet til disse. Elevenes fortellinger gir inntrykk av at de ser på skolen som en fremtidsforberedelse, samtidig bærer deres fortellinger stort preg av at deres oppmerksomhet er rettet til det de opplever her og nå. Den spenningen jeg ser i dette vil være gjennomgående for mine refleksjoner og problematiseringer av elevens fortellinger sett i sammenheng med det de møter i skolen.

Kapitlet er delt inn i tre hoveddeler: *Skolen er en fremtidsforberedelse, Skolen oppleves her og nå, Avsluttende kommentarer.*

I Opplæringslovens formålsparagraf står det blant annet at i samarbeid og forståelse med barnets hjem skal skolen åpne dører mot verden og framtiden. Elevene skal utvikle kunnskap, dugelighet og holdninger for å kunne mestre sine liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1.). Dette gir barnet rettigheter som skal bidra til at de blir godt rustet for sin fremtid. Samtidig har barn gjennom FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 2003) ikke bare rett til gode utviklingsmuligheter, men også et godt liv her og nå. Uheldigvis kan faktorer som tar sikte på trivsel og fungering i framtiden også gi et lavere nivå av velvære i nåtiden, slik som høyt utdanningspress og et for ensidig fokus på akademiske prestasjoner. Dette indikerer at det kan være en mulig spenning mellom barns velvære i nåtiden (in being), og samfunnsmessige investeringer i deres utvikling og framtid (in becoming). Skolens gode intensjoner for elevenes positive utvikling med sikte på framtiden kan utfordre elevens opplevelse av god skolelivskvalitet her og nå.

5.1 Skolen er en fremtidsforberedelse

5.1.1 Læring for glemsel

Elevene knytter sin forståelse av skolens formål til et fremtidsperspektiv, hvor hensikten med det de lærer nå er å forberede dem til deres videre skolegang, studier og fremtidig yrkesvalg.

De viser forståelse av at det de lærer på barneskolen danner kunnskapsgrunnlag for videre læring på ungdomsskolen og senere studier. Samtidig beskriver de også noen utfordringer med tanke på om de i fremtiden vil være i stand til å huske det de lærer nå. En elev forteller for eksempel at man *må ha veldig god hjerne* for å huske det de lærer nå til de blir eldre. En annen elev forklarer at dybdelæring og fordypning kan bidra til bedre læring og mulighet for å huske hva han har lært, men at dette er noe han ikke opplever å ha nok av i undervisningen. Han forteller at han synes at det går for lang tid mellom hver gang han har enkelte fag, og at det medfører at han glemmer hva han har lært fra gang til gang. Det disse elevene forteller bekrefter slik jeg ser det Befrings (2022, s. 78) påstand om at skoledagen slik den er lagt opp nå, med det encyklopediske prinsipp hvor en lang rekke skolefag er spredt utover timeplanen, medfører en overfladisk læring og begrensa vilkår for fordypning. Dette mener han også står i veien for utvikling av engasjement og faglig interesse, og at det medfører læring for glemsel. Så kanskje er det slik at elevenes hjerner *er gode nok*, men at det er undervisningsformen som ikke stekker til.

Dybdelæring er et av kjernetemaene i Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017), og møter slik sett Befrings syn og elevens fortellinger om hva de opplever som viktig for sin læring. Det er å håpe på at dette kunnskapsløftet blir et bidrag inn i en prosess som kan føre til en organisering av undervisningen som er mer tilpasset elevenes behov, og også den skolepolitiske intensjonen om mer kreativ tilegnelse av kunnskap. En undervisningsform som legger til rette for at elevene kan fordype seg og utvikle engasjement og faglig interesse her og nå, vil kunne bidra til at det de lærer fester seg bedre i hukommelsen og at betydningen av å ha en veldig god hjerne blir mindre. Det vil også kunne påvirke deres opplevelse av seg selv som kompetente og gode nok både i nåtid, og også når de ser for seg sin fremtid. Motsatt kan opplevelsen av å *ikke* ha en *veldig god hjerne så kan huske til man blir eldre* muligens påvirke elevenes forventinger til fremtiden i negativ retning.

5.1.2 Skolens målstyring – en garanti for god fremtid?

De elevene jeg snakket med forteller at de stort sett trives på skolen, og det er positivt. Samtidig tenker jeg at det er viktig å ha i bakhodet at de fleste av elevene jeg snakket med ikke har særskilte vansker eller spesielle utfordringer, faglig eller sosialt, som står umiddelbart i veien for deres trivsel og positive opplevelse av skolen. En av elevene forteller imidlertid at *han leser saktere enn sine medelever*, og i den forbindelse dukker det opp flere

spørsmål hos meg. Hvordan har denne opplevelsen oppstått? Hvilke erfaringer har denne gutten hatt som kan ha ført til at han har denne oppfatningen av seg selv?

Med Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2004), hvor målstyring og økt kunnskapskontroll ble innført, kom også det Befring (2022, s. 79) kaller *pedagogisk problematiske konsekvenser* i form av en strøm av prøver og tester. Dette er nasjonale prøver, internasjonale undersøkelser (f.eks. PISA) og obligatoriske kartleggingsprøver, som i følge forskrift til opplæringslova (2006, §3-3) er ment å «fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget». Grunnlaget for vurderingen i fagene er kompetansemålene som er formulert i læreplanen. Ifølge Befring (2022, s. 79) oppstod målstyring som en pedagogisk idé i kjølvannet av lederfilosofien New Public Management, der er det sentrale premisset var at konkurranse og kunnskapstester ville stimulere til økt læring. En ide han hevder det ikke finnes støtte for i anerkjent pedagogikk. En motsatt effekt av denne pedagogiske ideen, hevder Befring, kan være at elevene risikerer å føle et prestasjonspress som mange ikke tåler.

Lesehastighet er blant en av de grunnleggende ferdighetene elevene måles i, og det kan være at eleven ut fra dette vurderer seg selv som en som leser sakte sammenlignet med andre. Når eleven i denne undersøkelsen forteller at han leser saktere enn sine medelever kan det være at han også opplever et visst prestasjonspress. Å lese i sin egen hastighet for å forstå teksten blir tillagt mindre betydning. Å lære ut fra sine egne forutsetninger overskygges av presset om å tilfredsstille progresjonsmål basert på skolepolitiske føringer.

Opplevelser som dette er med på å danne elevens *selvoppfatning*. Selvoppfatning kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike faktorer ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventinger i forhold til seg selv, og hvordan disse erfaringene blir forstått og tolket (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 88). Denne elevens oppfatning av seg selv som *en som leser sakte* er subjektiv, og trenger ikke å stemme overens med de oppfatningene andre har av ham. Likefullt vil oppfatningen og forventingene han har til seg selv danne fundament for tanker, følelser, motivasjon, handling og tro på hva han tenker er mulig for seg selv. At han opplever at han leser saktere enn de andre elevene trenger ikke nødvendigvis å bli problematisk for ham, eller være noe som påvirker ham i stor grad. Allikevel er det verdt å være oppmerksom på at hans opplevelse av skolens vektlegging av hans lesehastighet kan påvirke hans selvoppfatning, og hans opplevelse av å ha tilstrekkelige ressurser til å håndtere de kravene og forventingene som stilles til ham.

Antonovsky (2012) understreker at for å utvikle en god OAS trenger barn blant annet gjentatte opplevelser av belastningsbalanse. De trenger gjentatte opplevelser av å ha nok ressurser til å møte de kravene og forventningene de opplever at skolen har til dem. Det motsatte vil kunne gi elevene negative erfaringer som vil kunne påvirke deres psykiske helse. Tilrettelagt undervisning som har til hensikt å ivareta elevens ulike læringsforutsetninger, kan sees som et tiltak for å sikre barns opplevelse av belastningsbalanse. Dette innebærer også en anerkjennelse av at barn lærer ut fra sine egne forutsetninger og i sitt tempo. Slik jeg ser det kan eksempelvis lesetester, med hensikt om å måle elevens måloppnåelse ut fra ferdig formulerte kompetanse- og progresjonsmål, stå i konflikt med å ivareta elevenes ulike læringsforutsetninger. Dette kan også virke negativt inn på elevenes opplevelse av belastningsbalanse.

Testing ut fra kompetanse- og mestringsmål med en forhåndsdefinert progresjon gjeldende for alle elever, slik skolen gjennom læreplanene legger opp til i dag, medfører at noen elever vil falle igjennom og prestere dårligere enn det som er forventet. *Tilpasset opplæring* er ment som et tiltak for å redusere dette. Dessverre er det slik at til tross for gode intensjoner og tiltak for elever som ikke klarer å imøtekomme den forventede progresjonen, så vil det alltid være elever som likevel ikke mestrer tilfredsstillende eller oppnår lav grad av måloppnåelse. Fordi de forhåndsdefinerte mestringsmålene ikke er tilgjengelig for alle elevene til tross for tilpasset opplæring, vil dette ifølge Schaaning (2018, s. 131), nagle elevene dette gjelder til en selvpoffatning som tapere i fagene. Han hevder at så lenge man setter krav som ikke alle kan nå vil skolen uunngåelig produsere den type erfaringer som den eksplisitt søker å unngå, slik som lav mestringsfølelse, negativ selvpoffatning og lav tro på seg selv. I forbindelse barns utvikling av et godt selvbilde og god psykisk helse, tenker jeg at disse argumentene er av så stor betydning at det er verdt å fortsette den diskusjonen som har pågått gjennom flere år rundt skolens praksis med målstyring. Jeg undres om målstyring til god skolelivskvalitet for elever her og nå. Og på hvilken måte kan konsekvensene målstyringen har for elevene i nåtid påvirke deres liv i fremtiden?

5.1.3 Fagens betydning

Elevens forventinger og selvvurdering er ikke uavhengige av miljøet de befinner seg i. Hva som ansees som viktig i miljøet rundt elevene vil kunne påvirke deres oppfatning av hva som er viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 96). Elevene i undersøkelsen forteller om hvordan

signaler fra skolen gir dem forståelsen av at enkelte fag er viktigere enn andre. Dette begrunner de i hvor stor del av undervisningen faget er, at lærerne er spesielt grundige i gjennomgangen, og at de testes hyppig. At elevene opplever at fagene kategoriseres ut fra *viktighet* kan også, slik jeg ser det, føre til en indirekte form for kategorisering av elevenes ferdigheter. Gode ferdigheter i de viktige fagene kan bli forstått som mer verdt enn gode ferdigheter i de fagene som er lavere rangert. Dette kan få betydning for elevenes *generelle skolefaglige selvvurdering* (følelse av å være flink på skolen) (Skaalvik et al., 2021, s.104), og øke faren for at elevene vurderer seg selv generelt lavt, fordi de *viktige* fagene blir tillagt mest betydning. Hyppig testing og kartlegging er slik jeg tolker elevens fortellinger med på å underbygge elevenes opplevelse av hva som er viktig å lære på skolen. Deres prestasjons-erfaringer påvirker deres forståelse av egen kompetanse, og om den ligger innenfor de områdene som oppleves som viktige ut fra signalene de mottar fra skolen. Kanskje oppleves det ikke som godt nok å oppleve mestring i gymnastikk eller kunst og håndverk, om man ikke presterer bra i matematikk eller andre statusfag. Dette er med på å påvirke elevens skolelivskvalitet her og nå, og også deres forventninger om hva som er mulig for dem i fremtiden. En videre diskusjon kan også være om en verdisetting av enkelte fag gir en rangering av kunnskap og ferdigheter som videre kan føre til en kategorisering av elevene som skoleflink eller skoletaper. Hva vil det si å være *skoleflink*? Er dette begrepet knyttet til enkelte fag, eller teller alle fagene like mye? Hvordan blir man en *skoletaper*? Har man *tapt* i *alle* fagene eller kun i de høyest rangerte?

Elevenes faglige selvvurderingen kan få negative konsekvenser både for deres opplevelse av seg selv og deres opplevelse av skolen. Elever som har lav faglig selvvurdering opplever mer stress og angst i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høy faglig selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 95). Elever med lav faglig selvvurdering oppfatter prestasjonssituasjoner som mer truende, fordi disse elevene forventer å mislykkes på et område som oppfattes som viktig. Dette kan føre til mer angst og stress som påvirker innsats og utholdenhet. For eleven i undersøkelsen, og elever med tilsvarende selvvurdering, kan dette medføre at de presterer dårligere enn det de i utgangspunktet har kunnskaper og forutsetninger for. Deres forventninger og ambisjoner, og hvordan de vurderer sine faglige prestasjoner, kan igjen få konsekvenser for deres selvverd. Å verdsette seg selv lavt, vil kunne føre til svært negative konsekvenser for den mentale helsen i form av økt angst og bekymring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 105). Dette argumenterer for at skolen må bestrebe

seg etter å fremstille alle fag, kunnskaper og ferdigheter som like viktige slik at elevene ikke opplever en slik rangering.

Når elevene i studien forteller om sine drømmer for fremtiden er de stort sett relatert til deres interesser og hva de opplever at de mestrer. De forteller om ønsket om å bli fotballspiller, turntrener, jobbe på kaffebar eller å bli skuespiller. Felles for alle er at de også har en mer *fornuftig* backup-plan, eksempelvis advokat, politi, brannmann osv. Hva som er årsaken til dette forteller ikke elevene noe direkte om, men det kan tenkes at rangeringen av fagene kan være en medvirkende årsak. Denne rangeringen viser seg ikke bare i skolen, men også i samfunnet ellers hvor enkelte utdannelser og yrker oppfattes av høyere verdi enn andre. Jeg mener at en farlig konsekvens av rangering av fag, kunnskap og ferdigheter i skolen kan føre til en kategorisering av første- og annenrangs yrker, som igjen i ytterste konsekvens kan føre til en rangering av mennesker ut fra utdanning og yrke. Jeg tenker at det er viktig å forstå hvilke mekanismer som kan føre til denne rangeringen. Dette bør være del av den politiske diskusjonen som foregår omkring innhold og faglig organisering av dagens skole, slik at man unngår at diskriminerende prosesser starter allerede der.

5.2 Skolen oppleves her og nå

5.2.1 Læring for fremtiden- meningsfull i nåtiden

De elevene i undersøkelsen forteller ikke bare om deres opplevelse av de ulike fagenes viktighet, men også om deres betydning for dem her og nå. Det er et interessant funn at de fagene elevene rangerer som mest viktige ut fra hvordan de tolker signaler fra omgivelsene, er de samme fagene som de beskriver som minst relevante for dem i deres hverdag. Når de forteller om dette trekker de ikke bare inn fagenes innhold, men også undervisningsmetode og relasjon til medelever og lærere. De beskriver at undervisningsmetoder der de kan samarbeide og samhandle med medelever oppleves som mer positive, enn metoder som legger opp til arbeid uten interaksjon med andre. Dette handler om undervisning der de jobber i prosjekt og grupper, men også om muligheten til å snakke sammen og samarbeide i ordinære timer. De forteller samtidig at en positiv opplevelse av denne undervisningen også er påvirket av deres relasjon til både medelever og lærere. De beskriver at trygge og positive relasjoner gir bedre utgangspunkt for læring. Elev d forteller om betydningen av trygghet slik; *så er det sånn litt dumt at hvis du ikke har litt sånn god connection [...] så da får du ikke samarbeide like godt som hvis det er noen du har god kontakt med.* Elev b forteller om en

positiv relasjon når han beskriver lærerens bruk av humor i undervisningen: *Han gjør ganske mye morsomt mens vi lærer. Så hvis vi tuller med han så tuller han tilbake igjen og sånn. Og så gjør vi mye gøy som også får oss til å lære.* Elevenes fortellinger eksemplifiserer slik jeg ser det Maslows behovshierarki, ved at de beskriver at deres trygghets- og sosiale behov ligger til grunn for vekst og selvrealisering. For å lære gjennom samhandling og samarbeid må rammene for, og relasjonene i, samarbeidet oppleves som trygt. Slik jeg oppfatter elevens fortellinger er ikke bare *hva* de lærer av betydning for deres opplevelse av meningsfull læring, men også *hvordan* de lærer og med *hvem*. Ved å tilpasse undervisningen slik at den oppleves som relevant for elevenes liv her og nå, samtidig som den tilfredsstillende deres behov for positiv interaksjon med medelever og lærere, kan læring for fremtiden også oppleves som meningsfull i nåtiden.

5.2.2 Elevenes behov

En forutsetning for god psykisk helse er i følge Antonovsky (1987; 2012) knyttet til menneskets behov for å oppleve sammenheng og mening i tilværelsen. I hans teori om salutogenese beskriver han dette som *sence of coherence* (OAS). Psykisk helse sees her ut fra en sosial orientering ved at mening og sammenheng ikke oppnås isolert på individnivå, men i det sosiale miljøet. Dette innebærer at kvaliteten på samspillet barnet har med omgivelsene, det de erfarer og opplever, er av betydning for deres opplevelse av verden som begripelig, handterbar og meningsfull. En vesentlig del av dette handler om at omgivelsene responderer på barnets behov på en tilfredsstillende måte. Disse behovene er tidligere i oppgaven beskrevet blant annet å omfatte *kroppslige behov* som eksempelvis ernæringsbehov og helsebehov, *emosjonelle og sosiale behov* i form av opplevelse av trygghet, kjærlig omsorg og anerkjennelse fra nære personer i barnets liv og *behov for vekst og selvrealisering* i form av utvikling og læring,

I denne undersøkelsen ble ikke kroppslige behov ble ikke særlig belyst, bortsett fra elevenes fortellinger om gleden over å være ute og i bevegelse, og betydningen de opplever at skolens fasiliteter har i denne sammenheng. Dette temaet ser jeg ikke rom for å belyse denne oppgaven. Derimot velger jeg å se nærmere den spenningen jeg opplever mellom lærernes ivaretagelse av elevenes læringsbehov og deres emosjonelle- og sosiale behov. For at barn skal få alle sine grunnbehov møtt, og på den måten oppleve god omsorg, trenger de voksenpersoner som er observante og gir responsiv omsorg. De trenger voksne de stoler på,

som har tid, og som er emosjonelt tilgjengelige når dette er nødvendig (Killén, 2021).

Opplever elevene dette i stor nok grad?

Det kan se ut til at lærernes hovedfokus ligger på ivaretagelse av elevens læringsbehov, og at deres emosjonelle og sosiale behov i mindre grad blir ivaretatt av læreren i deres daglige samtaler med elevene. Elevene forteller at de i liten grad snakker med lærerne om annet enn temaer som omhandler fag og læring. Lengre samtaler som ikke er utløst av undervisningen dreier seg i hovedsak om elevsamtalen de har en lovfestet rett til minst en gang hvert halvår (Forskrift til opplæringslova, 2006. §3-7). Denne samtalen kan forstås som en formalisert og planlagt samtale mellom elev og lærer med mål om faglig og sosial utvikling for eleven. I tillegg til disse samtalene understreker forskriften også at elevene har rett til en jevnlig dialog med kontaktlærer om sosial utvikling og annen utvikling. Dette er mindre systematiske samtaler mellom lærer og elev i læringsaktiviteter, i overganger mellom aktiviteter - mellom friminutt og time, eller i friminutt. Elevene gir uttrykk for at de ikke opplever disse uformelle samtalene så ofte.

En årsak kan være at elevene ikke har behov for det, en annen kan være at lærerne av ulike grunner ikke er tilgjengelige for samtale. Dette kan dreie seg om lærernes evne til innlevelse og engasjement i elevens situasjon, som er en forutsetning for å fange opp og forstå barns sorger og gleder, og deres personlige utfordringer og muligheter (Befring, 2022, s.87), men også de rammebetingelsene lærerne jobber innenfor. Det er kanskje ikke rimelig å forvente at en lærer som skal være tilgjengelig for 20-30 barn skal kunne være tilstrekkelig observant, responsiv og til stede for barns emosjonelle og sosiale behov, samtidig som de skal formidle fagstoff bestemt av kompetansemålene i lærerplanen. Tiden lærerne har med elevene går nødvendigvis med til å undervise i skolefag. I tillegg til tester og kartlegging, tar forberedelses- og evalueringsarbeid også mye tid. Skolens faglige fokus legger dermed beslag på svært mye av lærerens handlingsrom og oppmerksomhet. En konsekvens av dette kan være at hverdagslige samtaler som dreier seg om elevens sosiale- og emosjonelle utvikling, og som kan gi læreren mulighet til å fange opp og forstå barns sorger og gleder må vike plass til fordel for samtaler med faglig fokus. Kanskje mangler det ikke på lærerens evne til innlevelse og engasjement, eller elevenes og lærerens ønske om samtale utover det faglige, men lærernes mangel på tid og elevenes opplevelse av deres tilgjengelighet.

5.2.3 Å se den enkelte eleven

Cronbach (1954) beskriver blant annet *kjærlig omsorg og anerkjennelse fra lærere og andre er viktige voksne* som fremtredende behov i barns liv. Ikke alle barn opplever dette i tilfredsstillende grad hjemme, og mange barn strever i hverdagen uten at voksne virker å vite om det eller bryr seg i stor nok grad. Ofte er det også slik at barna forsøker å skjule forhold i hjemmet for omverden, og dermed er det få eller ingen som får vite hva barnet strever med.

Barn som opplever en vanskelig barndom har økt risiko for senere vansker (Andershed et al., 2007; Antonovsky & Sjøbu, 2012; Borge, 2018). Likevel er det slik at til tross for vonde belastninger i barndommen ser noen barn ut til å klare seg bedre enn andre. En forklaring på dette kan være at disse barna har en *resiliens*, en motstandskraft, robusthet og utholdenhet, som gjør at de til tross for risiko viser god fungering (Borge, 2018, s.21). En annen forklaring er forskning som viser at barn som klarer seg til tross for usunn belastningsbalanse i barndommen har til fellestrekk at de har hatt et sterkt bånd til minst en voksen. Å bli sett av en voksen, og å vite at det er noen der som ønsker ditt beste, trekker i positiv retning.

Tryggheten av å ha menneske å ta kontakt med når du har behov for det er en viktig beskyttende faktor. Unicef Norge (u.å.) beskriver dette som *den ene* som har gitt barnet opplevelsen av å bli sett og at noen bryr seg om dem. Dette kan være en voksen i barnets nærmiljø og ofte kan det være en lærer.

Jeg har i min undersøkelse svært begrensede opplysninger om elevene jeg snakket med, og om noen av disse har vanskelige belastninger i sitt liv vet jeg ikke. Imidlertid fikk en av elevenes beskrivelse av hvordan den ene læreren ga henne opplevelse av velvære og trygghet, bare ved at hun kom inn i klasserommet på enden av dagen, meg til å undres over om denne læreren representerer *den ene* for henne. Denne eleven var relativt ny på skolen, hun har en annen kulturell bakgrunn og slik jeg oppfattet det noen språklige utfordringer. Dette er faktorer som potensielt kan fremkalle et ekstra behov for oppfølging og omsorg. Denne eleven ga også uttrykk for at hennes kommunikasjon med denne læreren ikke strakk seg i noen særlig grad utover det som forgikk i timen, eller til et «hei» i gangen når de gikk forbi hverandre. I følge Unicef Norge kan selv små ting oppfattes som store. Det kan dreie seg om et blick, et smil, at læreren bruker barnets navn og stopper opp for å prate når de møtes. Det kan dreie seg om en positiv kommentar til det barnet gjør og et hyggelig klapp på skulderen. Disse små tingene kan gi barna opplevelsen av å bli møtt med respekt og forståelse, og på

den måten bekrefte barnets egenverdi. Kanskje er det dette eleven jeg møtte opplevde, og som fikk henne til å vedsette denne læreren så høyt til tross for den begrensede kontakten som ble beskrevet. Likevel tenker jeg, slik Unicef Norge også påpeker, at tid til å *oppfatte* og tid til å *handle* kan være avgjørende for at man som voksen kommer i posisjon til å hjelpe og utgjøre en forskjell for barn som opplever belastninger i livet sitt, både hjemme og på skolen.

Er det nok tid til dette i skolen i dag? Slik jeg tolker elevens fortellinger om skolens faglige fokus, og deres fortellinger om få samtaler med lærere utover det faglige, gir dette uttrykk for at det kan være utfordringer knyttet til dette. Ungdata 2021 rapporterer at 25 prosent av elevene i grunnskolen oppgir at de gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2021, s. 23).

Tilsammen fordelt på alle klassetrinnene utgjør dette ca. 200 000 barn. Disse tallene mener jeg også kan bekrefte min antagelse om at det kan finnes en ubalanse, og at elevens behov utover læringsbehovene ikke i stor nok grad blir ivaretatt. Og jeg drister meg til å hevde at dette ikke handler om lærernes engasjement og vilje, men i større grad om de politiske føringene arbeidet deres er underlagt og de ressursene de har til rådighet. Jeg hevder også at skolesystemet er for lite opptatt av elevenes opplevelse, hva skolen og skolehverdagen betyr for den enkelte, og at det er dette som må vike for trykket på akademiske prestasjoner når ressursene er knappe.

5.2.4 Medelever og vennerelasjoner

Elevene i undersøkelsen bekrefter slik jeg ser det Frønes (2006) påstand, og min førforståelse, om at skolen er minst like mye en sosial arena som læringsarena. Det sosiale er viktig for elevene og av stor betydning for deres opplevelse av skolen. Når elevene forteller om sine opplevelser av skolehverdagen er deres relasjon til medelever og samvær med venner et gjennomgående tema. De gir klart uttrykk for at samvær med venner har stor betydning for dem og at de opplever skolen som en hovedarena for dette. Jeg opplever at deres fortellinger om betydningen av samvær med venner, og påvirkningen det har på deres trivsel her og nå, står i kontrast til det de forteller om deres forståelse av skolen som fremtidsrettet og med stort faglig fokus. Får de nok tid til å bare være, uten formål om å lære?

Elevene forteller at de synes at de får være mye sammen med vennene sine på skolen, men også at de kunne tenke seg mer tid til selvstyrte aktiviteter om de fikk bestemme. De forteller at de er mye sammen i timene, men at de er *mest sammen* i friminuttene til tross for at disse

Samlet kun er 50 minutter per dag og en liten del av skoledagen. Jeg undrer meg derfor over hva elevene legger i det å være sammen. En elev forteller om det å være sammen slik: *altså i klasserommet der er vi jo ganske mye sammen, men i friminuttet da er vi mest sammen og så i gymmen da for eksempel*. For meg kan det virke som om hun opplever aktiviteter preget av lek og kroppslig aktivitet som mer å være sammen, og at det har en annen dimensjon enn den tiden de har sammen i timene. I lys av at skolen er elevenes viktigste sosiale arena, og at den er en så stor del av deres barndom, hevder jeg at det bør tilrettelegges for at elevene får mer tid til aktiviteter hvor de opplever å være mer sammen, slik elevene i undersøkelsen beskriver. Mer tid til lystbetont og kroppslig lek, uten preg av læring.

Ifølge *Læreplanens overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, kan faglig læring ikke isoleres fra sosial læring og i det daglige arbeidet spiller derfor elevens faglige og sosiale læring og utvikling sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017, del 2.1). Det er imidlertid verdt å diskutere hvordan arbeid med elevenes faglige utvikling kan påvirke elevens sosiale utvikling slik skolen er i dag. Og om dager preget av mål for utvikling og læring alltid er til elevens beste. Dette med tanke på mulighet til å erfare og vise fram sine sterke og positive sider, og gjennom det få mulighet oppleve seg selv som en verdifull deltager i fellesskapet. For å gi et eksempel på dette tar jeg utgangspunkt i elevenes fortellinger om at de opplever en forskjell mellom samværet de har med medelever i læringsaktiviteter og det de har i mer uorganiserte aktiviteter.

En av elevene forteller for eksempel at de er annerledes i læringsaktiviteter versus aktiviteter preget av lystbetont samvær og lek. Slik jeg tolker dette forteller denne gutten om hvordan ulike kontekster kan påvirke hans adferd og dermed også hans oppfatning av seg selv. Meads speilingsteori (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 80) viser til at vi observerer hvordan mennesker rundt oss forholder seg til oss. Det andre tenker, mener og gjør med oss blir som et speil som former vårt selvbilde. Slik skapes subjektivitet gjennom interaksjon med andre. Når flere av elevene også forteller at det ligger forventning til mer regulert adferd i undervisningssituasjonen enn i friminuttene, forteller dette at situasjonen de er i vil få betydning for hvordan de speiler seg i andre, hvordan de oppfatter selv og også hvordan andre oppfatter dem.

For noen elever kan disse forventningene av ulike grunner være vanskelig å møte. Dette kan dreie seg om reguleringsvansker, konsentrasjonsvansker og/eller faglige vansker de forsøker

å kamuflere eller lede oppmerksomheten bort fra med eksempelvis urolig atferd. Denne atferden kan også være et uttrykk for en sosial strategi. Noen elever vil kanskje finne det hensiktsmessig å forstyrre lærerens undervisning for å oppnå sosial status. Disse strategiene kan kanskje oppleves som forstyrende og uforståelig for lærere og medelever, men for eleven det gjelder kan det motsatt oppleves som hensiktsmessig (Nordahl & Manger, 2005, s. 15). Gjentatte erfaringer der eleven opplever nederlag eller mangel på mestring vil kunne prege elevens virkelighetsoppfatning, og situasjoner som eleven oppfatter som utrygge eller truende vil kunne gi forventning om av at et nytt nederlag er like om hjørnet. Handlinger som kan føre til at han eller hun kommer seg ut av situasjonen, eller at manglende mestring får mindre fokus, kan derfor virke meningsfulle. Reaksjonene handlingene utløser kan derimot ut fra elevens virkelighetsforståelse virke ubegripelige. Elevens opplevelse av en meningsfull sammenheng mellom egen livsverden og de signalene han eller hun mottar fra omgivelsene står dermed i risiko. En konsekvens kan bli at eleven opplever å stå alene i sin verden, og dermed ikke opplever å være inkludert.

Et annet eksempel fra elevenes fortellinger er at undervisningsformer som legger til rette for samarbeid og samhandling er ønsket av noen elever, og at det på et vis tilfredsstillende et sosialt behov. På en annen side kan denne arbeidsformen føre til en form for faglig og sosial eksponering som kan oppleves som belastende og utrygg, spesielt når de ikke opplever trygghet i relasjonene. Elevenes fortellinger viser at å gå i samme klasse er ikke ensbetydende med det å oppleve relasjonen som trygg. Sosial eksponering gjennom faglig prestasjon kan føre til et prestasjonspress utover det skulle prestere på prøver og kartlegginger slik jeg tidligere har beskrevet. I barneskolen kan presset også like gjerne handle om at elevene er forventet å skulle beherske å jobbe i team og grupper, og de skal også presentere sitt arbeid for andre elever. Slik sett er de under en form for konstant eksponering av både faglige og sosiale ferdigheter som de ikke slipper så lett unna. Brochmann og Madsen (2022) oppgir dette som en medvirkende årsak til at elever i økende grad vegrer seg for å gå skolen, og heller velger å være hjemme. At elever velger å bli hjemme, fremfor å møte på skolen som tross alt er en hovedarena for samvær med venner, er svært bekymringsfullt. Jeg mener at en ensidig ivaretagelse av elevens sosiale liv gjennom arbeid med faglig utvikling ikke legger til rette for god inkluderende praksis. Elever som har vansker med å tilfredsstillende krav til faglige og sosiale ferdigheter i læringssituasjoner står i fare for å utvikle en negativ opplevelse av seg selv. Opplevelsen av å være inkludert og en betydningsfull del av fellesskapet kan fort bli forstyrret fordi de ikke mestrer å fylle de forventningene de stilles ovenfor.

Et stort læringstrykk fører slik jeg ser det til mindre muligheter for at elevene kan få vise seg fram uten krav om sosial eller faglig prestasjon. Dette kan føre til at de får en ensidig tilnærming til utvikling av opplevelsen av seg selv, og også den opplevelsen medelever og lærere får av dem. Dette, og den omfattende rollen skolen har i barns liv, mener jeg gir grunn til å spørre om den i tilstrekkelig grad tilrettelegger for elevenes behov for samvær og sosialisering med venner utover den som foregår gjennom læringssituasjoner. Og om den legger til rette for en meningsfull og god opplevelse av skolen for elevene.

Forskning viser at konsentrasjonsvansker og problematferd ikke oppstår i et vakuum, men ofte utvikler seg i møte med skolen og de sosiale og faglige prestasjons kravene som stilles der (Nordahl et.al., 2005; Greene, 2011; Ogden, 2015). Elevene i min undersøkelse forteller om lange økter, stort læringstrykk og lite tid til lek og hvile. Jeg tenker derfor at de bør få mer tid til lek og lystbetont samvær hvor de får mulighet til å bare være seg selv, og hvor de kan på øve sine sosiale ferdigheter uten krav til læringspreget prestasjon. Dette kan bidra til positiv utvikling og en bedre skolelivskvalitet for alle elever og av den grunn bør ha større plass og verdi i skolen.

5.3 Avsluttende kommentarer

Skolens utvikling og nyere tids reformer har ført til at skolen i større og større grad har tatt plass i barns liv. Dagens lovpålagte rett og plikt til 10 årig skole fører til at barn i dag tilbringer store deler av sin barndom på skolen. Etterhvert som skolen har fått en annen rolle i barns oppvekst, og i større grad legger beslag på den tiden barn tidligere har tilbragt i egeninitiert aktivitet med jevnaldrende, ser jeg på det som naturlig at den også ville ivareta hovedtrekk ved barns hverdag. Elevens behov for å leke og å være i aktivitet med andre barn utenfor læringssituasjonen burde vært tatt hensyn til i større grad enn det som er tilfelle nå. Skolen har istedenfor økt trykket på læring og undervisning der barna sitter på stoler innendørs og arbeider for å tilegne seg skolefaglig kompetanse. Jeg har innledningsvis snakket om overgangen mellom barnehage og skole, og hvordan den kan oppleves vanskelig for mange barn. Barns behov for kroppslig aktivitet, lek og lystbetont samvær med andre barn og voksne reduseres eller forsvinner ikke over natten en dag i august det året de fyller 6 år. Behovet er minsker heller ikke over tid som en konsekvens av at det ikke blir ivaretatt.

Man kan heller si at barn innordner seg, og finner seg i at deres behov for lek og samvær med jevnaldrende ikke blir satt til side, fordi de ikke har noe annet valg.

Slik jeg ser det gir elevene jeg snakket med et klart uttrykk for at deres samvær med venner og jevnaldrende er av stor betydning for dem. Dette gir de også uttrykk for når de forteller at selv om de liker å lære så er det ikke fagene de savner når de ikke er på skolen, men å være sammen med venner. Når elevene også forteller at deres samtaler med foreldre og lærere i stor grad dreier seg om deres faglige utvikling, og at de i liten grad snakker om andre forhold knyttet til sin tilværelse i skolen, gir dette meg en indikasjon på at det er en spenning mellom elevenes opplevelse av hva som er viktig for dem og det det skolen representerer. Sett i lys av dette tenker jeg at det er betimelig å spørre om skolen ivaretar sosiale behov og det som oppleves som meningsfylt for elevene på en god nok måte. Jeg lurer på om det stadig økte trykket på kunnskap og læring har ført til en ensidig ivaretagelse av barns læringsbehov, at andre grunnleggende behov må vike, og at skolen i liten grad har tatt dette innover seg.

Jeg har tidligere drøftet målstyring og mulige negative konsekvenser av dette. For noen elever kan prestasjonspresset oppleves som et moderat stress som ikke er farlig, og som tvert imot kan være gunstig for læring. Imidlertid er det også slik at prestasjonskravene ikke bare gjelder for tiden elevene er på skolen, men fortsetter også når de kommer hjem i form av lekser. Med dette øker ikke bare elevenes stressbyrde betraktelig, men gjør det også vanskelig å opprettholde et sunt skille mellom arbeid og hvile, lek og fritid. Elevene jeg møtte fortalte at lekser var en medvirkende faktor til at de ikke traff venner på fritiden, og også at det påvirket samværet med foreldrene på ettermiddagen. Slik sett kan skolen sees å ha en gjennomgripende rolle i barns hverdag.

I forbindelse med denne masteroppgaven har jeg gjort en rask og uformell analyse av læreplanens overordnede del, hvor jeg så etter utsagn som kunne representere eleven - *in being* og eleven - *in becoming*. Jeg fant en hovedvekt på eleven - *in becoming*, og der eleven ble beskrevet som *in being* var det ofte også med et fremtidsrettet mål. Utsagn som representerer elevens skolelivskvalitet, og liv her og nå, er ut fra min oppfatning svært underrepresentert i læreplanen. Slik jeg ser det er ikke synet på barn som *in being* og *in becoming* nødvendigvis motsetninger, men heller et «ja takk, begge deler». Men slik jeg oppfatter at det kommer fram av mitt materiale, og slik jeg leser lærerplanen, er det en betydelig fare for at det kan bli en konflikt mellom elevenes væren i verden her og nå og

skolens intensjoner for deres fremtid. Konflikten mellom elevenes opplevelse av velvære i nåtiden og skolens gode intensjoner for deres trivsel og fungering i framtiden, er slik jeg ser det blitt bekreftet gjennom den undersøkelsen jeg har gjort.

Gir den skolen barn er forpliktet til å gå på dem gode og meningsfulle liv? Og anerkjenner skolen barn og barndommens egenverdi slik læreplanverkets prinsipper for læring, utvikling og danning sier at den skal? Det kan se ut til at skolen representerer et sted der elever må finne seg i å være selv om de ikke har det bra, men med et håp om å få det bedre senere i livet.

Elevene må oppleve en betydningsfull sammenheng mellom sin livsverden og det de møter i skolen for at de ikke skal oppfatte skolen som betydningsløs og vanskelig, og for at de skal utvikle god psykisk helse. Skolens mangelfulle ivaretagelse av elevenes grunnbehov, og mangelfulle forståelse av skolens betydning for elevenes opplevelse av sammenheng og mening i sitt liv, kan i realiteten innebære at skolen ender opp med å bety lav selvvurdering, nederlag og brutte illusjoner for mange av elevene. Skolen har et stort ansvar: Dårlige erfaringer i barndommen kan vare livet ut.

Litteratur

- Andershed, H., Andershed, A.-K., Weihe, H.-J. W. & Gröhn, H. (2007). *Normbrytende atferd hos barn : hva sier forskningen?* Gyldendal akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : how people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. & Sjøbu, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Gyldendal akademisk.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. I. NOVA, OsloMet.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Barne- og, f. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991 : revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller* (Rev. oppl. utg.). Barne- og familiedepartementet.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? : elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudet.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2022). Skolen under lupen: problematiske trekk og løfterike muligheter. I E. Shaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening* (s. 76-90). Universitetsforlaget.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal.
- Brochmann, G., Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet : historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats*. Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Cronbach, L. J. (1954). *Educational psychology*. Harcourt, Brace and Company.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. Johns Hopkins University Press, Baltimore
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Eikrem, T., Røsland, G-M., Holt, T & Helland, M. S. (2017). *Barns behov*.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/medieklipp/barns-behov-foreldre-og-barn-2017-nr9.pdf>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2022-01-05-2022).
 Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487).
 Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-04-24-487>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen : om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Cappelen Damm akademisk.
- Gamst, K. & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør*. Doktoravhandling, Institutt for spesialpedagogikk. UiO
- Gamst, K. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler : å ta barn på alvor* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor : elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm Akademisk
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Helsedirektoratet.
- Huebner, E. S., Hills K. J., Jiang X., Long R. F., Kelly R. & Lyons M. D. (2014) Schooling and Children's Subjectiv Well-Being. I A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. Korbin (Red.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Polocies*. Dordrecht: Springer
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning : noen perspektiver*. Cappelen akademisk forlag.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-129). Cappelen Damm Akademisk.
- Killén, K. (2021). *Sveket : I : Risiko og omsorgssvikt - et helseproblem* (6. reviderte utgave. utg.). KF.

- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Maslow, A. H., Stephens, D. C., Heil, G. & Maslow, A. H. (1998). *Maslow on management*. John Wiley.
- Meld. St. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- MISP. (u.å). *Spesialpedagogisk innsats - intensjoner, praksiser og erfaringer*. Hentet 16.05.2022 fra <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/prosjekter/spesialpedagogisk-innsats-intensjoner-praksis-og-erfaringer/index.html>
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. (2. utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (u.å.). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 16.05.2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nettskjema.no (u.å). *Nettskjema diktafon-app*. Hentet 21.05.2022 fra;
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Bd. 11/2000). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2).
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1148>
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norge Barne- og, f. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991 : revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller* (Rev. oppl. utg.). Barne- og familiedepartementet.
- Næss, S., Moum, T. & Eriksen, J. (2011). *Livskvalitet : forskning om det gode liv*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven (2018) *Lov om behandling av personvernopplysninger*. (LOV-2021-06-18-124). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2022). Hvis skoleforberedelse ikke fantes. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening* (s. 57-75). Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? : intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon.
- Schaanning, E. & Aagre, W. (2022). *Skolens mening : femti år etter Nils Christies Hvis skolen ikke fantes*. Universitetsforlaget.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The American psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> (Positive Psychology)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2021). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., Sommerfeldt, B. & Robinson, P. (2020). *Sult : mentaliseringsbaserte tilnærminger til spiseforstyrrelser*. Gyldendal.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European journal of special needs education*, 23(2), 157-166. Hentet 14.05.2022 fra; <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>
- Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *spesialpedagogikk* (6. utg., s. 680 - 701). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Thuen, H. (2018). Fellesskoleideen. I M. v. Wright & T. Kvernbekk (Red.), *Barn og deres voksne* (s. 179 - 198). Cappelen Damm Akademisk.
- Unicef Norge (u.å.) *Den ene*. Hentet 16.05.2022 fra <https://arkiv.unicef.no/denene>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Norsk Forlag
- Veiteberg, J., Kirke, u.-o. f. & Nasjonalt, l. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- World Health Organization (2006). *Preventing child maltreatment*. Genève
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/43499>
- World Health Organization (2014). *Mental health. A state of well-being*.
http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Wiese, V. (2011). Oppvekst - kvalitet i unges liv. I S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet : Forskning om det gode liv* (s. 155-169). Fagbokforlaget.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema, elever

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema, foresatte

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Intervjuguide

Hva forteller elever i 7. klasse om sin opplevelse av skoledagen og om skolens betydning for dem?

1. Kontaktetablering og innledende prosedyre: 5-10 min
2. Introduksjon, fri fortelling og utdypende fase
3. avsluttende fase

1. Kontaktetablering og innledende prosedyre 5-10 min.

Bruk tid på kontaktetablering gjennom småprat om formålet med intervjuet, elevens trivsel osv.

- **Bli kjent**

- Hei – la eleven få fortelle hvem hun/han er.
- Har du gjort noe sånn som dette før?
- vil du høre litt om hvem jeg er?
- veldig interessert i hvordan barn har det og om de har det bra på skolen, i barnehagen og ellers i livet.

- **Bakgrunn for studien**

- jeg ønsker å vite mer om hva barn tenker er viktig for dem på skolen, det kan handle om å lære, og også om det å være med venner og andre elever.
- Ingen riktige eller gale svar
- Du er eksperten

- **Anonymt**

- Gjør opptak, med det er ingen andre enn meg som vet at det er akkurat deg som forteller. Opptakene blir slettet når jeg er ferdig med oppgaven.
- Inger lærere, foreldre eller andre får tilgang

- **Frivillig** å delta – trekke seg uten konsekvenser om noe kjennes ubehagelig

Bakgrunnsinformasjon

- **Alder og klasse**
- **Hvor lenge** har du gått på denne skolen? Eventuelt hvor mange andre skoler.
- **Er du med i klassen hele tiden**, eller har du noe undervisning/tiltak utenfor klassen?

Introduksjon, fri fortelling og utdypende fase 25-30 min.

Introduser tema, la barnet fortelle – still oppfølgingsspørsmål ved behov

- **Hvis du skulle forklart en som skal begynne på skolen hva en skole er, hva ville du sagt da?**
 - Hva tenker du at det er viktig at han eller hun får vite?
- **Hva tenker du er grunn til at vi har en skole og at barn går på skolen?**
-
- **Hva er det første du tenker på når jeg spør deg om hva som er viktigst for deg på skolen?**
- **Kan du fortelle meg om hvordan du tenker at en fin skoledag ser ut?**
 - Har du ofte sånne dager?
- **Liker du deg på skolen?**
 - Hva er bra?
 - Hva er ikke fullt så bra?
- **Hvordan synes du at du får til ting på skolen?**
 - er det noe du synes er vanskelig å forstå? Det kan handle om fag eller venner
 - hva gjør du når du synes noe er vanskelig?
-

- **Savner du skolen når du ikke er der?**
 - Hva savner du eventuelt?
 - Hva savner du ikke?

- **Har du venner på skolen?**
 - Hvordan har du det med vennene dine eller medelever?
 - Får du vært med dem som mye som du ønsker når du er på skolen?
 - Hvordan er du sammen med de på skolen
 - hjemme

- **Hva synes du om lærerne dine?**
 - Snakker du med dem?
 - Om hva snakker du med dem om?
 - Synes du at lærerne hører på og tar hensyn til hva du mener?
 - Synes du at det er noe som er urettferdig på skolen?
 - Er det noe du kan du bestemme på skolen nå? Ev ikke bestemme..

- **Hvis du var den som bestemte på skolen hva ville du gjort da? Hva ville du beholdt, eller endret på?**

Sammenhengen mellom skolen og elevens livsverden:

- **Snakker dere om skolen hjemme?**
 - Hva snakker dere eventuelt om da?

- **Lærer du noe på skolen som du får bruk for hjemme eller på fritiden?**

- **Lærer du om ting du interesserer deg for? og som du kunne tenke deg å lære mer om?**

- **Tenker du at du lærer noe nå som du får bruk for når du blir voksen?**
 - Hva har du lyst til å drive med når du blir voksen?

2. Avsluttende fase 5 min.

- Er det noe du vil si som er viktig for deg når det gjelder skolen og som vi ikke har snakket om?
- Hvordan synes det var å ha du denne samtalen med meg?
- Takk

Vedlegg 2: informasjonsskriv og samtykkeskjema, elever

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet; *Elevens opplevelse av sammenheng og mening i skolen*

Hei.

Jeg heter Lena Jørung og studerer ved Universitetet i Oslo (UiO), hvor jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk. Våren 2022 skal jeg gjennomføre mitt masterprosjekt hvor jeg ønsker å undersøke hvilke forventninger elever har til en god skoledag. Ofte er det voksne som snakker om hvordan de tror barn opplever skolen. I min oppgave vil jeg at elevenes stemme skal komme fram og i den forbindelse er jeg nysgjerrig på hvordan du opplever skolen og hva du er opptatt av.

Hvorfor spør jeg deg?

Du blir spurt om å være med på min studie fordi du er elev ved en skole som er med på prosjektet jeg er en del av.

Hva betyr det for deg i delta i prosjektet?

Om du vil være med i prosjektet betyr at du vil svare på noen spørsmål i et intervju. Her vil vi snakke om hva det er som er viktigst for deg på skolen, og hva du tenker om din skoledag. Av samtalen blir det gjort lydopptak slik at det blir lettere å huske hva som ble sagt når jeg skal skrive oppgaven min.

Hva skjer med informasjonene om deg?

Lydopptakene vil oppbevares sikkert, og det er bare jeg og min veileder som vil lytte til dem. I selve oppgaven vil alt anonymiseres slik at ingen kan spore det som blir sagt tilbake til deg. Etter at prosjektet er ferdig, vil alle lydopptakene bli slettet. Det er helt frivillig å være med, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet om du ønsker det uten at det får noen konsekvenser for deg.

Om du ønsker å vite mer om prosjektet kan du gjerne kontakte meg:

- Lena Jørung
- Telefon: 95246161

- Mail: lena.jorung@student.uv.uio.no

Du kan også kontakte min veileder:

- Ivar Morken
- Telefon: 22 85 81 23
- Mail: ivar.morken@isp.uio.no

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien *Barns opplevelse av sammenheng og mening i skolen* og ønsker å være med.

DATO

UNDERSKRIFT (elev/foresatte)

Vedlegg 3: informasjonsskriv og samtykkeskjema, foresatte

Informert samtykke til foreldre i forbindelse med masterprosjektet;

«Barns opplevelse av sammenheng og mening i skolen».

Hei. Jeg heter Lena Jøring og studerer ved Universitetet i Oslo (UiO), hvor jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk. Våren 2022 skal jeg gjennomføre mitt masterprosjekt som vil være en del av forskningsprosjektet *Spesialpedagogisk innsats – intervensjoner, praksiser og erfaringer* knyttet til forskningsgruppen «MISP» ved institutt for spesialpedagogikk ved UiO. Skolen ditt barn er elev ved er trukket ut som utvalg til dette prosjektet som har som formål å undersøke sammenhengen mellom formålet med inkludering, praktisk gjennomføring og erfaringer med inkludering i skolen.

Formålet med min masterstudie

I min studie ønsker jeg å undersøke hvilke forventninger elever har til en god skoledag, og hvordan de opplever at disse forventningene samsvarer med skolens innhold og aktiviteter. Mitt utgangspunkt for å studere dette er egne erfaringer og lest forskning som viser at elever ser ut til å vektlegge de sosiale forholdene knyttet til jevnaldrende, mens skolen og lærere i større grad vektlegger undervisningen, elevenes arbeidsinnsats og deres skolefaglige prestasjoner. Dette kan beskrives som to verdener, elevens verden og lærerens verden. I min studie ønsker jeg å undersøke deres opplevelse av mening og sammenheng mellom disse.

Hva innebærer det at ditt barn deltar?

Om deres barn, etter deres samtykke, ønsker å delta i prosjektet betyr det at hun/han vil svare på noen spørsmål i et intervju. Jeg vil legge til rette for at dette i størst mulig grad blir en samtale hvor ditt barns opplevelse av sin tilværelse i skolen kommer fram. Intervjuene vil foregå på skolen og i skoletiden.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Dette slettes ved prosjektets slutt.

Hva skjer med informasjonen?

Opplysningene som blir gitt vil bli behandlet konfidensielt og i tråd med personvernregelverket. De vil kun benyttes til formål beskrevet i dette skrivet, og all informasjon vil anonymiseres ved at personopplysninger erstattes med en kode som oppbevares adskilt fra innsamlet data. Dataene lagres innelåst og kryptert ved en forskningsserver. Det er kun meg

og forskningsgruppens medlemmer i prosjektet knyttet UiO som vil ha tilgang til dataene. I forbindelse med publisering vil informasjonen som blir gitt ikke kunne spores tilbake til ditt barn. Alle data slettes når prosjektet planlagt avsluttes 31.12. 2023

Deres rettigheter.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom det skulle oppstå noe som gjør at dere ønsker å trekke deltakelsen, kan dette skje når som helst i prosjektet uten at det medfører konsekvenser for dere eller deres barn. Alle opplysninger vil da anonymiseres helt.

Så lenge studien pågår har du rett til innsyn og kopi av de personopplysningene som er registrert på ditt barn. Du kan kreve personopplysninger slettet, og du har også klagerett til personvernombudet eller datatilsynet.

Prosjektet er meldt til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS som har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet samsvarer med personvernregelverket.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Ansvarlig for gjennomføring av masterstudien er Lena Jørung.

Prosjektansvarlig ved Universitetet i Oslo er Ivar Morken.

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo er Roger Markgraf-Bye.

personvernombud@uio.no

Om du ønsker mer informasjon om masterprosjektet kan du gjerne kontakte meg:

- Lena Jørung
- Telefon: 952 46161
- Mail: lena.jorung@student.uv.uio.no

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

- Prosjektansvarlig ved Universitetet i Oslo Ivar Morken. På epost ivar.morken@isp.uio.no eller telefon: 22 85 81 23
- Personvernombudet ved Universitetet i Oslo Roger Markgraf-Bye.
personvernombud@uio.no

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien *Barns opplevelse av sammenheng og mening i skolen* og gir samtykke til at mitt barn kan delta på intervju.

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet avsluttes 31.12.2023

DATO

UNDERSKRIFT (foresatte)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

5/31/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inclusive Practices

Referansenummer

267376

Registrert

01.07.2019 av Jorun Buli-Holmberg - jorunbh@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorun Buli-Holmberg, jorun.buli-holmberg@isp.uio.no, tlf: 4748119059

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

16.08.2019 - 31.12.2023

Status

14.01.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

14.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

04.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Vurderingen forutsetter at informasjonsskrivene oppdateres i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Når informasjonsskrivene er oppdatert kan behandlingen starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil samtykke for elever i utvalg 4 (5-13 år).

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 1, 2, 3, 5, og 6 vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 4 (elever) vil være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form

og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13, forutsatt at informasjonsskrivene er oppdatert i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Deler av utvalget i prosjektet er elever (5-13 år) og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom det benyttes en ekstern transkriptør vil den være databehandler i prosjektet. Dette samme gjelder for bruk av ekstern online survey tjeneste. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)