



# Høgskulen på Vestlandet

## Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-OSO-2024-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	01-05-2024 09:00 CEST
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2024 14:00 CEST
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Sogndal
<b>Termin:</b>	2024 VÅR2
<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Flowkode:</b>	203 MGBSP550 1 OSO 2024 VÅR2
<b>Ekstern sensor:</b>	Ekstern sensor 1
<b>Intern sensor:</b>	Intern sensor 1

### Deltaker

<b>Naun:</b>	Evelyn Kjosnes Handegård
<b>Kandidatnr.:</b>	887
<b>HVL-id:</b>	588461@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	20017
----------------------	-------

Egenerklæring \*: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja  
registrert  
oppgavetittelen på  
norsk og engelsk i  
StudentWeb og vet at  
denne vil stå på  
vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved  
Ja, Førebygging av langtidsfråuær i grunnskulen

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of  
Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Elevs opplevelse av skolen gjennom tekst og tegning

Pupils' perspective of school through text and paintings

Kandidatnummer: 887

Evelyn Handegård

Master i spesialpedagogikk

FLKI/Høgskulen på Vestlandet/program

Veileder Kirsten Flaten

15/05/2024

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Å arbeide med masteren har vært en prosess som har vært både krevende, men også svært spennende. Det har vist seg å være en tidsprosess å skulle skrive en oppgave som omfatter en stor del mer enn tidligere oppgaver, men når jeg nå kan se meg ferdig er det et med mestringsfølelse og stor mangel på søvn.

For å innlede takketalen ønsker jeg først og fremst å trekke fram mine informanter som stilte til denne oppgaven. Deres unike beskrivelser og kreative arbeid har vært utrolig givende og spennende å jobbe med, og uten dere hadde ikke denne oppgaven hatt noe interessant innhold. Videre vil jeg takke Sunnfjord kommune og deres viktige prosjekt med å minske skolefraværet. Spesielt takk til prosjektleder Cecilie Udberg-Helle som har støttet meg og bistått gjennom prosjektet.

Deretter går min takknemlighet til veileder Kirsten Flaten som også har vært til stor hjelp med tips og inspirasjon.

Til slutt vil jeg takke meg selv for at jeg valgte å tilbringe 5 år i en så fin bygd som Sogndal. Man kan si mye rart om bygder, men det er ingen tvil om at denne studieplassen har gitt unike vennskap og mange gode opplevelser gjennom fem år. Nok til å ønske å bli noen år til.

Sogndal, 15.05.2024.

Evelyn Kjøsnes Handegård

## Sammendrag

Elevenes skolemiljø er tett knyttet opp mot elevenes hverdag, som de bruker store deler av livet på. Hensikten med denne masteroppgaven er derfor å sette søkelyset mot elevers opplevelse av skolemiljøet, og det er derfor ønskelig å se på faktorer som påvirker elevenes erfaringer. Denne oppgaven skal gi elevene en stemme, og åpner opp for at elevene selv kan fortelle gjennom tegning og tekst.

Datagrunnlaget ble 90 elevutdrag fordelt på seks skoler, hvor elevene fikk i oppgave å skulle svare på hvordan de opplever skolen i dag.

Resultatene tilsier at elevene i størst grad anser skolen som bra med positive assosiasjoner til vennskap, lek og læring. Likevel finner man også et stort omfang som også knytter skolen til negative assosiasjoner gjeldende opplevelsen av blant annet tilhørighet, kompetanse og relasjonen til læreren. Elevene skildrer det med at de opplever skolen som kjedelig, vanskelig og enkelte beskriver den til og med som et fengsel. Elevenes kreative fremstillinger drøftes i lys av skolepolitiske føringer samt kjent pedagogisk kunnskap og forskning, som gir videre forslag til hvordan vi gjennom å lytte til elevenes stemme kan bedre elevenes skolehverdag.

### **Nøkkelord:**

Skolemiljø, elevperspektiv, opplevelse, kreativt arbeid

## Abstract

Students school environment is closely linked to their everyday life. As they also spend a lot of time in school this thesis aims to shed light on the issue of students well-being and school environment. Therefore it's important to look at the factors that affect the students' experiences. The intention of this master is to give students the opportunity to describe and tell their own stories through drawing and text.

This study is grounded on a mixed method to both get an overview assessing the quantity through frequency while exploring the quality of the pupils' interpretations.

The results indicates that the experience of school mostly is positively related with positive associations related to friendship, play and learning. However the findings show a great range of negative associations linked to their experience of lack of belonging, skills and their relationship with the teacher. The students describes their perception of school as boring, hard and some of them even compares it to a prison. Their creative representations frame a discussion in the light of school policy guidelines as well as known pedagogical knowledge and science. This founds suggestions for further work on improving the students' school life by listening to their voices.

### **Key words:**

School environment, pupils' perspective, creative work

## Oversikt over diagram og elevutdrag

Diagram 1: .....	2
Diagram 2: koder fra datamaterialet .....	36
Diagram 3: kategorier fra datamaterialet .....	36
Elevutdrag 1: .....	38
Elevutdrag 2: .....	44
Elevutdrag 3: .....	45
Elevutdrag 4: .....	47
Elevutdrag 5: .....	59
Elevutdrag 6: .....	51

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Oversikt over diagram og elevutdrag .....	iv
Innholdsfortegnelse.....	v
1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og avgrensing .....	3
1.2 Oppgavens oppbygning.....	4
2.0 Kunnskapsgrunnlag.....	5
2.1 Lover og planverk .....	5
Barns rettigheter, skole og fritid .....	6
Overordnet om skolemiljø .....	6
2.2 Motivasjon .....	9
2.3 Elevaktivitet og selvbestemmelsesteorien .....	9
2.4 Selvpoppfatning og mestringsforventninger .....	11
2.5 Tilpasset opplæring .....	12
2.5 Elevenes skolelivskvalitet .....	13
Tre dimensjoner for inkludering .....	14
2.6 Forskning om elevenes skolelivskvalitet .....	17
3.0 Metode .....	21
3.1 Vitenskapsteori .....	21
3.2 Forskningsdesign .....	22
3.3 Mixed methods .....	23
Tegning og tekst - det visuelle og leksikalske språket .....	24



3.3 Innsamling av data .....	26
Forberedelse til gjennomførelse.....	27
Pilotering.....	27
Rekruttering.....	28
3.4 Gjennomførelse.....	28
3.5 Analyse .....	29
3.6 Etikk.....	31
Forskning på barn .....	31
3.7 Kvalitetssikring .....	32
Validitet.....	32
Reliabilitet.....	33
3.8 Kritisk metoderefleksjon .....	34
4.0 Funn og analyse.....	35
4.1 Kvantitativ vurdering av datamaterialet .....	35
4.2 Kvalitativ vurdering av datamaterialet.....	37
Positive assosiasjoner .....	37
Negative assosiasjoner.....	43
5.0 Drøfting.....	54
5.1 Oppsummering av funn – hvordan elevene opplever skolen .....	54
5.2 Hva sier dette om elevenes skolemiljø.....	55
Negative assosiasjoner med skolemiljøet.....	56
5.3 Elevundersøkelsen og elevenes skolemiljø .....	61
6.0 Avslutning.....	63
6.3 Sluttrefleksjoner.....	63
7.0 Litteraturliste .....	65

Vedlegg 1 .....	71
-----------------	----

## 1.0 Innledning

I spenning ventet jeg på resultatene fra Elevundersøkelsen 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2024). Undersøkelsen gjennomføres hvert år, og gir oss en vurdering på hvordan skolen oppleves for elevene. Resultatene for i år viste igjen en nedgang i elever som opplever læringsmiljøet som godt, i tillegg til at det er en markant økning i andelen som opplever mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2024). Mitt engasjement for denne undersøkelsen bunner i min omtanke for elevene og ønske om at deres hverdag, som store deler består tid brukt på skolen, skal være best mulig. Derfor vekker det en uro i meg, og trolig mange flere, når vi heller ikke i år ser et skifte i den negative trenden. Kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun kommenterer:

*«– Vi må løfte motivasjonen og læringen hos elevene. Det er en stor utfordring at både resultatene, trivsel og motivasjon faller, og vi må se disse utviklingstrekkene i sammenheng. Med en skole der elevene våre får brukt mer av hele seg, vil motivasjonen øke fordi flere vil oppleve mestring, læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2024).*

Jeg er snart ferdigstudert til å bli grunnskolelærer for 1-7.klasse, men det er ikke bare derfor mitt ønske er å lytte til elever på 7.trinn. Undersøkelsen favner et mangfold av klassetrinn, men det er spesielt for 7.trinn en negativ trend i opplevelse av trivsel, motivasjon og mobbing.

Analysebrettet for dette klassetrinnet viser en stagnerende utvikling i læringsmiljø, og kanskje mest oppsiktsvekkende en nærmere dobling i prosentandelen som rapporterer om mobbing fra 2018-19 til 2023-24 (Utdanningsdirektoratet, 2024, s.5).

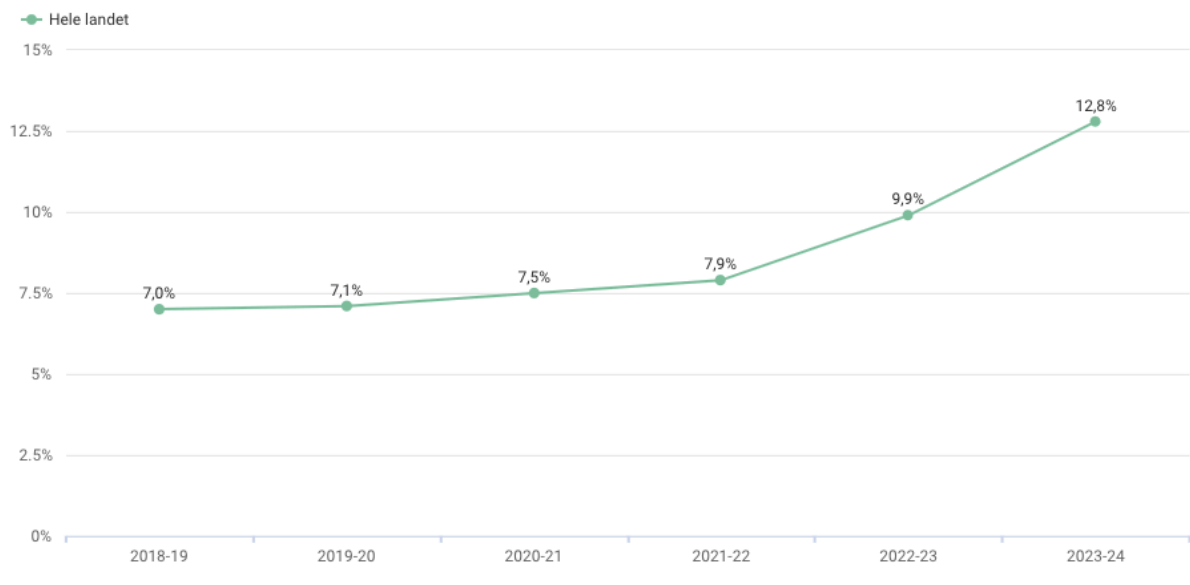


Diagram 1: "mobbing på skolen - utvikling over tid - 7.trinn", hentet fra Elevundersøkelsen

(Utdanningsdirektoratet, 2024, s.5)

Selv om det er viktig å påpeke at flertallet har et godt læringsmiljø ser jeg det som viktig å fatte grep når det skjer en slik negativ utvikling som ikke virker for å snu. Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet 2024) gir elevene mulighet for å bli hørt gjennom å rangere deres trivsel, motivasjon, opplevd faglig veiledning og det fysiske læringsmiljøet, og elevene fortjener å bli lyttet til. Likevel er dette tall som ikke gir noe forklaring.

Direktør i Utdanningsdirektoratet, Morten Rosenkvist, sier til NRK: *"Tallene gir oss egentlig ikke noe pekepinn på hvorfor det er sånn, bare at det er sånn"* (Opsal et al., 2024)

Mitt ønske er å spille ballen videre for å gi elevene enda en arena til å utdype og beskrive deres opplevelse av skolen.

Rosenkvist nevner også:

*«At så mange svarer at de trives til tross for at de blir mobbet, er noe vi må se nærmere på. Her trenger vi å gå dypere inn i tallene og finne ut av hvorfor elevene svarer slik de gjør.»* (Kunnskapsdepartementet, 2024)

Dette vekket min interesse for å lytte til elever på 7.trinn. Hvordan opplever de skolen, og kan disse funnene gi oss noe forklaring på disse resultatene?

### 1.1 Problemstilling og avgrensing

Elevundersøkelsen er som nevnt en obligatorisk spørreundersøkelse på 7.trinn som vurderer elevenes skolemiljø. Det er både et personlig ønske som fremtidig lærer, men også en samfunnsetterspørrelse slik Rosenkvist forklarer (Opsal et al., 2024; Utdanningsdirektoratet, 2024), å dykke dypere i elevenes besvarelse, som har vært grunnlaget for utvikling av problemstillingen for denne masteren. Å ha innsikt i skolen er et godt utgangspunkt for å arbeide i skolen, da det også gir grunnlag for å se hvilke forandringer som kreves. Dette bør komme gjennom å se på der skolen er her og nå (Haug et al., 2021, s.45). For å ta tak i dette har jeg dannet problemstillingen: *Hvordan opplever elever på 7.trinn skolen slik den er i dag?*

Problemstillingens åpenhet gir mulighet til å kunne benytte metoder som gir elevene rom for å utdype seg, hvor informasjon både fra kunnskapsgrunnlaget og datainnsamlingen forhåpentligvis også kan belyse forskningsspørsmålet:

- **Hva forteller disse funnene om elevenes skolemiljø?**

## 1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er basert på seks kapitler som tar for seg de ulike delene av forskningsprosjektet. Dette første kapitlet aktualiserer temaet for oppgaven, og tar for seg problemstillingen som ønskes å forske på. I kapittel to legges det fram et teoretisk grunnlag hvor det er plukket ut informasjon som kan gi videre grunnlag for oppgaven, her vil det først presenteres lover og planverk, deretter et teoretisk rammeverk om elevers opplæring for å til slutt se på nyere lignende forskning om elevers oppfatning av skolen. Det tredje kapitlet er metodekapittel som omtaler hvilke vitenskapelig ståsted oppgaven har, hvilken tilnærming som er brukt, samt en beskrivelse av datainnsamlingens omfatning med informanter og datainnsamlingsverktøy. I tillegg vil dette kapitlet legge fram begrunnelser for valg og ulike omsyn som har blitt tatt.

Kapittel fire gir en oversikt over hvilke funn som er gjort, samt en analyse av disse.

Kategoriene som legges fram her er strukturert i positive og negative assosiasjoner for å best mulig kunne belyse forskningsspørsmålet i drøftingskapitlet.

Drøftingskapitlet utgjør det femte kapitlet vil funnene sees i lys av kunnskapsgrunnlaget som er redegjort for, og søker å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette kapitlet vil vise til om funnene som er gjort kan gjenkjennes i kunnskapsgrunnlaget, eller gir ny informasjon til vitenskapen. Dette kapitlet vil også avdekke problemstillingens framkalling ut fra om oppgaven svarer på problemstillingen.

Avslutningsvis vil siste kapittel gi en konsentrert oppsummering av oppgavens innhold, men også bidra med et innovativt blikk på hvordan vi skal forholde oss til denne informasjonen. Oppsummeringen vil inneholde hovedfunnene som er gjort, samt hva dette har å si for videre arbeid.

Helt til slutt foreligger en oversikt over litteratur som er brukt og vedlegg.

## 2.0 Kunnskapsgrunnlag

Denne delen av oppgaven vil ta for seg det teoretiske grunnlaget som underbygger senere resonnering. Kapitlet er delt inn i å først presentere overordnede bestemmelser knyttet til elevenes skolemiljø hvor fokuset rettes mot trivsel og motivasjon som sentrale faktorer. Videre fremlegges et teoretisk perspektiv basert på lignende tematikk hvor det rettes i større grad til betydningen av lærerens relasjon til elevene. Kapitlet vil til slutt kunne ut i tidligere forskning som på lik linje med denne oppgaven tar utgangspunkt i elevenes vurderinger.

Skolemiljø, trivsel og motivasjon er tre tematikker som i stor grad belyses i kunnskapsgrunnlaget, grunnet at det også er disse tre tematikkene som tydelig fremkalles i Elevundersøkelsen (Kunnskapsdepartementet, 2024), og derfor kan forventes at dukker opp i datamaterialet.

### 2.1 Lover og planverk

*Barnekonvensjonen* (1989) er en menneskerettighetskonvensjon som sørger for at barn har en spesiell juridisk status. Barn har krav til særskilt beskyttelse, hvor alle stater som har sluttet seg til denne må følge rettighetene. Denne legger også føringer for barns rettigheter knyttet til skole og fritid og vil derfor være relevant å utdype i denne sammenheng.

I Norge er lov om grunnskolen hjemlet i *Opplæringsloven* (1998) som et regelverk for de rettigheter og plikter den norske skole skal følge i opplæring og skolegang.

*Overordnet del* er en utdypning av opplæringens formål som utgjør hva som skal prege all pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den er gjeldende for hele opplæringen og skal gi retning for opplæringen i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1).

### *Barns rettigheter, skole og fritid*

Blant disse rettighetene er barns rett på å bli hørt og bli tatt hensyn til og rett til å gå på skole (Barnekonvensjonen, 1989). Videre heter det i Opplæringsloven §2-1 (1998) at alle plikter grunnskoleopplæring, og har rett på en offentlig grunnskolelæring. I Barnekonvensjonens artikkel 23 (1989) står også at barn med nedsatt funksjonsevne har lik rett til skole og utdanning, som alle andre.

Rammene for den daglige skoletiden i grunnskolen er at skoledagen ikke skal starte før kl. 08:00 eller slutte etter kl. 15:30 (Forskrift til opplæringslova, 2006, §1-1). Minstetimetallet for hvert årstrinn er satt til 912 årstimer for mellomtrinnet, beregnet 60 minutter per time. Utover dette kan timene organiserest forskjellig av skoleeier.

Barn er også lovet en rett til lek, fritid og hvile, vist i artikkel 31 (Barnekonvensjonen, 1989, art.31). Dette forklares videre med at fritiden kan brukes til hva man vil, men at du samtidig også skal kunne oppleve kunst og kultur som teater, film og lese bøker, være kreativ og skape ting selv.

For å oppfylle disse kravene finnes det tilbud for barna, både organiserte tilbud for barn og unge i deres fritid, og tilrettelegging for (uorganisert) aktivitet ute og inne. Dette er også en del av barns oppvekst og levekår, og med levekår menes familieforhold, inkludert familiens sosioøkonomiske situasjon, barnets omsorgssituasjon, og forhold i barnehage, skole og nærmiljø. Folkehelseinstituttet (2024, s.2) beskriver dette som forhold som har stor betydning for barns helse, utvikling og læring. Deres studier viser at deltagelse i fritidsaktiviteter kan beskytte mot både psykiske og fysiske helseplager (Folkehelseinstituttet, 2024, s.16). Det er her elever kan delta i sosiale fellesskap også utenfor skolen og gjerne danner vennskap som overføres til skolen.

### *Overordnet om skolemiljø*

Ifølge Utdanningsdirektoratet (u.å.) er et godt skolemiljø raust og støttende, og skal gi grunnlag for positiv kultur hvor elevene motiveres til faglig og sosial utvikling. Skolemiljø defineres på flere måter, og begrepet blir ofte relatert til et annet lignende begrep som kalles læringsmiljø. I denne oppgaven vil også disse begrepene brukes noe om hverandre, men hovedsakelig vektet førstnevnte i større grad. Begrepet *læringsmiljø* er utviklet for å se nærmere på hva som gir læringsresultat hos elevene (Bergkastet et al., 2019, s. 12), og er derfor et viktig begrep innenfor pedagogisk forskning og intervensjon.



Utdanningsdirektorater (2021, s. 4) forklarer læringsmiljø som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Læringsmiljøet tar for seg faglige, fysiske og psykososiale aspekter som påvirker elevenes læring. Altså foreligger det kontekstuelle forhold som kan påvirke miljøet. Det beste svaret på hvor godt læringsmiljøet er, får vi ved å studere elevenes opplevelse av skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 218). Deres opplevelse gir konsekvenser for motivasjon, selvoppfatning, læring og atferd. Dermed er læringsmiljøets kriterier relevant å nevne for å se nærmere på hva som påvirker elevenes opplevelse. Ifølge forfatterne Skaalvik & Skaalvik (2021) er dette forhold som kan influeres av læreren, og det presiseres at det er den voksnes ansvar å bedre læringsmiljøet når det oppleves som utrygt, da det er vi som har kunnskapen til å kunne identifisere, forebygge og redusere sårbarhet og krenkelse (Alberti-Espenes, 2012, s. 111). Dette kan handle om blant annet ledelse på klassenivå, men også ledelse på organisasjonsnivå (Bergkastet et al., 2019, s. 11–12). Ledelse på klassenivå omfatter blant annet tilpasning av undervisning, tilrettelegging for elevaktivitet og medvirkning, elevenes forhold til læreren og det sosiale miljøet til elevene. Ledelse på organisasjonsnivå tar for seg skolens målstruktur som betegner hvorvidt skolen orienteres mot å formidle viktigheten av oppnådde resultater (resultatorientering) eller oppnådd læring og framgang (læringsorientering).

### *Det psykososiale læringsmiljøet*

Det psykososiale læringsmiljøet baserer seg på mellommenneskelige forhold i skolen, men også hvordan elevene opplever skolen, altså de psykiske og sosiale forholdene. Forskning viser at undervisning kan ha god effekt på elevene ved at de dannes til å kunne utvide kunnskap og erfaringshorisonten og blir aktører i sitt eget liv (Danielsen, 2020, s. 221). Det å skulle motiveres til læring krever en prosess hvor komponenter som tilhørighet, kompetanse og autonomi spiller inn. Mangel på dette kan føre til psykisk uhelse, mistrivsel og dysfunksjon. Man kan kjennetegne de motiverte elevene blant annet med involvering og engasjement i skolehverdagen. Dette i form av nysgjerrighet, optimisme og å vise anstrengelse i fag. Elever oppnår dermed høyere resultat på læringsbytte ved god motivasjon.

Utdanningsdirektoratet (2022, s.4) poengterer i sitt rundskriv om skolemiljø at det kun tar for seg det psykososiale miljøet. Dette for å gi informasjon til skolene om hva de skal gjøre dersom elever ikke har det trygt og godt på skolen.

Skolen er også pliktig til å arbeide for å forebygge brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9-A; Utdanningssektoratet, 2022, s.5-6).

*«Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.»*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Videre poengterer Utdanningsdirektoratet (2022, s.4) at når det gjelder det psykososiale skolemiljøet er det elevenes egen opplevelse som er det avgjørende.

Edvard Befring uttaler at man bør se på forskjeller som positive og lærerike. Det å ha respekt for mangfoldet vil si å se på variasjoner som en verdifull menneskelig realitet som skolen og samfunnet skal rette seg etter (Befring, 2014). Skolen skal derfor anerkjenne mangfoldet som en ressurs. Dette blant annet ved å lære elevene om forskjellighet og å respekt, og at alle har en plass i samfunnet. Møter barn respekt og anerkjennelse i opplæringen bidrar det også til opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette danner grunnlaget for et inkluderende læringsmiljø.

#### *2.4 Inkludering innenfor ulike fellesskap*

Inkludering handler om et mål om at alle elever har mulighet til å delta i oppgaver og oppleve tilhørighet i fellesskapet i skolen. Inkludering innebærer at elever skal lære aktivt sammen med andre elever og lærere i skolen (Drugli & Nordahl, 2022, s. 149). I dette fellesskapet skal elevene kunne realisere eget potensial sammen med mangfoldet av andre mennesker.

*«Om skolen lykkes med å innfri inkluderende prinsipper, er det egentlig bare elevene som kan svare på, for det er de som enten opplever eller ikke opplever å være inkludert.»* (Drugli & Nordahl, 2022, s. 148).

Prinsippet om inkludering skal favne om alle elever, også de med høyt læringspotensial. De trenger noe å strekke seg etter, og de vil ha størst utbytte av differensiert undervisning. Dette krever at læreren kjenner elevene godt, deres behov og hvordan de motiveres til læring.

## 2.2 Motivasjon

Motivasjon kan beskrives som en drivkraft som har betydning for elevenes atferd i den forstand at den påvirker retning, intensitet og utholdenhet for hvordan man utfører en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 136). Det knyttes tett opptil aktivitet, læring og trivsel og er viktig for at elevene skal få godt utbytte av opplæringen (Imsen, 2020, s.293). Motivasjon blir gjerne sett på som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det er disse forventninger som legger grunnlag for hvor mye oppmerksomhet og innsats man velger å legge inn i oppgaven. Dette vil beskrives nærmere senere i kapitlet om mestringsforventninger.

Det skilles mellom indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon drives av en indre lyst og interesse for selve oppgaven. Ved ytre motivasjon drives man ikke av selve oppgavens utbytte, men av en ekstern gode som utløses av oppgaven.

## 2.3 Elevaktivitet og selvbestemmelsesteorien

Det krever medbestemmelse fra elevene for å fremme mestring og øke en indre motivasjon. Deci og Ryan (1985) har utviklet *selvbestemmelsesteorien* som tar utgangspunkt i at menneske har et behov for at handlinger springer ut fra ens eget valg.

Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) bygger på behovet for indre kompetanse, men også for autonomi og tilhørighet. Teorien snakker ut fra at alle mennesker har en naturlig drivkraft til å kunne utvikle seg selv i personlig vekst og selvaktualisering, og viser til prosesser i det psykososiale miljøet gjennom en gjensidig påvirkning (Deci & Ryan, 1985) tar videre for seg blant annet de tre grunnleggende psykologiske behov som er sammenlignet med de grunnleggende fysiske behov (mat, drikke, etc.), ettersom det er nødvendig å få tilfredsstilt begge behov for utvikling og oppblomstring (Danielsen, 2020, s. 225). Indre motivasjon kommer fra egen interesse samt behovet for å utvikle kompetanse og belønnes i form av glede over selve aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142).

Deci og Ryan (1985) skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som utføres på grunn av en eller annen form for ytre påvirkning. Stor grad av ytre kontroll vil dermed undergrave den indre motivasjonen. *Autonomi* er det som beskriver selvbestemt atferd, og dette behovet er opplevelsen av å ikke føle seg underkastet andres ytre påvirkning på

handlingene som utføres (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.150). Det vil si det motsatte av å føle seg kontrollert eller presset til handling.

Autonomi i selvbestemmelsesteorien må derimot ikke misforstås som å være totalt selvstendig og uavhengig av andre, men kan også handle om å ta valg ut fra råd og veiledning andre gir. Enhver bestemmelse som en person gjør kan heller ikke kalles autonomi, da det krever refleksjon for valget man tar. Det skal likevel være et valg man tar fordi man selv godkjenner og ønsker det. Dette kan utspilles i *elevmedvirkning*, som innebærer at eleven skal ta del i og være aktiv i egen læring med veiledning fra lærer (St.Meld. 30, (2003-2004)). Lærerens kjennskap til eleven gjør at hen kan gi eleven medansvar, men ikke mer enn de er i stand til å ta. Dette vil bidra til økt motivasjon ifølge utdannings- og forskningsdepartementet (St.Meld. 30, (2003-2004)).

Behovet for *tilhørighet* handler om et behov om interaksjon med andre, da gjennom varme, omsorg og gjensidig interesse. Dette skjer ved opplevelsen av inkludering, verdsettelse, respekt og omsorgsfulle relasjoner. Det kan sies at dette er det mest fundamentale behovet, og at tilfredstillende av dette behovet danner grunnlaget for internaliseringen av å se på skolen som verdifull (Danielsen, 2020, s. 22). Her aktualiseres læringsmiljøet ved at gode relasjoner mellom lærere og elever gjennom inkludering og varme legger grunnlag for å skape tilhørighet i skolen. Motsatt virkning skjer ved dets fravær, da et dårligere læringsmiljø har vist å kunne resultere i mobbing og ekskludering som igjen er risikofaktorer for dårlig psykisk helse og en opplevelse av mistriivsel i skolen.

Behovet for *kompetanse* avhenger av mestringsforventninger og hvorvidt elevene har tro på å kunne gjennomføre det de skal gjøre. Følelsen av kompetanse er viktig for å engasjere seg, men også for å holde ut oppgaven. Her uttaler Deci og Ryan (1985): «*People need to feel able to operate effectively within their important life contexts*”.

Ifølge denne teorien vil også et fravær av disse behovene skape en amotivasjon, altså når en person ikke har en intensjon om å gjennomføre arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.151). Det kan skyldes at personen ikke ser noe verdi i oppgaven, ikke har tro på å kunne gjennomføre den eller at den ikke vil gi ønsket resultat. Det er altså viktig for motivasjon at personen ser nytten av arbeidet, og har troen på å kunne gjennomføre det.

## 2.4 Selvoppfatning og mestringsforventninger

Å ha troen på å klare det handler blant annet om ens selvoppfatning, og selvoppfatning kan beskrives som de bevisste oppfatninger et individ har av seg selv (Holmberg & Engebretsen, 2019, s.36), og disse er viktige forutsetninger for hva en personers tenker og føler, samt dens motiver og handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88). Sosial selvoppfatning er alderspreget, og kjent for elever i 10-12 års alderen er at de fanges av de fysiske egenskapers betydning for deres samvær med andre (Holmberg og Engebretse, 2019, s.37). Nest er elevene opptatt av de sosiale og kommunikative ferdighetene i relasjon til andre. Disse erfaringene av seg selv i relasjon til andre vises til som en sentral faktor for deres sosiale selvoppfatning i skolen. Dette utgjør skolen til en arena hvor det psykososiale læringsmiljøet og lærerens håndtering av dette spiller en vesentlig rolle for elevenes oppfatning. Alle disse oppfatningene kan være styrkende eller svekkende for selvverdet.

*Selvverdet* kan beskrives som enhver persons verdsettelse av seg selv, som også påvirkes av ens erfaringer både i og utenfor skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 128). Selvverdet betyr hvordan en oppfatter seg selv, og hvor høy grad av dette avhenger av hvor mye man aksepterer seg selv. Selvverd av høy grad gjør at man ikke har det store behovet for bekreftelse fra miljøet rundt en. Personer med lav selvverd derimot vil føle seg mer truet av omgivelsene, og det er i disse tilfeller man blir mest opptatt av selvprestasjon og hvordan en fremstilles for andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 93). Å være opptatt av hvordan man selv presterer gjør at man vurderer seg selv ut fra egne ambisjoner og forventninger, men også andres forventninger til en selv. Når man ikke opp til disse forventningene, som f.eks. når arbeidsmengden overskrider ens egen kapasitet over lengre tid, kan dette ha en tærende effekt.

Disse forventningene kalles også mestringsforventninger og er elevenes tanker om de vil mestre oppgavene de er stilt ovenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.93). Dette uavhenger om du er dyktig i disiplinen oppgaven gjelder for, men om selve oppgaven virker realistisk å få til ut fra egen evne. Mestringsforventninger bunner fra tidligere erfaringer, men også sosial sammenligning. Forventer man mestring kan dette ha noe å si for om man legger inn ekstra innsats og tenker mer positivt og optimistisk. Motsatt kan lav mestringsforventning skape stress og ofte fysiske og emosjonelle reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.119-128).

For å kunne skape motivasjon og lærelyst er det viktig å tilpasse undervisningen slik at den kjennes som meningsfull og forståelig. Dette legger også et utgangspunkt for at elevene kan

utvikle forventning om hva de kan mestre, og dermed tilfredsstille behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 1985).

## 2.5 Tilpasset opplæring

Det er viktig for å stimulere motivasjonen til elevene å gi dem passende oppgaver og undervisningstilnærming (Utdanningsforskning, 2015). Et mål for tilpasset opplæring i dag er å heve undervisningen slik at det favner alle i god og variert fellesundervisning gjennom inkludering og at alle elever kjenner seg inkludert i opplæringen (Bunting, 2020, s.20; Jensen, 2010). Bunting (2020, s.29) formulerer sentrale verdier som *inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng* og *medvirkning*. Alle elever må inkluderes gjennom å gjøre opplæringen relevant, vise at man verdsetter eleven gjennom blant annet å bygge på deres erfaringer, la dem delta gjennom medvirkning, og variere opplæringen slik at den passer mangfoldet (Bunting, 2020, s.29). Læreren må også rette sin oppmerksomhet til om undervisningen har utbytte for eleven, dette gjennom å observere elevens respons (Bunting, 2020, s.30-31). Behovet for tilpassing gjelder ikke bare arbeidet på skolen, men også for det arbeidet elevene gjør hjemme. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 217) argumenterer for at lekser burde tilpasses slik at den legges i mestringssonen til elevene, som på den måten vil ha mulighet til å kunne gjennomføre arbeidet på egenhånd uten læringsstøtte. De mener også hensikten med slikt arbeid er å gi mengelæring og automatisering. Likevel diskuteres det rundt problematikken at lærere ikke gir elevene hjemmearbeid som er nok gjennomtenkt, og stiller krav til at hjemmearbeidet skal stimulere til læring (Haugan, 2015).

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 218) poengterer at leksearbeidet bør ha en begrenset tidsramme for at elevene også skal kunne gjøre fritidsaktiviteter. I tillegg bør leksene tilpasses slik at foreldrene kan bidra som emosjonell støtte ved å oppmuntre og motivere elevene, fremfor instrumentell støtte.

*Stress* kan defineres som en opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen (Monat & Lazarus, 1991). Dette fremstiller stress som en negativ opplevelse, mens andre skiller stress i positiv og negativ forstand, hvor den positive formen knyttes til de utfordringer som kan håndteres. Negativt stress derimot er det som tærer kvaliteten på læring og prestasjoner. Opplevelsen av stress leder til en form for psykologisk eller emosjonell aktivering. Ved negativt stress kan dette føre til dårligere motivasjon, redusert læring og helseproblemer.

Implikasjoner av for høy eller lav aktivering kan være opplevelsen av kjedsomhet enten fordi det er for lett eller for vanskelig å overkomme.

## 2.5 Elevenes skolelivskvalitet

For å skape en bedring i skolemiljøet forklarer Tangen (2019, s.680) at kunnskap om elevers skolelivskvalitet er viktig for å kunne skape et inkluderende fellesskap i skolen. Forskeren har utviklet en modell, KRAFT-modellen (Tangen, 2022), som ser på fem dimensjoner for opplevd skolelivskvalitet. Kontroll-, relasjon-, arbeids-, fellesskap-, og tidsdimensjonen. *Kontrolldimensjonen* omhandler elevenes autonomi og hvorvidt de har mulighet til å påvirke egen skolegang.

*Relasjonsdimensjonen* setter fokus på hvordan elever trenger gode relasjoner i skolen for å øke livskvaliteten i skolen. Inkludering er derfor et tema som ofte nevnes i skolesammenheng, og som står svært sentralt i lærerrollen for å sikre elevene tilhørighet.

*Arbeidsdimensjonen* derimot tar for seg at det elevene arbeider med er meningsfullt og at de opplever at de får noe ut av det. Tangen (2022, s. 689) fremhever lek som et meningsfylt arbeid ettersom det her ofte gir rom for elever å uttrykke seg og blomstre.

*Fellesskapsdimensjonen* omhandler elevenes opplevelse av inkludering og deltakelse i læringsfellesskapet. Videre forklares det at skolen må legge til rette for at alle elever opplever tilhørighet i skolen gjennom selvbestemmelse og deltakelse.

Har eleven gode erfaringer innen disse dimensjonene vil det følge Tangen (2022, s. 691) også ha en virkning innen *tidsdimensjonen*. Det vil si at erfaringene elevene har i skolen også vil gi dem forventninger til videre skolegang. Elever som da har positive erfaringer og ser meningen med å gå på skolen vil da også kunne se frem til videre skolearbeid.

*«Vonde erfaringer eller engstelse og bekymringer for morgendagen oppstår ikke så lett når eleven finner mening i skolearbeidet, opplever seg som en aktør i eget liv og ser gode muligheter til også i framtiden å kunne mestre vanskeligheter som måtte oppstå, eventuelt med andres hjelp.» (Tangen, 2019, s. 693)*

Tangen (2019, s. 696) omtaler også skolelivskvalitet som samfunnets opplæringsvilkår og skolens praksis sett fra elevenes øyne. Gjennom KRAFT-modellen som en type modell som viser dimensjonene for skolelivskvalitet. Med dette kan vi se at skolen på en side kan være en alliert og til hjelp for eleven, men også hvordan det kan ha motsatt effekt å gi elevene mistriivsel og være en risikofaktor i seg selv.

### *Tre dimensjoner for inkludering*

En annen modell som også belyser en forståelse av inkluderingsbegrepet, er Drugli og Nordahls modell om forståelsen av inkluderingsbegrepet (Drugli & Nordahl, 2022) hvor dimensjoner av inkludering trekkes frem i fellesskap. Dette er fellesskap gjennom lærerstyrte elevaktiviteter, da blant annet undervisningssituasjoner, voksen-elev-fellesskap og elev-elev fellesskap. I disse fellesskapene kan man også se på de tre dimensjonene «sosial inkludering», «faglig inkludering», «personlig (opplevd) inkludering» (Drugli & Nordahl, 2022, s. 150). I et *voksenstyrt lærerfellesskap* er en viktig faktor mestringsopplevelse og her er det viktig at læreren legger til rette for elevmedvirkning og at læreren stiller forventninger til elevene. I *voksen-elev-fellesskapet* vil sosial inkludering innebære at elevene blir sett, hørt og tatt på alvor av de voksne. Faglig omhandler inkludering å få tilbakemeldinger på eget arbeid, og å la elevene delta ved å medvirke i læreprosessen. Elevene skal i dette fellesskapet oppleve at de voksne liker dem. I *elev-elev-fellesskapet* er en forutsetning for inkludering at alle elevene får delta. Dette gjelder i undervisning, friminutt og andre aktiviteter i skolen. Faglig deltakelse vil handle om at elevene lærer sammen. Da skaper man rom for at elevene opplever vennskap.

### *Voksenstyrt fellesskap*

Dette fellesskapet fremhever at elevene trenger mestringsfølelse og å se at læreren har et ønske om at eleven gjennomfører oppgaven. Dette kan relateres til KRAFT-modellens arbeidsdimensjon, da den også på andre siden kan trekke fram arbeid i skolen som har negativ innvirkning på eleven. Dette kan være for eksempel lekser eller oppgaver som virker rotete og meningsløse. I tillegg kan måten læreren formidler faget på ha noe å si for om det virker nyttig og verdifylt for eleven. Viser ikke læreren viktigheten i faget vil det da også trolig gjenspeile hvordan eleven ser på faget (Tangen, 2019, s. 690). Elevenes deltakelse blir nevnt som viktig (Drugli & Nordahl, 2022) og hvorvidt læreren deler beslutningsmyndigheten med elevene kan tilsi i hvilken grad elevene kjenner seg inkludert i undervisningen.



Danielsen (2020, s.118) beskriver at det er først når barna forstår prosessene og deres meninger tas seriøst man kan si at barnas rett, slik det nevnes i Barnekonvensjonen (1989, art.12 & 13), er fulgt opp.

### *Voksen-elev-felleskapet*

Det har i den siste tid vært mye snakk om viktigheten av at elevene har en positiv relasjon til læreren, da forskning har vist at dette virker inn på elevenes motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 238). Dessuten er det i skolen er det de voksne som har ansvaret for barnas læring. Læreren kommunikasjon med klassen påvirker elevenes atferd og utbytte av undervisning (Bunting, 2020, s.57). Derfor er den emosjonelle støtten, altså tryggheten læreren gir elevene, viktig å nevne. Tangen (2019, s. 691) forklarer at elever som møter en lærer som støtter blir dermed mer forpliktet og villig til å arbeide som stimulerer til indre motivasjon som er en større drivkraft enn den ytre. Eleven trenger noen å alliere seg med for å ha felles mål å jobbe mot og ikke føle seg ensom i arbeidet. Læreren kan da også støtte ved å veilede eleven til å nå målet, både gjennom feiling og mestring.

### *Elev-elev-felleskapet*

Gode vennskap kan beskytte mot mobbing og ekskludering (Kochel, Bagwell, Ladd, & Rudolph, 2017). Sosiale faktorer og trivsel bidrar til å øke læringskvaliteten ved at det blant annet øker det faglige engasjementet og skaper høyere innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.233). I skolen kan vi skille mellom sosiale aktiviteter i friminutt og på fritiden, og faglig samarbeid i form av gruppearbeid eller samarbeidslæring. Slike samarbeidssituasjoner kan skape muligheter for å oppleve tilhørighet, aksept og omsorg. I tillegg til at faglig og sosial støtte fra medelever kan være med på å motvirke frafall (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.233). Elev-elev-felleskapet er med andre ord med på å ivareta elevenes sosiale behov og trening i sosiale ferdigheter.

Videre tar kapitlet for seg hva fraværet av en slik inkludering kan innebære og ha å si for hvorvidt skolemiljøet oppleves som trygt og godt for elevene.

## *Mobbing og krenkelse*

Mobbing kan defineres som de situasjoner hvor en person utsettes for en negativ handling, gjentatte ganger over tid. Likevel eksisterer det flere definisjoner og forståelser av begrepet, men dersom en elev opplever at skolemiljøet ikke er trygt og godt er dette grunn nok for at skolen skal iverksette tiltak for å endre dette (Opplæringsloven, 1998, §9-A4).

Det å bygge relasjon mellom lærer og elev står sentralt, og kan sees på å være et ideal i dagens skole. Dette er fordi slike relasjoner er vist å virke forebyggende og motvirke uønsket atferd, som mobbing og krenkelse i skolen. Når det gjelder å avdekke potensielle mobbe- eller krenkelsesaker trekkes viktigheten av godt relasjonsarbeid fram (Eriksen & Lyng, 2018, s. 42). Viktigheten av erfart lærerstøtte, som at læreren anerkjenner og tar elevene på alvor kan hjelpe for at skolen kjennes som trygg og god for elevene (Aas, 2019, s.87-114). For elevene som opplever mobbing kan positive lærer-elev-relasjoner ha en beskyttende og kompensierende effekt mot skadevirkningen, og disse elevene kan trenge hjelp og støtte over tid (Aas, 2019, s.88-89).

Skolevegring kan være en konsekvens av mobbing, og det beskrives derfor som viktig at vi som voksne forstår hvordan ekskludering og fravær i skolen kan ha en sammenheng (Alberti-Espenes, 2012; Aas, 2019, s.90). Skolefravær kan ha flere bakgrunner, og kan betegnes som både gyldig og ugyldig. Det kan være en beskyttelsesmekanisme for å unngå et miljø som preges av mistrivsel (Alberti-Espenes, 2012, s.81). Alberti-Espenes (2012, s.81) beskriver at denne problematikken kunne sett annerledes ut dersom skolen med en gang stilte spørsmål ved elevenes fravær. Å følge opp elevene gjennom sosial støtte, men også bygge god relasjon for å nøste opp i problemet for å skape endring er nødvendig for å hindre skolevegring. Da sikrer læreren at eleven kjenner seg anerkjent, ønsket og ivaretatt. Skolevegring er et tegn på at noe bør iverksettes i læringsmiljøet ettersom det oppleves utrygt og truende.

## 2.6 Forskning om elevenes skolelivskvalitet

Tidligere ble det nevnt at elever bruker store deler av sin hverdag på skolen, noe som kan tilsvare en voksens arbeidsdag. Skolen preger derfor store deler av oppveksten noe som gjør det viktig at erfaringene som gjøres er gode. *Skolelivskvalitet* er noe som er brukt for å se på kvaliteten i opplæringen og hvordan elevene opplever og erfarer skolen. Begrepet kan defineres som elevers positive og negative skoleerfaringer, deres opplevelse av skolehverdagen og forventninger til skolegangen og egen fremtid (Kvelling, 2020, s. 246). Horverak et al. (2023, s. 17) viser til flere undersøkelser av elevers opplevelse av egen skolehverdag. Det tas utgangspunkt i undersøkelser fra blant annet Ungdata hvor det kommer frem en stagnerende trend når det gjelder trivsel i skolen blant unge. Her nevner også nesten hver femte elev at de ikke føler de passer inn på skolen (Horverak et al., 2023, s. 18).

### *Relasjoner*

I 2016 ble det gjennomført en litteraturstudie for å finne ut hva som kan implementeres i skolen for å bedre skolemiljøet på mellomtrinnet (Voight & Nation, 2016). Forskeren Adam Voights systematiske gjennomgang fant ut at fokuset på å bedre relasjonsdomenet det som ga mest respons for å oppnå en slik bedring. Videre problematiserer andre studier (Song et al., 2014; Quin, 2017) hvordan lærer-elev relasjonen utfordres når elevene nærmer seg ungdomsskolen, da lærerens relasjonsorientering distanseres. Studiene setter søkelyset på at dette da det påvirker elevenes skolehverdag.

### *Lærerens betydning*

Et annet litteraturstudie fremlegger hvordan lærerens kjennskap til eleven fører til mindre uønsket og mer ønsket atferd i skolen (Quin, 2017). Har læreren kjennskap til elevene og vet hvordan å gi god lærerstøtte rapporteres det om mindre problematferd. Det viste en klar sammenheng at elevers engasjement korrelerte med hvorvidt relasjonen var god eller ei. Selv om ikke alle artiklene kunne gi støtte for en økning i deltakelse, reflekterte de likevel at elever så større verdi i fagene med en god relasjon til læreren.

Dette virker inn på elevenes motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 238). Derfor er den emosjonelle støtten, altså tryggheten læreren gir elevene, viktig å nevne. Dette understøttes i studiet gjort av Drugli (2012) og Tvedt et al. (2019). Her er det dokumentert at elevene verdsatte tydelig engasjement gjennom faglig og emosjonell støtte. Utfallet av en

mangel på emosjonell støtte vil gi en kald og upersonlig lærer, mens en som ikke viser instrumentell støtte gir elevene en faglig utrygghet.

Tvedt et al. (2019) har funnet at spesielt den erfarte emosjonelle støtten fra læreren har en betydning for om elevene ønsker å fortsette i skolen. Deres studie poengterer lærerens betydning for elevenes motivasjon, hvor det kommer frem mangel på støtte gjør at elever kjeder seg i skolen som også korrelerer med frafall. De legger frem at selv om det ikke var betydelig mange elever som opplevde lite støtte fra læreren kunne en økt opplevelse av støtte føre til at færre ønsket å slutte på skolen (Tvedt et al., 2019. s.116). Deres ønske er å få frem hvor viktig lærere og skolens arbeid med å minske kjedsomhet i skolen gjennom å gi elevene valg og å emosjonelt bry seg om deres arbeid for å få elevene til å trives.

Det emosjonelle aspektet viser seg også i studien gjort av Fraser-Smith et al. (2021). En studie gjennomført i Skottland hvor de så på hva elever ser på som en ideell og ikke-ideell skole. En ikke-ideell skole var beskrevet som en skole hvor elevene manglet trygghet i relasjoner med både barn og voksne. Dette gjaldt emosjonelle aspekt, som at man da ikke følte seg lyttet til eller respektet, men også at det var inadekvat læring og mangel på faglig støtte (Fraser-Smith et al., 2021, s.66). Motsatt reflekterte en ideell skole anerkjennelse av mestring og at de voksne responderte på de unges behov. Igjen trekkes lærerens støtte frem som en viktig faktor.

### *Vennskapets betydning*

Tenåringer har et helt grunnleggende behov for å høre til, knytte de nødvendige nære båndene og at de på denne tiden flytter oppmerksomheten fra familien til vennefellesskapets betydning (Brandtzæg et al., 2023, s.27). Som tidligere nevnt har elevene et behov for tilhørighet og relasjoner, og det er derfor viktig at skolen bidrar til å fylle opp elevenes sosiale kapital ved å legge til rette for å danne vennskap (Brandtzæg et al., 2023, s.28). Tall fra Ungdata juniorundersøkelsen som ble gjennomført blant barn i alderen 10-12 år i Asker kommune (Løvgren & Svagård, 2019) sier noe om elevenes opplevelser av vennskap og viste at: 69 prosent var sikre på at de har en fortrolig venn, 23 prosent trodde de hadde en fortrolig venn 7 prosent trodde ikke at de hadde en fortrolig venn. Selv om godt over halvparten rapporterer at de opplevde vennskap vet vi også at ensomheten vises å øke ettersom elevene blir eldre, og samværet med venner på fritiden minsker (Løvgren & Svagård, 2019, s.33). En senere undersøkelse av samme slag gir en ny oppsiktsvekkende statistikk hvor 20 % av jentene på 7.trinn føler seg ensomme (Horverak et al., 2023, s. 18), og en rapport fra undersøkelsen gjort

i 2019 (Bakken, 2019) har funnet ut at det er mindre vanlig å ha samvær med jevnaldrende. Skolens betydning for å hjelpe elever med å manøvrere sosialt kan derfor være større enn tidligere.

Fraser-Smith et al. (2021) peker gjennom resultatene på at viktigheten av relasjonell trygghet også gjaldt de jevnaldrende. Vennskap ble nevnt som en viktig faktor, og muligheter lek og aktivitet var noe elevene relaterte til en ideell skole. Tangen (2019, s. 689) poengterer lek og å gi muligheter for elevene til å uttrykke seg faglig som styrkende for læring.

### *Stress*

Studier viser til at negativt stress fører til utbrenthet og kan øke risiko for frafall i skolen (Bask & Salmela-Aro, 2013). Skolerelatert stress er sterkt knyttet til mindre motivasjon og engasjement blant elever. Pascoe et al. (2020, s. 1) underbygger at en større prosentandel elever rapporterer om stress og bekymring som er skolerelatert. Det er også gjort funn av rapportering om negativ påvirkning fra stress på selvvekst og akademisk motivasjon.

I skolen kan læring både være lystbetont, men i flere tilfeller krevende og vanskelig å mestre. Kravene kan i disse tilfeller overstige ressursene elevene har tilgjengelig. For å motarbeide denne tærende effekten viser tidligere forskning hvordan bruken av mestringsstrategier kan hjelpe for å håndtere situasjonene og snu det til konstruktiv læring og utvikling. Det rapporteres gjennom folkehelse rapporten (2003-04) at unge som opplever støtte fra foreldre, lærere og medelever har mindre helseplager, mot dem som opplever for høyt forventningspress (Torsheim, Aaroe, & Wold, 2003).

Det skal sies at en stor del nevner at de trives i skolen, men likevel vises det en forhøyet prosentandeler som mistrives. Noen av faktorene som preger elevene er blant annet en kjedelig skolehverdag med for mye fokus på teori og passiv kunnskapstilegnelse. Tvedt (2019) relaterer lærerens emosjonelle støtte og involvering til elevens interesse. Lærerens formidling vil etter hva disse resultater tilsier ha konsekvenser for om elevene oppfatter skolen som kjedelig eller ei. Andre faktorer kan beskrives av Fraser-Smith et al. (2021, s.61), hvor manglende opplevelsen av at skolen var gøy ble forbundet med innhold av lek, men også mangel på sosiale interaksjoner (Fraser-Smith et al., 2021, s. 61). Dette da som den ikke-ideelle skolen. Vedrørende spørsmålet om hva som utgjorde en ideell skole svarte elevene at faktorene som fikk elevene til å føle seg anerkjent og motivert var de positive erfaringene som fremmet positive kvaliteter. Dette kom frem som høy kvalitet på omgivelsene med tilgang på

natur, lekeområder og opplevelse av trygghet. I tillegg til dette ble emosjonell støtte som å bli lyttet til og opplevelsen av vennskap verdsatt.

### *Lekser*

Det er gjort forskning rundt fordeler og ulemper ved å ha lekser, hvor funnene er tvetydige. Noen av funnene viser at lekser hjelper elevene med å henge med faglig, samtidig som at hjemmearbeid fratrar elevene fritiden utenom skole (Hattie, 2013). Holte (2016) undersøker leksers betydning for elevenes skolekvalitet og finner at praktisering av hjemmelekser muligens truer kvaliteten av barndommen. Dette gjennom at lekser får forskjellig oppfølging hjemme og dermed skaper forskjeller, i tillegg til at det kan tære på forholdet til foreldre og på fritiden (Holte, 2016, s.28-30). Ferstad (2022) viser til signifikant forskjell blant de skoler som ikke gjennomførte leksepraksis og de som gjennomførte, i førstnevntes favør. Lekser ble i stor grad knyttet til motivasjon og mestring, og elevene som opplevde dette som en utfordring var enig i å gjøre skolene leksefri med lengre dager (Ferstad, 2022, s.43). Det kom også fram i denne studien at elever på 7.trinn var i større grad enig om denne ordningen enn de yngre.

## 3.0 Metode

I et masterprosjekt hviler valget på av metode på forskningsspørsmålets formulering. Anvendning av metode brukes for å samle inn datamateriale med hensikt å svare på hva man søker å finne ut (Jacobsen, 2022, s. 23). Denne studien tar for seg elevers forståelse av skolen og fokuset rettes mot hvordan de opplever skolen. Valg av metode skilles mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode, hvor kvantitativ tilnærming fokuserer på tall og “harddata”, mens kvalitativ ser på blant annet tekst (Høgheim, 2020, s.29). Her er det brukt mixed methods, altså kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode, da disse fremstiller hyppighet og fordypning av funnene.

Dette kapitlet vil tar for seg prosjektets vitenskapelige ståsted, samt beskrivelse av metode og datainnsamling. Deretter vises det til forskningsetiske hensyn som må vurderes, i tillegg til drøfting av prosjektets validitet og reliabilitet.

### 3.1 Vitenskapsteori

Betydningen av vitenskapsteori er å kunne se på læren av kunnskap, eller kunnskapen om virkeligheten. Vitenskapen blir sett på å være dynamisk, da den alltid er i endring og kan utvikles ved å konstruere ny kunnskap eller forkaste det utdaterte. Thúren (2022, s. 13) skildrer to perspektiv på vitenskap, dogmatisme og relativisme. Dogmatismen stoler på at den kunnskapen man finner er den rette, og den eneste rette. Dette vil likevel ikke holde mål når annen kunnskap går i konflikt med ens egen. Man kan se på det som ulike livssyn. En annen vinkling er relativismen som antar at det ikke finnes noen eneveldig sannhet, men at små sannheter kan hentes fra ulike syn. Alle vitenskapelige sannheter er derfor usikre, og ved å akseptere at det ikke foreligger en absolutt sannhet, må man kunne godta sannsynligheter (Thurén, 2022, s. 14).

Når vi snakker om vitenskap og forskning kan vi si at forskningen da er prosessen med å samle inn og analysere informasjon for å utvikle vitenskapen. Det kan kalles den praktiske siden ved vitenskap, også kalt metode. Vitenskapsteori handler om hvordan disse henger sammen og bygger på hverandre (Høgheim, 2020, s. 18). Derfor er det viktig å ha innsikt i egen kunnskap for å forstå hvordan man skaffer kunnskapen. Det vitenskapelige ståstedet for denne oppgaven er at jeg ønsker å få en dypere innsikt i elevenes opplevelse av skolen, hvor mine forkunnskaper er mye teoretisk gjennom utdanningen og noe empirisk gjennom praksis. Mindre erfaringer fra praksisfeltet utløser en nysgjerrighet til hvordan den faktiske

opplevelsen er, og jeg ønsker å bruke det grunnlaget utdanningen har gitt meg til å knytte overordnede føringer samt teori og forskning til dette. Utgangspunktet for forskning er å kunne tilegne kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018), og en femårig masterutdanning har gitt et godt grunnlag for å kunne undersøke og innhente informasjonen til denne oppgaven. Mitt vitenskapelige ståsted gir en tilnærming for å skaffe denne kunnskapen, og hvilken tilnærming jeg velger vil ha noe å si for metoden i forskningen.

### 3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign viser til de spesifikke fremgangsmåtene man kan bruke for å generere kunnskapen (Høgheim, 2020, s. 79). «Ved å ha et spesifikt design i tankene kan man finne metodiske betraktninger, råd og fremgangsmåter fra relevant faglitteratur.» (Høgheim, 2020, s. 154). Man tar da utgangspunkt i hva man ønsker å forske på og finner en metodisk tilnærming som passer ens forskning. Min problemformulering ønsker å se nærmere på elever og deres oppfattelse av virkeligheten. Det gjør det til en eksplorerende studie for å kunne undersøke holdningene elevene har til skole. Kunnskapen som søkes er derfor grunnlagt i et fenomenologisk perspektiv, altså å hente mening ut fra oppfattet virkelighet sett gjennom menneskets syn (Christoffersen & Johhannesen, 2012). For å innhente denne informasjonen vil data samles gjennom elevenes tegninger og tekst, som krever en fortolkning, hvor forskeren må bruke egen kunnskap og teori for å tolke hva informantene har ment i sin uttrykkelse. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig å inkludere hermeneutikk, og ender opp med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

#### *Fenomenologi*

Kort forklart beskriver fenomenologi læren om det som viser seg gjennom hvordan vi erfarer med sanseintrykk (Christoffersen & Johhannesen, 2012, s.99). Gjennom en fenomenologisk orientering ønsker forskeren å skape mening gjennom menneskets ytringer eller handlinger. Det er ønskelig å oppfatte hvordan verden sees gjennom menneskets øyne. En slik oppfatning er da beskrivende og tolkningen er basert på hvilke sammenhenger ytringen forekommer innen. Problemstillingen tar utgangspunktet i elever i 7.trinn og legger opp til at deres opplevelse og oppfatning er informasjonen man søker å innhente. Fenomenologisk metode søker å kondensere denne informasjonen for å få frem et sammenfattet datamateriale.



Koder, kategorier og begreper utløper derfor ikke fra teori, men fra datamaterialet (Christoffersen & Johhannesen, 2012, s.101).

### *Hermeneutikk*

Hermeneutikken innebærer fortolkning, å skape en dypere mening til informasjon (Gilje, 2019, s.11). For forskeren vil det si at man må forholde seg til materiale, gjennom å analysere ved bruk av teori og forkunnskaper, og ut fra dette skape nye sammenhenger. Et prinsipp i hermeneutikken som gjenspeiler noe av det fenomenologiske perspektivet er “barmhjertighetsprinsippet”, som ble til for å skape tillit til datamaterialet, ved å skape et utgangspunkt for at informantene skal svare fornuftig og sant, selv om det ikke nødvendigvis stemmer med fornuften (Gilje, 2019, s.82). “Mennesker har en egen oppfatning av egen identitet, om hvem de selv er og om hvem de ønsker å være. (...). De har en oppfatning av hvordan samfunnet deres er, og hvordan det burde være (Gilje & Grimen, 1998, s.145). Hermeneutikken handler på den måten om å forstå mennesket i den konteksten de befinner seg i, og legger et viktig grunnlag for min tolkning av datamaterialet.

### *Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming*

Forskeren søker å forstå hvordan virkeligheten erfares, gjennom den som erfarer den, ved å legge vekk eller redusere forkunnskaper og antakelser av hvordan forskningsobjektet beskriver levde erfaringer. Postholm og Jacobsen (2018, s. 76) forklarer videre at ved en hermeneutisk-fenomenologisk metode er ikke hensikten bare å beskrive innholdet, men også fortolke disse uttrykkene. Forskeren gjør dette ved å se “mekle” mellom informasjonen.

### **3.3 Mixed methods**

Den *kvantitative tilnærmingen* har til hensikt å måle hvilke faktorer som står sterkest og preger datamaterialet. En slik tellbar tilnærming kalles *harddata*, og er kvantitative data som kan tallfestes (Larsen, 2017, s. 25). Gjennom å måle kvantitativt kan forskningen vise til hva som er statistisk representativt, og er best når utvalget er stort. Kvantitative metoder åpner også ofte opp for at informantene kan besvare oppgaven uten noe påvirkning av eksterne personer som f.eks. forskeren.

*Kvalitativ metode* benyttes når det skal være nærhet mellom forsker og forskningsobjekt, da gjennom å kunne forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Forklart handler dette om at forskeren ønsker å skape dybdemening ut fra datamaterialet gjennom utformet problemstilling. Dette med mål om å blant annet gjøre fenomenologiske undersøkelser (Larsen, 2017, s. 26). Det er ulikt fra person til person hvordan virkeligheten oppfattes, og dette kan også overføres til skolen slik som i denne studien. I denne masteravhandlingen ønskes det å vise hvordan skolen oppleves gjennom elevenes perspektiv.

Det er ønskelig å finne beskrivelser, og gå i dybden i hva elevene tenker og føler. Oppgaven legger også til rette for at elevene skal kunne utdype seg om få enheter eller spørsmål, noe som også kjennetegnet en kvalitativ studie (Larsen, 2017, s. 26).

For å styrke oppgaven har jeg valgt å benytte meg av begge disse metodene, en såkalt *mixed method*. Dette da det svarer på problemstillingen, men også ettersom det presenterer datamaterialet med både struktur og dybde. I denne oppgaven er mixed methods, benyttet i form av å måle hyppigheten i en kvantitativ vurdering for å deretter vurdere elevenes beskrivelser kvalitativt. Gjennom å søke mening og forståelse for elevene sitt datamateriale på flere måter kan forskeren se hva som opptar den generelle elev gjennom en helhetsforståelse. Dette gjør kunnskapen mer overførbar og generaliserbar, og får frem nyansene i data. Å finne hva som ligger bak krever en åpen tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Det vil da være en pragmatisk tilnærming som tar utgangspunkt i at kvantitative og kvalitative data er like viktig og utfyller hverandre.

### Tegning og tekst - det visuelle og leksikalske språket

Datagrunnlaget for å besvare problemstillingen er basert på elevers besvarelse gjennom tegning og/eller tekst. Dette gjør mitt arbeid til tolking av litteratur fra elever. Man tenker gjerne på litteratur som det skriftlige språket, men den moderne beskrivelsen omhandler mangt mer, deriblant også det visuelle språket (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 20-21). Disse kan også forekomme sammen, en sammensatt tekst. Skal vi forstå enkeltdelene av en sammensatt tekst, må disse forstås i lys av helheten (Stokke & Tønnesen, 2022, s.26).

Da vil min tekstforståelse spille en rolle da den legger grunnlag for min evne til å tolke, oppleve, analysere og vurdere elevenes tekster (Løvland, 2007, s.148) som baseres på min førforståelse. Førforståelsen av elevenes fortellinger vil derfor gå fra del til helhet, slik hermeneutikken forklarer. Spesielt når tegning og tekst kombineres gjør dette at jeg må se de visuelle og verbale komponentene hver for seg, men også hva de forteller som helhet. Å åpne for både tekst og tegning kan være mer inkluderende da det visuelle språket ikke setter barrierer som det leksikalske gjør, når det gjelder f.eks. nasjonalitet eller språkkompetanse (Cohn, 2013, s.21). Et visuelt språk har ikke grammatiske regler, og man er ikke like bundet i begrensinger slik man gjerne er i det leksikalske språket. Det kan med andre ord være en fordel at det visuelle språket i mindre grad er praktisert som opplæring, men heller som en «hobby» hvor man står fritt til å uttrykke seg på den måten man ønsker. Det lingvistiske språket følger en rekke regler og rammer som kan påvirke åpenheten (Cohn, 2013, s.3).

Tegning og tekst gir ulike uttrykk hver for seg, men kan også vises som sammensatte tekster hvor samspillet gir en egen uttrykksform (Løvland, 2007, s.20). Dette samspillet mellom uttrykksformene som viser seg i elevtekstene er med på å danne meningsskaping (Tønnesen, 2014, s.42), og derfor vil det være viktig i min analyseprosess å se helheten av de ulike modalitetene og hvordan de utfyller hverandre.

Hvordan ulike ikoner fremstilles påvirker hvordan dem tolkes (Cohn, 2013), f.eks. med hvordan man tegner et ansiktsuttrykk. Det er stor forskjell i hva et ansikt med hjerteøyner fremstiller enn et ansikt med sur munn gjør. Disse ikonene er gjerne en del av det almenne visuelle leksikonet som en lukket klasse av språk. Det vil si at det sjeldent oppstår tvetydighet blant disse og det er også vanskelig å finne opp nye typer ikoner (Cohn, 2013, s.24).

Kulturkonteksten for elevenes utførelse er skolekultur, likevel også preget av at det er en oppgave gitt av en ekstern person elevene ikke kjenner til. Disse kontekstene kan skape begrensninger som i at tidsrammen er for kort, mangel på veiledning fra lærer eller meg som oppdragsgiver, eller hvorvidt det kjennes trygt å åpne seg. Likevel skaper det også åpenhet, som nevnes i kapitlet nedenfor, ved at konteksten også kan gi elevene en trygghet ved sikret anonymitet.

### 3.3 Innsamling av data

Når man skal samle inn data skal man se etter hva som kan søke besvare oppgavens problemstilling, hvor denne har som mål å få frem elevenes synspunkter. Ruth Leitch har forsket på hvordan kreativt arbeid kan gi muligheter for at barns stemmer skal bli hørt. Dette spesielt gjennom danning av bilder og fortellinger (Leitch, 2008, s.37). Å forske på narrativ assosieres mer med å forske *sammen med* forskningsobjektene, heller enn å avsløre funnene, og gjennom å la forskningsobjektene fortelle gjennom kreativt arbeid gjør det dem til aktive deltakere. Ved at elevene får spillerom til å uttrykke seg fritt med seg selv som publikum kan de ytre meninger, synspunkt og følelser som er mer latente som når de framstår. Det er også diskutert hvordan barn kan uttrykke vanskelige følelser gjennom metaforisk språk (Leitch, 2008), og derfor er denne metoden valgt for å skape et trygt rom for elevene til å uttrykke sine autentiske meninger. På samme måte som ord kan skape bilder, kan også bilder skape ord som kan utvikle en større forståelse (Leitch, 2008, s.38)

Gilje (1995, s.145) skildrer menneskets egne oppfatning av verden, og for å få elevenes perspektiver kan kreativt arbeid, som tegning, gi elever muligheten til å uttrykke den oppfatningen også visuelt som også gjør dette til en inkluderende fremgangsmåte da bruken av tegning også gir muligheter for dem som ikke mestrer literacy like godt (Moran, 2001, s. 600). Det å inkludere tegning åpner for å inkludere flere syn og meninger, og skildres fint av Rodrigues og Cruz (2012):

*«Tegninger og grafiske symboler er de første midlene som spontant brukes av barnet til å overføre ideer, for å 'snakke' om sin verden. Tegningen i seg selv bærer verdifull informasjon om de delte betydningene og spesielt hvis den kombineres med muntlig og skriftlig språk. Barns meninger om tegningene deres er avgjørende for å forstå opplevelsene og følelsene som tilskrives i kontekst»*

Samtidig nedgraderer ikke dette språkets viktighet i datainnsamlingen. Språket er et nødvendig verktøy for logikk og tenking ved at vi tenker med og gjennom det, og Lea (2020, s.82) fremhever at måten vi forteller på og tankegangen som ligger under fremstillingen blir så grundig innarbeidet at det blir «oppskrifter» for måten vi sorterer og strukturerer våre erfaringer på. Språket gir mulighet til å kommunisere om forhold som skjer akkurat her og nå (...), og som vi ønsker for fremtiden.

Ved å åpne for at elevene kan uttrykke seg med tekst kan de kommunisere disse forholdene. Innsamlingsverktøy har derfor falt på elevarbeid i form av tegning og/eller tekst.

### *Forberedelse til gjennomførelse*

Informasjonen som ble gitt lærerne var kort om selve forskningsprosjektet og hva det ville ha å si for dem å delta på prosjektet. Datainnsamlingen ville foregå på skolen i skoletid og ville ikke ta noe tid for lærerne utenom det. Et av kriteriene var at læreren ikke skulle nevne noe annet for elevene enn hva oppgaven tilsa, dette for å sikre at informantene i minst mulig grad ble påvirket av andre synspunkter enn egne. Læreren fikk i oppgave å dele ut ark og penn til elevene, for å deretter følge instruksene hen hadde fått tilsendt. Instruksene og oppgaven var kort og konkret for å sikre at det var lite tolkningsmulighet og variasjon i oppfatning blant informantene. Det var også ønskelig at det skulle gjennomføres på minimum 20-30 minutter over to bolker i to uker. Dette for at elevene kunne få arbeidet godt med oppgavene med ekstra tid til refleksjon, og samtidig også få litt pause mellom oppgavene.

Opgaven skulle ikke merkes med noe navn, og skulle leveres på rådhuset til prosjektleder. Det var lagt ved nummer og e-post slik at lærerne kunne ta kontakt når som helst om det var noen spørsmål angående prosjektet.

### *Pilotering*

Pilotering er en utprøving av prosjektet for å kunne videre justere slik som ønsket (Høgheim, 2020, s. 164–165). Dette kan være spesielt viktig dersom man skal gjennomføre et eksplorerende design, da det kan være vanskelig å forutsi hvordan det utspiller seg.

Piloteringen viste at jeg måtte utarbeide en mer nøye instruks slik at læreren var klar over sin rolle under gjennomførelsen, i tillegg til oppgaver som var tydelige nok til at elevene skjønnte hva de skulle gjøre. Jeg så det som svært nyttig å gjennomføre en pilotering på forhånd ettersom jeg da så at det måtte gjøres justeringer som kunne besvare mitt forskningsspørsmål enda bedre. Jeg fikk også sett hvor godt oppgaven fungerte og var tilpasset mitt utvalg.

### Rekruttering

Studien tar for seg elever på 7.trinn og deres opplevelse av skolen. Det var et kriterium å innhente informanter som kunne besvare dette spørsmålet. Sunnfjord kommune holder et satsingsprosjekt for å styrke arbeidet med elever som strever med alvorlig skolefravær (Sollid, u.å.). Dette prosjektet har også et samarbeid med Høgskulen på Vestlandet, og har åpnet opp en arena også for forskning og vitenskapsutvikling. På bakgrunn av tematikken for denne masteroppgaven ble jeg invitert til å bidra inn i prosjektet. Det har derfor vært et samarbeid mellom meg som forsker og kommunen å hente inn informanter relevant for problemstillingen. Denne prosessen har bestått av at jeg som forsker har utarbeidet informasjon og instruksjer (vedlegg) som prosjektleder har videreformidlet.

Prosjektleder for kommunen informerte om prosjektet på et rektormøte hvor det ble fordret å stille med sine skoler i prosjektet når invitasjonen ble sendt ut. Dette resulterte i at jeg fikk svar fra flere skoler, og to måneder etterpå var datamaterialet samlet inn. Bidraget fra kommunen har vært med å sikre informantenes anonymitet i datainnsamlingen.

Til sammen består datamaterialet av 90 elevtegninger fordelt på seks skoler, som gav et godt utgangspunkt for å besvare problemstillingen.

### 3.4 Gjennomførelse

Skolene fikk tilsendt all informasjon for gjennomførelse i slutten av september, og det var ønskelig at det skulle gjennomføres i løpet av oktober.

Oppgavelyden i instruksjen (vedlegg) er som følger:

- 1. Tenk på skulen sånn som du ser den akkurat no. Teikn, skriv eller teikneskriv korleis den er. Du kan bruke akkurat kva du vil av fargar, ord, teikn og setningar, men det skal vere korleis du ser skulen. Du skal ikkje skrive noko namn på arket.*

Tanken bak en slik oppgave er for elevene å skulle beskrive hvordan skolen oppleves. Dette gir mulighet for å gå dypere i elevens opplevelse av skolesituasjonen.

Min forskerrolle under gjennomførelsen var ikke-deltakende, men klasselederen gjennomførte datainnsamlingen og sendte den videre. Det kan argumenteres for at dette kan svekke

oppgaven ved at det mangler en implementeringsverdi, altså at jeg som forsker kan gå god for at alt gikk som det skulle under gjennomførelsen.

Likevel har jeg valgt det slik, da for å sikre anonymiteten, men også at det skulle være en mest mulig lik kontekst for elevene som en vanlig skoletime. Hadde jeg vært til stede kan det være det hadde påvirket ved å ha gjort elevene mer nervøse eller undrende, da jeg er ukjent for dem. Det at alt er gjennomført i klasserommet som eleven er i til daglig er antatt å gi eleven trygghet, og ikke en negativ opplevelse i det å bidra med informasjon.

### 3.5 Analyse

I denne oppgaven er det siktet på å tolke empiriske analyser for å se mot ny teori, det vil likevel være umulig å ha en ren tilnærming, og ved dette metodevalget vil det derfor merkes at det er deduktive trekk i analysen ved at datamaterialets kondensering også vil sees i lys av teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

Under viser jeg til Lindseth & Nordbergs (2022) analyseprosess som jeg følger da den tar utgangspunkt i det fenomenologisk hermeneutiske vitenskapsperspektivet.

#### *Tre-steps analyse*

Denne analyseprosessen benytter både induktiv og deduktiv tilnærming. Lindseth & Nordberg (2022, s.887) mener en slik prosess gir mulighet for forskeren å fange opp leserens «levde opplevelse» i den virkelige verden og knytte dette til annen forskning. Prosessen består av 1) naiv lesing, 2) tematisk analyse og 3) overordnet helhetlig tolkning. Naiv lesing er lesing hvor forskeren danner sitt førsteinntrykk av informasjonen. Deretter dannes tema ut fra den naive lesingen, altså de meningsenheter som kommer frem i førsteinntrykket. Siste del av prosessen omhandler å knytte det intuitive datamaterialet til kjent og erfart kunnskap i form av teori. Dette for å kunne se fenomenet i et større bilde (Lindseth & Nordberg, 2022, s. 889).

#### ***1.Naiv lesing***

En naiv lesing vil si at jeg ved første transkripsjon av datamateriale må etterstrebe å legge vekk forkunnskaper og teoretisk grunnlag for å kunne ta utgangspunkt i informantenes opplevelse. Tanken er å ikke bli påvirket av tidligere forskning for å muligens oppdage nye aspekter for hvordan elevene opplever skolen. Da kan forskeren strebe etter en åpen tilnærming. Lindseth og Nordberg (2022, s. 887) nevner at det vil kreve omtanke og refleksjon

i den første lesingen som krever at jeg må være åpen i min forskning om hvordan førsteinntrykket påvirkes ut ifra kunnskapsgrunnlaget jeg sitter med.

Forskeren må bevisst legge vekk egne fordommer for å nå informantenes opplevelse. En god måte å sette seg inn i datamaterialet på er ifølge Braun og Clarke (2006, s.87) å gjennomgå det flere ganger for å se hvilke meningsdannelser som gjentar seg. Dette danner videre utgangspunktet for en tematisk analyse.

## ***2. Tematisk analyse***

Lindseth og Nordberg (2022, s. 888) nevner at etter et førsteinntrykk er dannet, vil det også være nødvendig å vurdere ens tolknings validitet. Ved å gjennomgå datamaterialet flere ganger ser man hva som gjentar seg, dette er også gjort ved at den kvantitative hyppighetstabellen gir en oversikt over hva som går igjen. Dette legger grunnlag for å systematisk gå gjennom datamaterialet ved å gi navn, også kalt koder, til delene av datamateriale som virker interessant og som gjentar seg (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Slik starter en kondensering av materialet som videre plasseres i kategorier og tema. Å kondensere ut fra rådata kan styrke tekstens validitet, ved at det vil være gjenkjennbart for informantene ut fra deres egne ord og tegninger. Det er ønskelig å gjøre materialet så tilsvarende det informantene ønsker å uttrykke som mulig, og her fordrer Lindseth og Nordberg (2022) at forskeren validerer arbeidet gjennom å kontinuerlig gå tilbake til datamaterialet for å se til at det er en sammenheng med forskerens tolkning. I tillegg handler det fenomenologiske perspektivet om å kunne se informasjonens kontekst for å forstå individets uttrykk. Dette var til hjelp for å kunne trekke linjer mellom hva tegningene viste og informantenes intensjon med tegningen. Det var i prosessen viktig å se over at de utarbeidede temaene gjenspeilet datamaterialet, eller endre dem dersom det var nødvendig. Slike endringer bestod også av å se til at de også gjenspeilet problemstillingen, og dette ble blant annet gjort ved å sammenslå eller splitte noen av temaene (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Finpussingen av temaene ble gjort ved å sette opp hvert tema for å deretter stille spørsmål rundt hvordan jeg ville definere dem, og hvilken betydning de har for oppgaven, også kalt å konseptualisere temaene (Braun & Clarke, 2006, s.35).

## ***3. Overordnet helhetlig tolkning***

Som nevnt vil den siste delen av den presenterte prosessen være den helhetlige tolkningen hvor forskeren trekker linjer mellom hva som kommer frem i egen forskning og hva som er



allerede kjent kunnskap. Dette vises gjennom at forskeren streber å identifisere lignende mønstre i tidligere forskning/teori (Lindseth & Norberg, 2022, s. 889).

I min prosess har jeg allerede på forhånd lest meg opp og dannet et teorigrunnlag, og en utfordring da er dersom mine funn ikke overensstemmer med denne teorien. Dette kan gjøre at jeg må være endringsvillig i mitt teorigrunnlag, for å identifisere slike mønstre. Et annet dilemma er dersom nye fenomen dukker som ikke kan relateres til kjent kunnskap.

Kan da en mulig løsning være barmhjertighetsprinsippet? Gilje (2019, s. 82) forklarer her at i barmhjertighetsprinsippet er målet å ha tiltro til informasjonen man samler inn, med unntak av dersom informasjonen virker urimelig. Eksempler på dette kan være dersom flertallet av elever skriver at de liker best å være alene på skolen. Dette vil da ikke stemme overens med teorigrunnlaget som fremhever at elever verdsetter å ha mange venner.

Denne informasjonen stemmer ikke overens med mitt teorigrunnlag, men kan likevel være en autentisk mening til informantene. Det vil derfor kontinuerlig måtte vurderes av meg som forsker hva som skal og ikke skal trekkes frem i rapporten.

### *Rapporteringsfasen*

Siste steg innebærer å skrive ut og gi en fullstendig rapport for hvert tema. Her skal det vises til eksempler og knytte sammen det du har hentet ut fra datamaterialet med problemstillingen. Rapportering av funn og analyse vises gjennom å først presentere hvert tema og forklaring av disse, for å deretter vise til funn med eksempler av elevutdrag med et analyseavsnitt som inneholder tolkning av funnene.

### **3.6 Etikk**

Forskeren har ansvar for å sørge for at arbeidet samsvarer med de retningslinjene og regelverk som er førende. Forskningsetikken har fokus på det som blir forsket på, altså intervjuobjektene i denne sammenhengen (Høgheim, 2020, s. 86). Intervjuobjektene henvises da i dette prosjektet til elevene som er hentet datamaterialet fra.

### *Forskning på barn*

Jeg har forsket på elever i 7.trinn, som vil si at dette er en gruppe i 12-årsalderen og dermed også kan klassifiseres som barn under 18 år. Dette utgjør en sårbar informantgruppe og gir derfor grunnlag for at visse hensyn må tas. Det er viktig at man som forsker tar hensyn til at barn har et særlig krav på beskyttelse, da de har en mer begrenset evne til å kunne vurdere hva

forskningsprosjektet innebærer og om de ønsker å delta eller ikke. Dette aktualiseres i spørsmålet om samtykke, og i denne oppgaven er det tatt hensyn til ved at elevene fritt kunne velge om de ville levere blankt eller gjennomføre oppgaven. Det er en maktforskjell mellom den som leverer oppgaven, i dette tilfelle læreren, og de som deltar på oppgaven, eleven. Likevel er min vurdering at hadde oppgaven tatt for seg å samle inn sensitiv informasjon ville det da vært nødvendig å innhente samtykke fra foresatte (Høgheim, 2020, s. 89), men da denne oppgaven ikke gjør det ble det ikke sendt ut noe samtykkeskjema. Å forske på barn krever etiske overveielser, men denne forskningen argumenteres for at er svært viktig da den sårbare gruppen trenger talspersoner som kan snakke deres sak (Leer-Salvesen & Leer-Salvesen, 2022, s. 170).

Ettersom datainnsamlingen skulle være helt anonym var det ikke nødvendig å søke SIKT i forkant av prosjektet. Min forskerrolle var også så perifer at jeg ikke kunne ha noe kjennskap til personene bak informasjonen som ble samlet inn, derfor var all sensitiv informasjon som personvern tatt i vare.

Ettersom jeg er ute etter å finne elevers oppfattelse, altså hvordan de erfarer sin egen hverdag er det viktig at jeg behandler datamaterialet seriøst og prøver å forstå elevenes kontekst og hva de prøver å uttrykke. Dette diskuteres videre i kvalitetssikringen av oppgaven.

### 3.7 Kvalitetssikring

Vitenskapsteorien baseres på at kunnskapen man tilegner seg gjennom forskning både sees på som sannsynlige sannheter, men også som en pågående prosess hvor vi erkjenner det vi vet, men også ikke vet som kan utfordres av ny kunnskap i fremtiden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Forskingen er derfor avhengig av å skildres i hvordan den er konstruert. Som forsker må jeg derfor stille meg spørsmål om 1) hva forskning man har funnet ut av betyr i forhold til annen sammenlignbar forskning (validitet) og 2) hva kan ha påvirket påliteligheten til min forskning (reliabilitet)?

#### *Validitet*

Oppgavens gyldighet omtales som validitet, og diskuterer gyldigheten mellom datamaterialet og problemstillingen. Validitet deles i noen tilfeller inn i indre og ytre validitet, hvor indre validitet omhandler hvorvidt forskningen er gyldig ovenfor det man studerer. I stor grad dreier dette seg om hvordan forskeren trekker slutninger mellom datamaterialet og teori, og ved å

benytte meg av både kvantitativ og kvalitativ metode kan det sikre oppgaven en sterkere grad av indre validitet.

Ytre validitet omtaler også overførbarhet og viser til om forskningen også kan generaliseres til andre kontekster eksempelvis som om denne forskningen kan overføres til andre skoler i andre deler av Norge. Gjennom at datamaterialet baseres på flere klasser og dermed gjør størrelsen på antall informanter relativt stort, kan dette styrke tekstens ytre validitet. Jeg vil slå et slag for valget av å benytte seg av tegning og tekst for datainnsamlingen, da den svarer til problemstillingens ønske om åpenhet fra informantene. Likevel kan det by på utfordringer i analyseprosessen, da tolking av slike dokument kan variere ut fra min kompetanse. Her er det viktig at både de som er undersøkt, men også andre kan kjenne seg igjen, at forskningen klarer å «reise» fra en kontekst til en annen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). Dette dekkes gjennom å kontinuerlig vurdere koherensen mellom teori og empiri, og hvorvidt det svarer på problemstillingen.

#### *Reliabilitet*

For å vurdere om ens egen forskning er pålitelig krever det at forskeren er refleksiv over egen forskning, i tillegg til at den åpner for at andre også kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Slike vurderinger innebærer min relasjon til forskningsdeltakerne, forskningsdeltakers forhold til problemstilling og forskningens kontekst og omfang. Relasjon mellom forsker og forskningsobjekt kan ha innvirkning i den grad at det skjer en gjensidig påvirkning mellom forskeren og forskningsdeltaker. Den objektive forskerrollen for denne oppgaven er med tanke på å unngå en slik påvirkning. Når det gjelder forskningsdeltakernes forhold til problemstillingen vil jeg argumentere for problemstillingens relevans for alle elever, ved at oppgavens induktive tilnærming og åpenhet søker å oppdage hva som oppleves av 7.klassingen og ikke tar utgangspunkt i noen kvalifikasjoner annet enn klassesnivå. Ved å lage en nøye og detaljert beskrivelse for hvordan oppgaven skulle gjennomføres, gjennom både tekst og video, sikrer dette at oppgaven forklares på lik måte og styrker reliabiliteten (Grønmo, 2016, s. 242). Et stort omfang av elever vil også gi indikasjon på om oppgaven er forstått på noenlunde lik måte, eller om det er store sprik i hva elevene besvarer. Det kan gi svar på om undersøkelsen kan gjentas og gi lignende resultat.

### 3.8 Kritisk metoderefleksjon

Som jeg nevnte tidligere i kapitler om vitenskapsteori må man som forsker erkjenne at ens egen forskning er en prosess hvor en kontinuerlig streber å besvare sitt forskningsspørsmål på best mulig måte. Dette krever refleksivitet over hvilken orientering man ønsker å fokusere på, kombinert med en åpenhet i hvilke valg som tas i egen forskning. Med dette vil jeg drøfte kort egen forskerrolle i tillegg til metodiske utfordringer.

Passivitet i forskerrolle har i dette prosjektet ført til å sikre anonymiteten til mine informanter. Det kan diskuteres om det kunne gi oppgaven mer dersom jeg hadde vært mer involvert og for eksempel kunne ha stilt utdypende spørsmål til hva elevene tegnet. Det kunne oppklart egne misforståelser, eller mangel på informasjon. I tillegg hadde det gitt mulighet for å observere elevenes kontekst og oppklare *deres* misforståelser eller manglende informasjon. Viktigheten av den autentiske og upåvirkede besvarelsen fra elevene veide likevel tyngre, og jeg ville heller bruke min kunnskap som grunnskolelærerstudent til å få kontekstuell forståelse av tekstene ut fra elevenes antatte intensjon (Grønmo, 2016, s. 181). Det var også viktig for meg, samt hensiktsmessig for prosjektet, å heller verdsette informantenes konformitet og mulighet til å åpne seg i trygge omgivelser, noe som min forskerrolle støtter opp om.

En annen faktor er forskerens perspektiv, hvor egen kompetanse og førforståelse kan føre til at datamateriale som er fruktbare for forskerspørsmålet utelukkes i oppgaven. For å fange opp de viktige tolkningsmulighetene har jeg derfor sett datamaterialet opp mot forskningsspørsmålet, også med de atypiske dokumentene som avviker fra de forutinntatte kategoriene (Grønmo, 2016, s. 180). Dette for å legge vekk egen førforståelse og rette fokus mot hva elevene prøver å fortelle. Dette forekommer blant annet i de opprørske tegningene, som nevnes i kategorien “tilhørighet” under funn og analyse.

## 4.0 Funn og analyse

Funn vil først presenteres med en kvantitativ vurdering i form av et hyppighetsdiagram. Videre vil en kvalitativ vurdering gå dypere i beskrivelser av funnene med påfølgende analyse. Funnene er gjennomgått systematisk og tematisert i kategorier som best mulig gjenspeiler datamaterialets essens. I analysen vil jeg søke en forståelse for hva elevene ønsker å fortelle gjennom hva de belyser gjennom å se på enkelte elevutsagn, men også se datamaterialet som en helhet og hvilke nyanser som fremheves.

### 4.1 Kvantitativ vurdering av datamaterialet

I denne delen viser resultatene hyppigheten av opplevelser i elevenes tegning og tekst. Etter å ha gjennomgått datamaterialet er det dannet koder for hva elevene har beskrevet, og deretter hyppigheten ved å tallfeste hvor ofte kodene dukker opp i datamaterialet, som vist under i «Diagram 2».

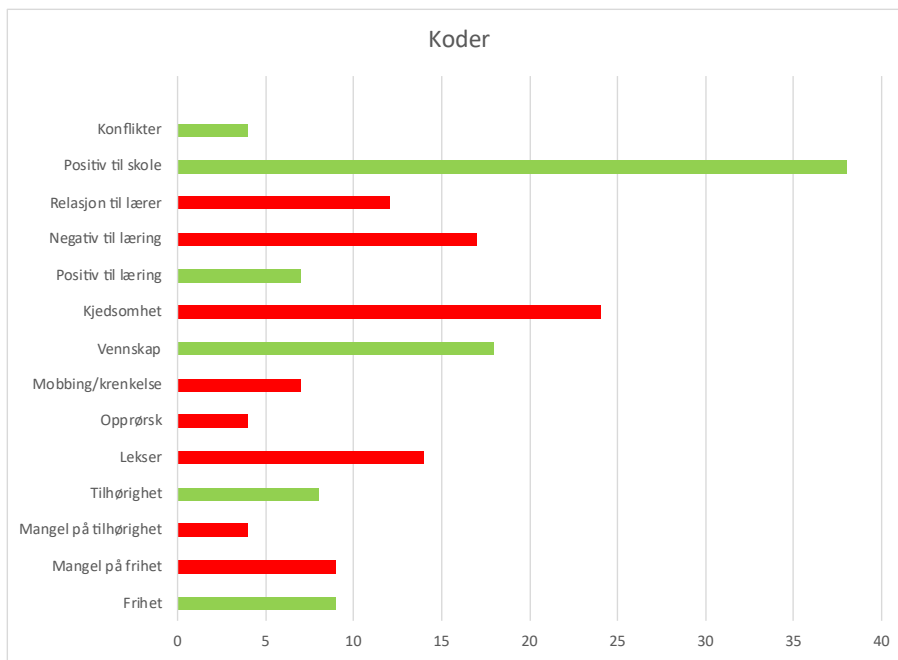


Diagram 2: diagram som viser kodene for elevenes opplevelse av skolen med hyppigheten av det som ble belyst i datamaterialet. Grønne søyler viser positive assosiasjoner, og røde de negative.

Problemstillingens åpenhet for å motta elevers beskrivelse førte til et stort omfang koder. Kodene ble deretter gruppert i kategorier, hvor det skilles mellom negative og positive assosiasjoner.

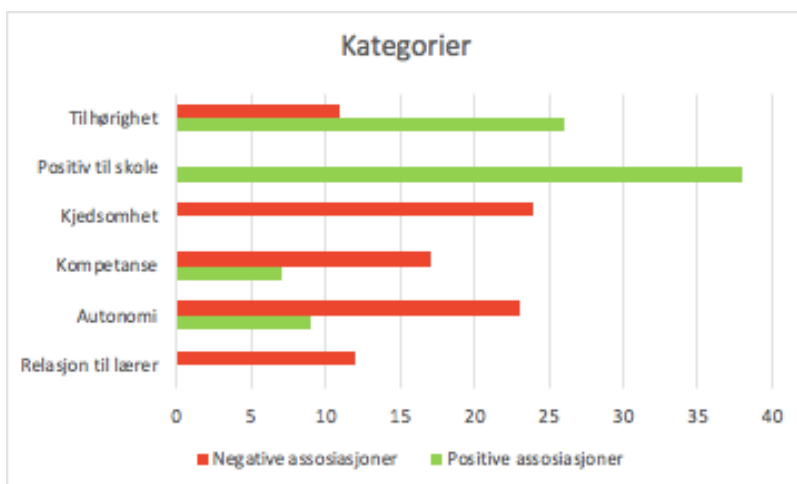


Diagram 3: diagram som viser en kategoriene som er en kondensering av kodene vist i «Diagram 2».

Under kategorien *tilhørighet* var de positive assosiasjonene kodene opplevelse av *vennskap* og av *tilhørighet*, mens de negative var *mangel på tilhørighet*, *mobbing/krenkelse*, *konflikter* og *opprørsk*. Koden «positiv til skole» var såpass stor at dette ble en egen kategori. Også *kjedsomhet* ble vektet stort og er valgt ut som en egen kategori. *Kompetanse* omhandlet kodene *positiv til læring* og *negativ til læring*, *autonomi* om *frihet* og *mangel på frihet* og til

slutt *lekser*. Lekser faller under denne kategorien da det ofte påvirker elevenes fritid, som også kommer frem i den kvalitative vurderingen. Her viser kategoriene med negative og positive assosiasjoner knyttet til opplevelsene. Noen av kategoriene kan deles i både positive og negative assosiasjoner, mens kategoriene «*positiv til skole*» og «*kjedsomhet*» er utelukkende positive eller negative assosiasjoner. Disse vil separeres og nøyere gjennomgås i kvalitativ vurdering.

### Analyse

Hyppighetstabellen viser at elevene gjengir variasjon i positive og negative assosiasjoner knyttet til deres opplevelse av skolen. Datamaterialet representerer elever som opplever eller mangler å oppleve «tilhørighet», «kompetanse» og «autonomi». Elever opplever i større grad tilhørighet enn å ikke høre til, samtidig som at opplevelsen av kompetanse og autonomi er mer negativt assosiert enn positivt.

En stor del av datamaterialet reflekterer at skolen oppleves som positiv for elevene, dette til tross for at den også relateres til kjedsomhet og negative assosiasjoner knyttet til opplevelsen av lærerrelasjon. Ut fra denne kvantitative vurderingen tar den kvalitative vurderingen videre hva elevene faktisk beskriver i disse kategoriene for å søke å forstå opplevelsene enda bedre.

### 4.2 Kvalitativ vurdering av datamaterialet

I den kvalitative vurderingen av datamaterialet vil jeg presentere hver kategori inndelt i 1) positive assosiasjoner og 2) negative assosiasjoner for å vise til de ulike nyansene. Under hver kategori vil funnene skilles i tekst og tegning som trekkes sammen i analysen.

#### *Positive assosiasjoner*

Positive assosiasjoner beskriver de funnene som indikerer trivsel og et godt skolemiljø. Kategoriene her er «Positiv til skole», «tilhørighet», «relasjon», «autonomi» og «kompetanse». Hver kategori presenteres med funn av tekst og tegning, etterfulgt av en analyse.

#### *Positiv til skole*

Kategorien positiv til skole er kategorien med størst oppslutning og i kvalitativ vurdering kommer både tekst og tegning til uttrykk som funn. Funn som faller under her er tegninger med smilefjes, tommel opp eller andre lignende tegn på en positiv opplevelse, og hvor elevyttringer med tekst som «gøy» eller «liker» knyttet til kategorien.

## Tekst

Flere av elevdokumentene ytret positive tegn assosiert med skolen. Blant disse var det setninger som «*Skolen er fantastisk*», «*bra på skolen*» og «*Tenker på skole som gøy*». Disse elevene formidlet kun positive ytringer. Her varierte det også hvor utfyllende ytringene var. Enkelte holdt det kort, andre beskrev opplevelsen videre: «*(...). Det som er bra med skulen er at du kan få venner.*».

Det skal likevel sies at noen av disse ble kombinert med et «*(...), men (...)*» og påfølgende ønske, eller hvor de trekker fram noen aspekt som ikke er bra. Dette er for eksempel: «*syns det er veldig bra på skolen, men skulle ønske læreren gjorde timene gøyere*».

## Tegninger

Enkelte av tegningene viste tommel opp. Dette kunne være sammen med tekst om at skolen var bra, men også som tegning alene. Andre tegninger viste glade ansikt, ofte sammen med tegninger av skoleplassen med sol, regnbue og mennesker som leker. Tegninger av aktive og deltakende elever ble også trukket med i denne kategorien. Eleven i Elevutdrag 1, som vist under om «relasjon», supplerer tegningen med tekst som: «*eg opplever at skolen er fantastisk. Skole er lærerikt, gøy og bra*».





Elevutdrag 1: Tegning av hvordan eleven opplever skole.

Eleven har videre vist til eksempler for hvordan hen opplever skolen.

### Analyse

En stor del av elevene nevnte skole relatert til noe positivt. Både gjennom tegning og tekst viser flere elever tegn til å oppleve skolen på en god måte gjennom hvordan ikonene ble fremstilt som smilefjes, og at for eksempel venner var tilknyttet disse. Aktivitet, lek, samvær med andre mennesker og godt vær kom til uttrykk i tegningene. Tvetydigheten kommer likevel til syne i den varierende graden av hvordan skolen blant enkelte elever presenteres som utelukkende bra, mens andre også legger ved tilleggskommentarer om at skolen ikke er så bra. En helhetlig forståelse er da at elevene opplever skolen som bra, men at det for flere eksisterer forbedringspotensialer som hadde gjort opplevelsen enda bedre.

Flere elever virker for å kunne ha en god opplevelse av skolen, samtidig som de også ønsker å få fram hva som ikke er bra.

### Tilhørighet

Denne kategorien handler om elevenes opplevelse av å høre til. Dette kan være tekst eller tegning som fremmer skolen som en plass elevene opplever å passe inn, ha venner og hvor en

opplever en velkomst. Her er det valgt å ta med de utdragene som sier noe om kategorien, men som også legger til enten utfyllende beskrivelser av opplevelsen.

### **Tekst**

Enkelte elever ytrer her å ha mange venner og at skolen oppleves som positiv knyttet til dette. Vennskap er noe som nevnes ofte, og de situasjonene i skolen hvor elever får utøve vennskap, som friminutt og fritimer trekkes fram. Flere elever nevner det å ha venner, eller ha mange venner i tekstene. Elever brukte ofte ord som «venner» når de skildrer deres opplevelse av skolen. I disse tilfeller tilknyttet ord som «gøy», og at skolen er bra når man kan være med venner. En elev fremmer skolen som bra fordi man kan få flere venner.

Dette var likevel en liten andel i denne kategorien som fremstilte det å høre til som en positiv opplevelse som de selv ikke opplevde i skolen som gjorde det til en negativ opplevelse. Andre fremhevet en opplevelse av tilhørighet på bekostning av egen selvoppfattelse:

*«Jeg liker skolen godt. Skolen er et sted der jeg kan smile og være glad. Jeg er så lei av en ting, da! Det er at ingen klarer å være seg selv. Blant annet jeg. Jeg gjør alt for å passe inn. Det funker da. Jeg er ganske populær, og jeg er meg selv, følger jeg. Vertfall ganske ofte.»*

(Elevutdrag)

### **Tegning**

Flere av tegningene viste til vennegrupper ved å tegne flere personer ved siden av hverandre som smiler. Elevene skriver i flere tilfeller tilhørende tekst med «venner», på noe lignende måte som i Elevtegning 1. En annen måte å beskrive tilhørighet på kom gjennom en elev som beskrev med tegning av en skole med personer som smiler og teksten «*velkommen til skolen*». Tegningen bar også preg av andre positive assosiasjoner som sol, blå himmel og natur.

Det var flere av tegningene som ytret at det som var positivt med skolen var at det var en arena for å kunne møte og være sammen med venner. Ofte kom sosialt samvær sammen med andre positive assosiasjoner som latter og smil. Elevutdrag 1 er en illustrasjon som viser både opplevelsen av å ha venner med tre elever som smiler og holder hender nede i venstre hjørne. I tillegg fremheves nye venner litt mer til høyre med to personer som holder hender og smiler.

Eleven i Elevtegning 1 supplerer tegningen med tekst som «eg opplever at skolen er fantastisk. Skole er lærerikt, gøy og bra». Tegningen viser også en motstridende side med det som virker for å gjøre skolen mindre bra.

### Analyse

Både tekst og tegning viser at en andel av elevene kjenner igjen tilhørighet gjennom vennskap, og å mestre å passe inn. Skolen gir mulighet til å være med venner. Dette kategoriseres som en positiv opplevelse, og knyttes til tilhørighet ettersom elevene har innpass til medelever. Elever viser og til at skolen kan være en arene hvor en opplever en velkomst, som kan tolkes som opplevelsen av å føle seg velkommen og inkludert. Dette føyes under tilhørighet da elevens opplevelse er skolen som mottakelig og inkluderende.

Det å ikke passe inn kommer frem, og det blir opplevd som negativt, som vises til i kapitlet under om negative opplevelser.

Informantene rapporterer å verdsette vennskap og relasjoner til medelever, og fravær av vennskap kan være en negativ opplevelse. Elevene er opptatt av å ha flere venner, og at skolen gir mulighet for vennskap. Vennskap fremheves som en motvekt for de negative opplevelser elevene har i skolen, og settes ofte i kontrast med dem.

Det virker ikke for at elevene opplever stor grad av positive opplevelser i relasjonen til lærer og det kan tolkes som at det enten ikke eksisterer eller at det ikke er hva som opptar eleven.

### Autonomi

Kategorien autonomi innebærer elevenes opplevelse av frihet. Eksempelene er hvor elevene uttrykker å verdsette deler av skoledagen som gir rom for at de bestemmer mer eller mindre selv.

### Tekst

Her kommer det flere eksempler som viser at elever verdsetter friminutt og fritimer og knytter dette i flere tilfeller til andre aktiviteter som spill, gaming eller utendørsaktiviteter. Flere elever knytter positive assosiasjoner til friminutt og ytrer at selv om skolen er kjedelig brukes ord som «gøy» og «glad» i den sammenheng.

### Tegning

Et annet eksempel kan være et ønske om å ha mindre skoledager eller dra hjem fra skolen. Andre tegninger viser at personen er sur i timen, men glad når hen er i friminutt.

### Analyse

Autonomi belyses i datamaterialet ved at flere av elevene knytter positive assosiasjoner både gjennom tegning og tekst til deler av skoledagen hvor elevene får bestemme aktivitetene selv. Disse positive opplevelsene blir ofte satt i kontrast til det kjedelige og de negative opplevelsene med skolen ved at elevene balanserer dem opp med hverandre. Selv om skolen for flere av elevene kan oppleves som kjedelig, opplever de også positive ting, ved friminutt, fritimer eller har mindre til ingen lekser. Disse opplevelsene står og i kontrast til hvor elevene opplever fravær av frihet, og slik ene eleven ovenfor beskriver på en god måte – når de ikke lenger har en vekt som hemmer dem.

### Kompetanse

Kategorien kompetanse fanger opp elevenes opplevelser eller ønsker om læringssituasjoner, i dette avsnitt i positiv forstand. Under halvparten av funnene som kommer innunder denne kategorien er med positive assosiasjoner, likevel trekkes disse fram for å se på kontrasten til de negative opplevelsene. I tillegg til læringssituasjoner trekkes det også fram de positive opplevelser elever har med mestring og å få noe til.

### Tekst

En elev betegner skolen som «*Skole: sted å lære, være med venner, teste nye ting, være en liten forsker*». Elevutdraget tyder på en elev som opplever skolen som en god læringsarena. En annen elev påpeker at skolen er gøy på det premisset at man klarer ting, men supplerer med «*ikke gøy å lære*». Blant annet er det en elev som ytrer: «*har det bra på skole, problem med noen fag og lekser, liker utfordring, greit sted å være*». Noen fag trekkes fram, gjerne de praktiske fagene som K&H, kroppsøving og mat og helse. En elev uttrykker at hen verdsetter å lære noe hen får bruk for videre i livet. Videre ytrer elever at læringssituasjoner med film, gaming og aktivitet er ønskelig.

### Tegning

Elevtegning 1 uttaler skolen som fantastisk knytter dette til tegninger med blant annet jobbing. Tegningen av et klasserom med forskjellig grad av deltakende elever kan også vise til både det å ha negative opplevelser med læring, men den engasjerte eleven kan reflektere en positiv assosiasjon med læringssituasjoner.

## Analyse

En liten andel elever benevner at mangel på kompetanse eller muligheten til å lære har betydning for opplevelsen. Enkelte fag trekkes frem som positive, gjerne praktiske fag og fag som oppleves som meningsfulle og som gir elevene verdi. Det er enkelte elever som ytrer et ønske om spesifikke undervisningsmetoder som inkluderer mer teknologi. Elever har også andre ønsker til endret læringssituasjon som å ha mer aktivitet i timene. Selv om da elevene har gode opplevelser med læring i skolen, virker det også for å være et ønske om å endre eller supplere undervisningen med mer aktive læringsformer. Fokuset på mestring blir verdsatt som en positiv opplevelse og nevnes i enkelte av elevutdragene.

### *Negative assosiasjoner*

Denne delen omhandler funn der elevene uttrykker en negativ assosiasjon til opplevelsene i skolen. Både tekst og tegning viser til slike assosiasjoner og kan komplimenterer hverandre for eksempel ved at tekst kan tilføres triste ansikt eller tommel ned.

Denne delen inneholder naturligvis ikke kategorien «positive til skole», men har to nye kategorier: «kjedsomhet» og «konflikt».

## Relasjon

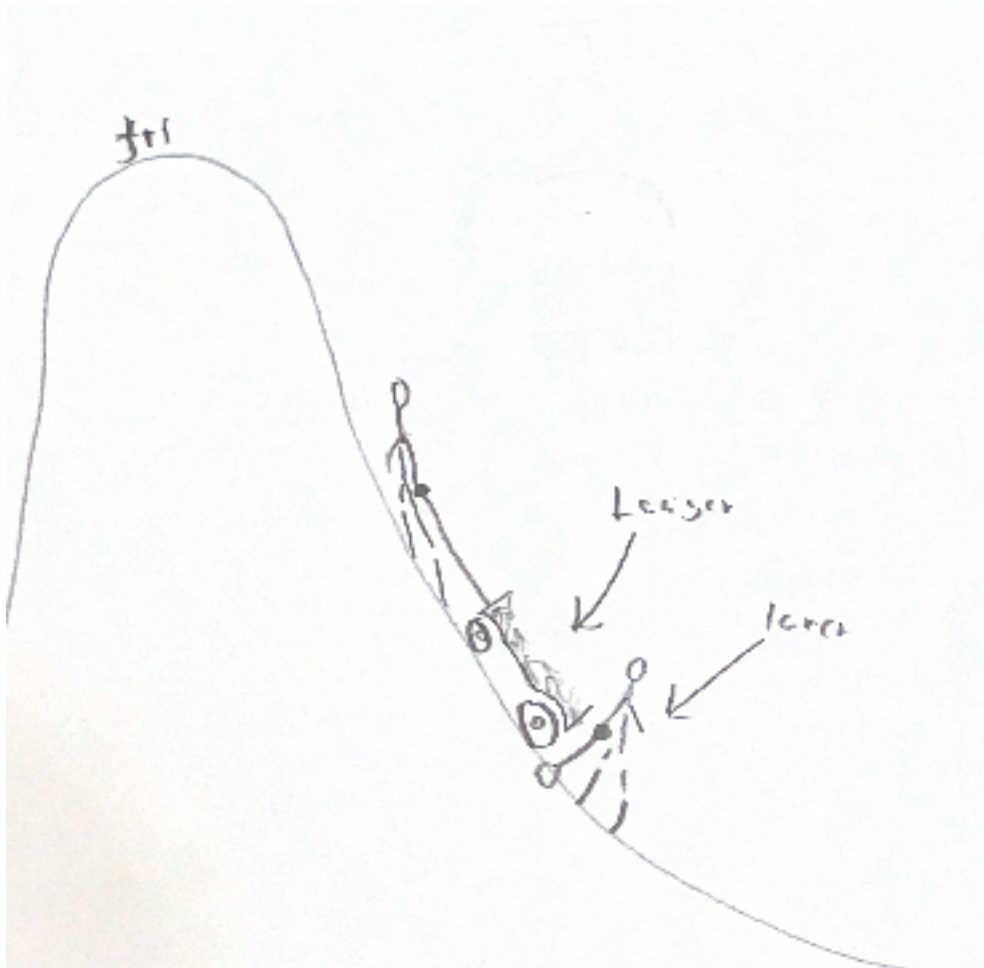
Med et positivt perspektiv var elevene opptatt av å erverve gode relasjoner til medelever. Det er ikke tilfelle for det negative, hvor elevene i hovedsak trekker frem læreren som utfordrende å forholde seg til.

### **Tekst**

Negative assosiasjoner til lærere blir ofte nevnt i datamaterialet. Blant annet nevner en elev skolen som kjedelig og som et fengsel og at «*elevene må gjøre jobben for lærerne*». Det er også ytret at lærere ikke bryr seg, eller hører på elevene. En annen elev uttrykker negative opplevelser ved å poengtere at lærerne er irriterende og vanskelige. Til en tegning med elever som kaster steiner på hverandre skriver en elev: «*(...). De voksne som liksom skal passa på er de som ikke gjør det og gir fullstendig F.*».

### **Tegning**

Noe som ble trukket frem i svært mange av tegningene var elevenes relasjon til læreren. Også lærerens framtoning ble vektlagt, ofte som kjedelig eller maktutøvende. Blant de utpekte tegningene var tegninger hvor læreren laster skolearbeid og lekser i en henger på eleven som skal opp en fjelltopp. Under vises det til et elevutdrag som illustrerer dette. Det er her vist tydelig til at læreren har rollen som den som lempet leksene opp i hengeren ved at figuren holder en spade. Det kan tolkes til at den som drar hengeren da er eleven som da er på vei opp berget til det som beskrives som «fri».



*ELEVUTDRAG 2: LÆRER OG LEKSER NEVNT I ELEVTEGNING*



ELEVUTDRAG 3: RELASJON LÆRER

De to elevutdragene viser hvordan læreren overlesser elevene med lekser. En annen informant uttrykker at læreren ikke hører på elevene når de vil ha aktivitet og ikke lekser, og det er også andre eksempler hvor læreren ikke lytter til hva elevene har å si.

Noen av tegningene viser og trøtte, monotone voksne som holder tavleundervisning kombinert med elever som sover, eller kjeder seg.

### Analyse

Disse elevutdragene kan tolkes som at elevene kjenner læreren som en som gir elevene masse arbeid som de alene må gjennomføre. Læreren framstår ikke som støttende verken emosjonelt eller faglig, og på *Elevutdrag 2* fremstår læreren som et monster som er ute etter å gi elevene enda mer arbeid. Læreren fremstilles som autoritær og har en rolle hvor hen bestemmer over elevene uten å høre på hva de ønsker. I tillegg beskriver en elev at tryggheten læreren skal vise gjennom å passe på også er manglende.

### Kjedsomhet

#### Tekst

Det er flere tekstutdrag som eksplisitt bruker ordet «kjedelig» når elevene skal beskrive sin opplevelse av skole. Videre knytter en elev kjedsomhet til at det er vanskelig med mye lekser. En annen elev forklarer at hen må gjøre arbeidet for læreren, og andre at skolearbeid kan være vanskelig og at de ikke får det til. Å skrive blir også framstilt og knyttet til ordet kjedelig, i tillegg til at flere elever skildrer fag som kjedelig, eller at opplæringen ikke er slik de skulle ønske.

*“Jeg synes skolen er slitsom og litt kjedelig. Jeg blir ganske trøtt av å sitte i stolen min i flere timer. Jeg synes det er kjedelig å skulle lære om samme ting lenge og på nytt og på nytt igjen.”*

(Elevutdrag)

I flere av de utdragene hvor skolen oppleves som kjedelig legges det ofte til en innvending om at friminuttene er gøy, da gjerne fordi de er aktive. Elever ytrer et fravær av aktiviteter, og at skolearbeid som ikke involverer dette er kjedelig. En elev beskriver også at skolearbeid hindrer for aktiviteter på fritiden.

### **Tegning**

Når det kommer til tegninger er det gjerne de tegningene hvor elever ser trøtte eller monotone ut som inkluderes i denne kategorien. Flere tilfeller knytter også ordet «kjedelig» til tegninger av fengsel. Eleven som forklarer å måtte gjøre arbeidet for læreren viser også til en tegning av læreren som underviser med tekstboble «bla, bla, bla», og elever som ser trøtte ut eller sover i klasserommet.

### **Analyse**

Store deler av datamaterialet beskrev en opplevelse av skolen som kjedelig både med tegning og tekst. Elevene knyttet dette til at de måtte gjøre som læreren sier, lære de samme tingene på nytt eller at det var mye skolearbeid og lekser og at fagene var kjedelig. Elevene opplever altså mangel på autonomi gjennom medvirkning og lite relevans i fagstoffet, og at undervisning og hjemmearbeid oppleves som kjedelig og slitsomt. Også mangel på aktivitet, og at de store deler av dagen må sitte i ro tynger skoledagen. Disse faktorene utfordrer en positiv opplevelse.

### **Fravær av opplevd kompetanse**

Elevenes opplevelse av kompetanse omhandler i stor grad opplevd mestring, og den negativt assosierte delen omhandler derfor stort sett når opplevd mestring utfordres. Læringspress som kommer fra for mye eller for vanskelige arbeidsoppgaver reflekteres i denne kategorien.

### **Tekst**

En elev ytrer at skolen er kjedelig og at man lærer samme ting på nytt. En annen elev skildrer en følelse av å måtte kunne alt, og en tredje at skolen er gøy på det premisset at man klarer



ting. Det er ikke gøy å lære ytrer eleven videre. Enkelte fag trekkes også ned som skriving, eller ved eksempelet hvor en elev skriver «cancel matte».

Store deler av elevene rapporterer også at hjemmearbeidet er krevende, som at det er for vanskelig, kjedelig og at det knyttes til opplevelsen av stress i skolen. Et av elevutdragene lyder: «(...). Lekser er det for masse av. De er vanskelige, og jeg er redd for at jeg ikke blir ferdig med dem.».

### **Tegning**

Eleven som har tegnet utdraget under har også skildret hvordan opplevelsen av skolen er å skulle mestre.



*ELEVUTDRAG 4: LEKSER OG STRESS*

Tegningen viser tankeboble fra en persons hode. Det viser antydning til at tankene er todelt. På høyre side er det triste ansikt, timeplan med mye lekser, tekst om at «Jeg klarer

*ingenting*». Dette står som en kontrast til venstre side som viser en positiv side med latter, sol og glade ansikt og teksten: «*Jeg får det til*».

### Analyse

Det tyder på at informanten ønsker å få frem at opplevelsen av skolen er todelt. Vennskap, varme, mindre lekser og mestring er relatert til glede. På motsatt side er mye lekser, kulde og opplevelse av å ikke klare knyttet til en negativ følelse. Eleven skildrer at skole er gøy, men ikke å lære. Det kan tolkes til at eleven ikke har en assosiasjon mellom læring og mestring ettersom disse skiller i positiv og negativ opplevelse. Kanskje prøver eleven å fortelle at det som læres i skolen er utenfor elevens mestringsevne og at læringssituasjoner derfor blir knyttet til å ikke mestre, derfor en negativ opplevelse.

### Autonomi

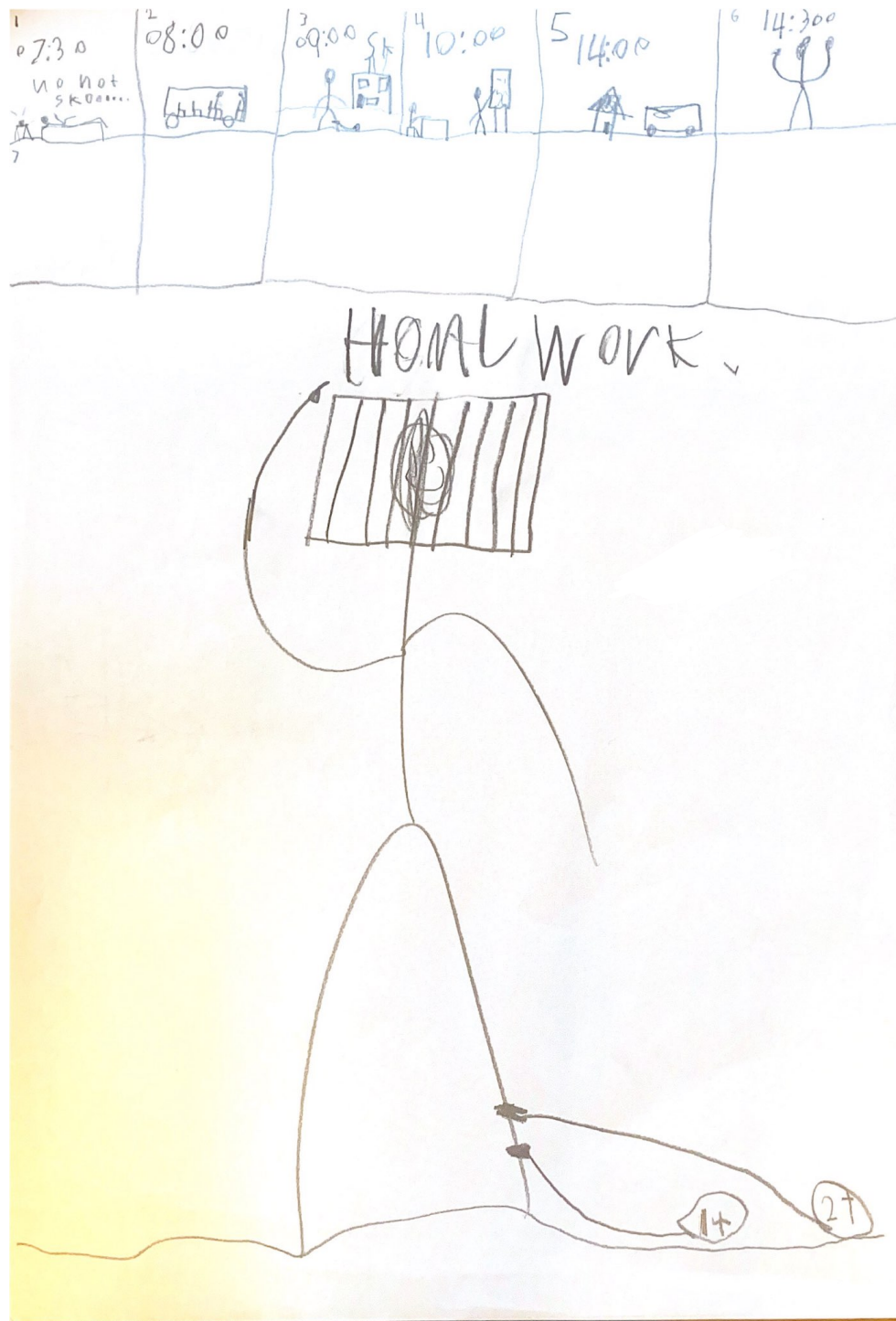
I dette underkapitlet vil negative opplevelser knyttet til autonomi presenteres. Funnene som presenteres her er de som ytrer et fravær av selvbestemte aktiviteter, eller en form ytre kontroll.

### Tekst

Det som i hovedsak opptar store deler av tekstene elevene presenterer er deres negative perspektiv på lekser. Elevene ytrer at dette fratrer dem friheten, for eksempel ved at det minimerer tid til fritidsaktiviteter. «*Det er som et fengsel som du må være på i 6 timer og bare gjøre jobben for læreren. De lærer bort ved å snakke mens vi må skrive i boken.*»

### Tegning

Dette inkluderer de tegninger som viser at informanten opplever skolen som et sted som mangler frihet. Tegninger som inneholder fengsel, tyngende vekter på foten. En del av datamaterialet bestod av tegninger av fengsel hvor elevene stod bak, eller skolen var utformet som et fengsel med gitter. En tegning viser en strekfigur med vekt på foten mens figuren er på skolen. Vekten er først vekke når figuren er ferdig med skoledagen. Videre vises det til ordet «*homework*» og tegning av en person bak et fengselsgitter.



Elevutdrag 5: skildring av vekter på foten ved skolearbeid

Noen av elevene hadde også direkte henvist til skolen som et fengsel med tegning og tilhørende tekst. Elevutdrag 3 illustrerer ved å skrive «fri» på toppen av fjellet.

### Analyse

Tegningene er metaforiske med fengsel som en beskrivelse av skolen. Dette kan tyde på at elevene kjenner seg innestengt og uten frihet når de er på skolen. Tegningene av eleven som prøver å komme seg til toppen av fjellet og «fri» kan også vise til at det som hindrer eleven fra frihet er lekser. Tekstene reflekterer også dette ved å skildre at leksene oppleves som en avfrøvelse av frihet. Å gjøre arbeid fordi noen andre ønsker er noe av det elevene uttrykker, og at dette knyttes til noe kjedelig eller negativt.

### Tilhørighet

I delen om positive assosiasjoner knyttet til opplevelsen av tilhørighet var vennskap en stor del av funnene. Under vil funnene vise til at elever opplever en konflikt i hvordan å oppleve innpass. Denne kategorien vil inneholde elevenes ytringer om at det eksisterer krangler og mobbing i skolen. Dette vinkles som noe negativt da det gjerne kommer i kontrast med noe positivt, eller med tilleggskommentarer om at det gjør skolen dårlig.

### Tekst

Blant disse er tekst om å være usynlig, bli ignorert og ikke bli invitert. Å passe inn kommer fram som noe en elev vektlegger i sin tekst og knytter dette til popularitet. Noen skriver tankebobler med innholdet: «*Du er ikkje bra nok.*» eller «*Ingen liker deg.*». En annen elev viser til at hen opplever å være utestengt, utrygg og betegner skolen videre som «*mareritt*»:

*«På skolen føler jeg at jeg må kunne alt og jeg føler meg ikke helt velkommen. Jeg føler meg utestengt og utrygg. Jeg føler at ingen vil være med meg og at de bare later som. Jeg opplever skolen som et mareritt.»*

(Elevutdrag)

Mobbing ble trukket fram i flere av elevutdragene. Mobbing vises som at det er noe elevene vet at skjer mot medelever og ytrer dette som en negativ opplevelse at andre blir mobbet. Blant disse er en elev som beskriver: «*(...), har flere venner, men noen blir mobbet. Venn med mobber, men liker ikke personen. Blir ikke selv mobbet*». Sjalusi, krangler og utestenging er også trukket med i enkelte av utdragene.

## Tegning

Tegningene under denne kategorien er både enkle illustrasjoner av konflikter, men noen også veldig detaljerte og beskrivende med tydelig preg av ungdomsdrama som baksnakking, ekskludering og fokuset på å passe inn.



*Elevutdrag 6: Tegning av hvordan eleven opplever skole.*

Eleven beskriver i tankebobler at andre har finere klær, og hvordan drama har noe å si for hvem hen vil være med.

Negative assosiasjoner med tilhørighet handler nødvendigvis ikke om å bli ekskludert, men også om å ikke vite hvor man passer inn. En elev forklarer dette med tegning av flere grupper mennesker, mens hun selv står alene med teksten «*hvor skal jeg være*». Det vil vises til i kapitlet under som omhandler konflikter at flere av tegningene gjenspeiler ungdomsdrama. I disse tegningene er det i tilfeller også fokus på popularitet og å passe inn blant andre.

Eksempelvis handler det om å ha riktige klær eller like de riktige guttene.

En elev tegner personer som er voldelig mot voksne ved å kaste steiner, og beskriver illustrasjonen ved å bruke tekst som «*idioter*», «*drittunger*» og betegner skolen som «*drit*».



Det inkluderes også i denne kategorien en liten andel tegninger viser også til opprørskhet og er noe mer voldssomme enn andre. For eksempel er dette tegninger av bomber, røyk, skyting eller pistol mot hodet. Tegningene inneholder ikke noen beskrivelser utover dette.

### Analyse

Som vist i den kvantitative vurderingen er det færre som viser til negative assosiasjoner til opplevelsen av tilhørighet, enn positive. Likevel er det en andel og elevene ytrer opplevelser av å bli oversett, og at det kan være vanskelig å manøvrere sosialt. Det vises også til konflikten av å ikke vite hvor en hører til, i tillegg til å skulle passe et visst ideale for å inkluderes. Det å oppleve vennskap settes pris på, men hvordan oppnå det kan virke for å være en utfordring. Flere av elevene forteller at de opplever konflikter i skolen. Dette kan være i form av mobbing, og elever som beskriver at det eksisterer mobbing på skolen, selv om det kan virke for at de som skildrer det ikke selv står i situasjonen. Elevene ytrer dette som en negativ assosiasjon da det kommer som en kontrast til de positive assosiasjonene i flere sammenhenger. Andre konflikter beskrives ofte i tegningene hvor elevene uttrykker ungdomsdrama. Her opplever elever former for baksnakking, ekskludering og voldelige medelever. Andre konflikter enn mobbing er ikke nevnt og virker derfor for å ikke oppta elevene.

Tanken bak å legge til de opprørske tegningene i denne kategorien er fordi de kan indikere at elevene selv har en negativ assosiasjon til skolen og opplever en distanse til den, altså å ikke høre til.

## 5.0 Drøfting

Drøftingens struktur vil være delkapitler som samler og diskuterer funn og etablert kunnskap fra teori og forskning for å kunne besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Første del vil ta for seg en oppsummering av funnene for å besvare *hvordan elevene på 7.trinn opplever skolen*. Deretter vil diskusjonen gå videre til å rette seg mot forskningsspørsmålet, da hva denne informasjonen kan si oss om elevenes skolemiljø. Her vil det deles inn i positive og negative assosiasjoner med skolemiljøet, for å til slutt se til implikasjoner som kan møte problemstillingens innledende kontekst.

### 5.1 Oppsummering av funn – hvordan elevene opplever skolen

I den kvantitative vurderingen fremla jeg hvor stort kvantum de ulike kodene og kategoriene opptok elevenes besvarelser. Jeg starter med å ta utgangspunkt i dette for drøftingen, og ser på hvordan dette korrelerer med tidligere forskning. Funn i denne oppgaven kan deles i positive og negative assosiasjoner knyttet til elevenes opplevelse av skolen. Funnene fremhever at en stor andel av elevene opplever skolen som positiv. Flere opplever tilhørighet gjennom blant annet vennskap og videre er det også en del elever som kjenner en positiv relasjon til medelever. En andel av elevene verdsetter friminutt og å kunne være med å velge læringsaktiviteter, og slik medbestemmelse gjenkjennes blant annet i studiene fra Quin (2017). Disse læringsaktivitetene kan tolkes at velges grunnet at de er elevaktiverende og gir rom for at elevene opplever et større handlingsrom. Eksempler på slike læringsformer er spill, gaming og utendørsaktivitet. Elever trekker også frem fag som mat og helse, kroppsøving og kunst og håndverk som positivt med skolen.

Av de funn som gjenspeiler elevenes negative assosiasjoner til skole trekker noen frem en opplevelse av manglende tilhørighet, slik også Hoverak et al. (2023, s.18) påpeker. Også opplevelsen av konflikter som mobbing og baksnakking opptar elevene i dette studiet, altså foreligger det ikke bare positive relasjoner til medelever. De elevene som trekker inn faktorer knyttet til læreren opplever en lærer som distansert og lite støttende. Kjedsomme lærere, eller kjedsomheten alene nevnes en del ganger i datamaterialet. Kjedsomhet knyttes til for mye, eller for vanskelige fag og lekser. Dette kan også overføres til tidligere forskning som relaterer lærerens betydning i forvaltning av opplæringen (Tvedt et al., 2019; Fraser-Smith et al., 2021). I tillegg ytrer flere elever mangel på mestringsfølelse som en opplevelse med negativ assosiasjon. Dette i kontrast til den positive assosiasjonen å føle mestring.



Dette empiriske grunnlaget viser at tidligere forskning også kan overføres til denne studien ved at flere av elevenes opplevelser samsvarer. Dette er positive opplevelser som trivsel og vennskap, men også negative opplevelser knyttet til lærer-elev relasjon og manglende tilhørighet, kjedsomhet og stress.

## 5.2 Hva sier dette om elevenes skolemiljø

Ved å finne fram til disse temaene kan vi videre se til å styre drøftingen i retning til hvordan å forstå elevenes skolemiljø med den kunnskapen oppgaven har gitt. Ut fra datamaterialet ser vi nå til elevenes beskrivelser, den kvalitative vurderingen, og hvordan den står i stil til kunnskapsgrunnlaget.

### *Trivsel*

Slik det nevnes innledningsvis viser også Elevundersøkelsen for 2023

(Utdanningsdirektoratet, 2024) at norske elever på samme årstrinn i hovedsak trives i skolen.

Dette viser seg også blant elevene i denne oppgaven, da flertallet gir uttrykk for å ha det bra i skolen. Elever som fremstiller opplevelsen av velkomst i forbindelse med skolen kan vise til opplevelsen av et skolemiljø som inkluderende læringsmiljø som anerkjenner eleven, som ønsket ut fra overordnede føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Det ytres positive assosiasjoner spesielt når det gjelder det sosiale miljøet. Elevene opplever å ha gode relasjoner til medelever, og at dette verdsettes. Dette underbygges av Skaalvik og Skaalvik (2013, s.233) som nevner vennskap som en faktor som påvirker elevenes opplevelse av skolemiljøet.

De elevene som trives i skolen er gjerne de som er motiverte, som er nysgjerrige og optimistiske (Danielsen, 2020, s.221). Dette understreker blant annet eleven som omtaler skolen som en arena for å være en forsker, og knytter dette til en positiv opplevelse.

Samtidig må vi også ta med refleksjonene rundt tilleggscommentarene med negativt preg. Jeg tror dette kan bety to ting. Den første betydningen begrunnes i en tanke om at det ikke foreligger et svarthvitt skille om elevene opplever skolen som positiv eller negativ. Det vil alltid være positive faktorer selv om hovedvekten er negativ, likt som det også vil være negative i en positiv opplevelse av skolen. Tanke nummer to er at det varierer i hvordan informantene angriper og besvarer oppgaven. Derfor vil det for noen være nok å informere

om at skolen oppleves som bra, mens andre er mer utfyllende og vil få frem de faktorene som ikke er bra.

Misforstå meg rett, resultatene fra oppgaven er fortsatt at elevene stort sett er positive til skolen, men det er også viktig å få frem nyansene i elevenes beskrivelser uansett om de vektes som positive eller negative.

#### *Negative assosiasjoner med skolemiljøet*

Negative assosiasjoner med skolemiljøet nyanseres i diskusjonen rundt manglende tilhørighet, kompetanse og autonomi. Her argumenteres det for hvorvidt elevenes opplevelser samsvarer eller motstrider med hvordan skolen skal forvaltes slik kapittel 1 beskriver.

#### *Sosial oppfatning*

Elevene viser til viktigheten av den sosiale oppfatningen gjennom å verdsette å ha venner på skolen. Å ha en sosial kapital av stor verdi blir sett på som viktig, og virker for at flere elever opplever. Det gir også mening med tanke på hvordan relasjonsdimensjonen fremheves for økt livskvalitet i skolen (Tangen, 2022, s.289). Opplevd tilhørighet gjennom å bruke tid med venner i friminutt og uorganiserte fritidsaktiviteter trekkes fram som et positivt aspekt i elevutdragene. Samtidig viser også det motsatte ved beskrivelser av mangel på tilhørighet gjennom refleksjoner rundt å ikke passe inn, bli kalt stygge ting eller å bli ignorert. De sitatene elevene viser til viser at de blir fortalt at de ikke er gode nok for å høre til. Behovet for å oppleve tilhørighet, som er gjennomgående i hele kunnskapsgrunnlaget, blir med andre ord ikke møtt for flere av elevene.

Elevene i denne alderen er som sagt opptatt av de fysiske egenskaper og hvorvidt det er gode eller dårlige erfaringer i relasjon til andre legger også grunnlag for deres sosiale selvbilde i skolen (Holmberg & Engebretsen, 2019, s.37).

Likt som i studiet gjort av Fraser-Smith et al. (2021) etterspør også elevene en skole som inneholder lek og sosiale interaksjoner for å gjøre den til en ideell skole. Dette kan indikere at elevene ønsker en skolehverdag hvor sosial interaksjon preger større deler av undervisningen. Situasjoner som lek og andre samarbeidssituasjoner kan skape muligheter for å håndtere konflikter og skape gode relasjoner. Elevene virker for å mangle trygge og støttende voksne som kan veilede og skape rom for å bygge trygge relasjoner, likt de også finner i studien av Fraser-Smith et al. (2021, s.66).

Det viser tydelige tegn på at skolen knyttes til å skape vennskap både gjennom hva informantene i denne studien relaterer til opplevelsen av skolen, men også hva som er funnet i tidligere forskning (Fraser-Smith et al., 2021, s.66).

At man i denne alderen er mer opptatt av fellesskapet med jevnaldrende (Brandtzæg et al., 2023, s.27) kan forklare hvorfor informantene også viser til dette i flere av utdragene. Det er derfor viktig å være åpen om at det nødvendigvis ikke vil si at det er større eller mindre grad av mangel på sosiale ferdigheter, men at opplevelsen når elevene når denne alderen betyr mer.

På en annen side skal man også se hvordan elevenes selvoppfatning ikke alene påvirkes av læreren, men at elevene er orientert til andre jevnaldrende. Elevenes selvoppfatning, påvirkes av erfaringer rundt deres fysiske egenskaper i samvær med andre (Holmberg & Engebretsen, 2019, s.37). Elevenes opplevelse av å høre til, på et generelt plan, kan vises å også virke inn på selverdet og selvfølelsen, da en slik opplevelse gir bekreftelse på hvilken posisjon eleven har i miljøet den befinner seg i.

Holmberg & Engebregtsen (2019, s.36) poengterer de fysiske egenskapene som sentrale for den sosiale oppfatningen. Dette nevnes i datamaterialet gjennom opplevelsen av å måtte ha visse klær eller et visst utseende for å få innpass. Vi vet også at et godt selverd vises gjennom å nettopp ikke påvirkes av andres tanker om en (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.93). At elevene da er så opptatt av dette for å oppleve tilhørighet kan det også indikere at elevenes selverd er truet, da man ut fra kunnskap om elever i 11-12 års alderen vet at dem opptas av å hente bekreftelse fra omgivelser (Holmberg & Engebregtsen, 2019, s.37; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 93), og det må derfor sees i sammenheng.

Det som ikke er like lett å tolke ut fra datamaterialet er viktigheten av de kommunikative ferdighetene, som Holmberg & Engebregtsen (2019, s.37) påpeker som nest viktigst for elevene. En tolkning er at dette kommer til uttrykk når elevene påpeker latter og glade ansikt i tegning og tekst, eller et ønske om situasjoner i skolen hvor samhandling kreves i større grad.

Denne tilhørigheten og opplevelsen av vennskap er viktig for å forebygge mobbing (Kochel, Bagwell, Ladd, & Rudolph, 2017). Opplevelser av relasjon som knyttes til positive assosiasjoner viser at en stor andel av elevene opplever vennskap.

En mulig sammenkobling her er at større andel av datamaterialet viser til opplevelse av vennskap, som resulterer i at færre rapporterer om opplevelsen av mobbing. De som nevner noe om det har ikke selv vært ofre, men kjenner til at det skjer. Dette kan tyde på at det

foreligger mørketall og at det ikke nevnes i elevutdragene kan tyde på at det er et sårbart tema for de som opplever det. Skal man forebygge slike opplevelser viser kunnskapsgrunlaget til lærerens relasjonsarbeid for å skape et trygt og godt læringsmiljø (Eriksen & Lyng, 2018; Aas, 2019, s.87-114). Jeg skulle ønske at læreren også ble fremstilt som en trygg voksen; omsorgsfull og tydelig. Dessverre vises hen heller som resultatorientert, og vertfall ikke blid eller oppmuntrende.

Opplevelsen av sosial selvoppfatning virker dermed for å prege elevenes opplevelse av skolen ved at de elever som viser til positive opplevelser gjerne knytter dette til gode erfaringer i det sosiale og enkelte ganger akademiske miljøet. Det skal likevel nevnes at det er fåtall av informantene som nevner gode erfaringer både sosialt og akademisk og at de sosiale erfaringene i stor grad triumfer for positive opplevelser. Det gir jo også god mening med hva pedagogisk kunnskap forkynner om at skal læring ta plass må også den relasjonelle dimensjonen være på plass. Som Skaalvik & Skaalvik (2021, s.88) poengterer virker det også for at informantene i denne studien påvirkes av den sosiale selvoppfatningen i tanker og følelser og at dette preges av tidligere erfaringer, da det fortelles om hendelser som har skjedd tidligere.

Likevel viser også elevene i tekst og tegning til utestenging, og redsel knyttet til nettopp det sosiale miljøet. Videre vises også fysiske og emosjonelle reaksjoner gjennom redsel for å ikke mestre akademiske krav i timen og lekser som uttrykkes som for vanskelig eller for mye.

### *Kjedsomhet og arbeidspress*

Elevene fremhever at hva de lærer på skolen er kjedelig, noe som tidligere har vist seg blant annet studien av Tvedt et al. (2019). Som oftest nevnes det at opplæringen er vanskelig og i for store mengder. Funnene indikerer at opplæringen virker mer tærende enn oppbyggende. Slik som Monat & Lazarus (1991) forklarer skildrer elevene oppgaver som er i liten grad håndterlig og for krevende, som nedsetter motivasjonen og læringen.

Ut fra analysen kan det tolkes til at elevene knytter læreren til denne negative assosiasjonen, da læreren er den som styrer skolehverdagen. Elevenes perspektiver på læreren som lite støttende og mer opptatt av fagstoffer som skal gjennomgås gjenspeiler tidligere forskning om at lærerens relasjonsorientering til elevene distanseres i større grad. Læreren virker oppgaveorientert i elevenes beskrivelser, og argumentet om at elevsynet rettes fra relasjonsorientering til oppgaveorientering når elevene nærmer seg ungdomsskolen (Kim et

al., 2014; Quin, 2017) understøttes også i denne studien. Funnene beskriver at lærere er lite lyttende og styrer store deler av skolehverdagen uten å høre på elevene, altså opplever elevene liten beslutningsmyndighet. Dette er en mangel på en viktig faktor som påvirker trivsel blant informantene i studiet av Fraser-Smith et al. (2021, s. 67).

Den allierte veilederen som skal trygge elevene blir heller presentert som kjedelig eller aggressiv. Overordnet legges ansvaret på den voksne for å utvikle et læringsmiljø elevene opplever som adekvat, hvor arbeidsmiljøet skal være raust og støttende (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevenes beskrivelser indikerer derfor at skolens arbeidsmiljø ikke oppleves slik det er ment å være. Ut fra et pedagogisk perspektiv kan dette også forstås som at opplæringen ikke er tilpasset nok. Læreren er den som løser elevene gjennom opplæringen og må tilpasse oppgaver og arbeidsmengde, men også å kunne veilede elevene gjennom den. Elevenes arbeidsdimensjon preges av en lite engasjerende, kjedelig opplæring som utspiller seg i negative assosiasjoner.

Likt som i studiet gjort av Pascoe (2020, s.1) viser også elevene i denne undersøkelsen til opplevelser av skolerelatert stress. Videre forklares det at dette har innvirkning på elevenes akademiske motivasjon, og dette speiles når mine informanter knytter det å ikke få det til, eller oppgaver som er for vanskelig med opplevelse av kjedsomhet og negative assosiasjoner til læring. Denne trenden virker også på elevene å skape et arbeidspress som overdøver motivasjonen og fører til en mer tærende enn nærende effekt.

Elevenes respons på denne oppgaven kan utgjøre en slik observasjon likt Bunting (2020, s.30-31) nevner er nødvendig for å kvalitetssikre undervisningen. At flertallet av elever responderer lite utbytte av undervisningen, kan indikere et behov for tilpasning. Det er nødvendig for elever å oppleve mestring, så resultatene hadde kanskje vært annerledes hadde læreren involvert elevene mer i faglige avgjørelser og tilpasset slik som lekser og skolearbeid for å bidra til mestring.

### *Deltakelse og inkludering*

Dette tar oss videre til å diskutere elevenes ytringer rundt sin opplevelse av frihet og medbestemmelse i skolen. I noen tilfeller viser funnene til elever som ser på skolen som en arena for å lære og slik det ble nevnt «være en forsker», og i skrivende stund relaterer jeg til å være en forsker som en aktiv deltakelsesrolle for å finne kunnskap. Sett ut ifra min forståelse viser eleven en opplevelse av det å delta på skolen som verdifylt. Lovmessig og ifølge

motivasjonsforskning (Barnekonvensjonen, 1989; Deci & Ryan, 1985) har elevene rett og behov til å kunne medvirke i læringsprosessene som angår dem. Et pedagogisk argument for at elevene opplever mindre motivasjon kan dermed være dersom elevene føler seg kontrollert eller underkastet andres styring for å gjennomføre oppgaver. Bunting (2020, s.29) understreker også verdien av elevmedvirkning for å engasjere elevene. Det er dermed ikke bare lærerens engasjement som spiller inn, men også elevengasjementet. Skal man gå fra irrelevant og kjedelig arbeid til moro og meningsfullt arbeid krever det, ifølge Davis (2006), forståelse fra læreren og at hen lar elevene delta i å nå deres mål. En skole hvor elevene opplever mer autonomi vil følge det teoretiske grunnlaget indikere at lærere inkluderer elevene i valg. Autonomistøtte gis gjennom å gi elevene valgmuligheter, rom til å ta initiativ og å legge opp til at undervisningen baseres på deres interesse. En implikasjon er da at læreren må lytte mer til elevene, og inkludere dem i valg som tas for deres skolehverdag. Da opprettholdes også den skolelivskvaliteten elevene har.

De ønskene elevene uttrykker er mer frihet og aktivitet. At undervisningen ikke engasjerer kan også være et resultat av at elevene er eldre og at det er mindre naturlig å integrere lek i undervisningen på de eldre trinnene. Overordnet del vektlegger dessuten at gjennom aktiviteter og lek, samt strukturert arbeid gir dette elevene erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9-10). Dette bidrar til inkludering gjennom kompetanse i samarbeid. Rapportering av kjedsomhet, og samtidig et ønske om mer aktivitet og lek kan vise til at elever ønsker nytenking i hvordan undervisning og skoledagen ellers legges opp. Dette støttes av Tangen (2019) som viser til at lek og faglig utfoldelse er positivt.

Elever i denne alderen er som nevnt interessert i relasjoner til jevnaldrende, og å kunne få innpass blant dem. I tillegg viser både tidligere undersøkelser, i tillegg til denne, at opplevd ensomhet og mangel på tilhørighet er reelt (Løvengren & Svagård, 2019; Hoverak et al., 2023). Et slikt empirisk grunnlag, samt funnene om at det foreligger mindre samvær med jevnaldrende (Bakken, 2019) kan forklare elevenes verdsettelse av de sosiale muligheter skolen har. De positive ytringene knyttet til friminutt, fritid og aktive fag som kroppsøving kan være et ønske fra informantene om å oppleve sosialisering med klassekamerater gjennom aktiv læring og lek. Erverving av sosial kompetanse kan overføres til at styrker elevenes opplevelse av tilhørighet i positiv retning.

Store deler av datamaterialet omhandler lekser og hvordan det preger elevenes skolemiljø. Mine informanter er svært opptatt av lekser, og skildrer at dette er noe som de skulle ønske de

var foruten eller ble tilpasset da det er tidkrevende og går ut over fritiden deres. Det støttes opp om at dersom man skal ha lekser bør de tilpasses for å gjøre det til nytte for elevene og ikke skape forskjeller og en dårligere oppvekst (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Holte, 2016). Elevenes store fokus på lekser gjenspeiles også i tidligere forskning som viser at denne delen av opplæringen muligens har en mer destruktiv påvirkning på elevene og dermed fungerer mot sin hensikt (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Ferstad, 2022). Elevene opptas av opplevelsen av å miste fritid etter skolen, som kan bunne i at det er deres rett å kunne forvalte egen frihet slik dem vil (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12 & 13). Har da leksene en innvending rettet mot barnas fritid og hva de bruker den på, kan det være opplevelsen hadde vært annerledes, slik Holte (2016) legger fram. Det er klart at vi er nødt til å tenke nytt rundt leksers innhold, og kanskje kan da en løsning være å se på hva elevene sier generelt om savnet av lek og aktivitet i fag. Er det mulig å rette øynene til fritidsaktivitetene for hva og hvordan elevene terper, øver og blir gode på f.eks. fotball eller korps? Holte (2016) understreker at man må se på hvordan lekser heller kan fremme det vi vet bidrar til bedre arbeid og livskvalitet, og fra hva denne oppgaven viser er ikke det en del av dagens praksis.

### 5.3 Elevundersøkelsen og elevenes skolemiljø

*«– Vi må løfte motivasjonen og læringen hos elevene. Det er en stor utfordring at både resultatene, trivsel og motivasjon faller, og vi må se disse utviklingstrekkene i sammenheng. Med en skole der elevene våre får brukt mer av hele seg, vil motivasjonen øke fordi flere vil oppleve mestring, læring og utvikling»*

(Kunnskapsdepartementet, 2024)

Det er nå med nye øyne jeg leser kommentaren fra resultatene (Kunnskapsdepartementet, 2024). Informantene i denne studien viser til mye av de samme opplevelsene som rapporteres rundt skolemiljøet på nasjonalt plan, og kanskje kan det være noe i det kunnskapsministeren nevner – vi må løfte motivasjonen og læringen hos elevene gjennom at de får brukt mer av hele seg. Litt vag er oppfordringen likevel, men denne studien kan potensielt gi en forklaring til hva Nordtun uttaler.

Det er tydelig at vennskap og tilhørighet er noe som verdsettes og burde fortsette å arbeides med for å beholde god trivsel i skolen. Elevene verdsetter de stundene de får være sosiale, også under organisert undervisning. Samtidig kan det tyde på at elevene også trenger økt

veiledning og støtte til å bli gode faglig og sosialt. Mangel på motivasjon bunner i kjedsomhet, som resulterer i manglende engasjement. Her kan det tyde på at en mer elevaktiv og lekende pedagogikk kan være en mulig tilnærming for å øke elevenes motivasjon. Til slutt vil jeg ytre takknemlighet for at Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2024) benyttes, da det oppfyller elevenes rett og behov til å kunne vurdere egen skolegang. Samtidig har mine informanter belyst at de ønsker å bli lyttet til i større grad, også på det plan som er tettelest elevene. Jeg, og andre fremtidige kollegaer, oppfordres gjennom denne oppgaven til å kontinuerlig vurdere opplæringen gjennom elevenes respons.

Dermed skytes ballen videre for å reflektere rundt hva som kan være spennende å undersøke i senere forskning. Det er nå vist til hvordan elevene opplever skolen og hva det har å si for elevenes skolemiljø. Ut fra det kan det foreslås endringer som hadde vært spennende å se om hadde hatt innvirkning på elevenes vurdering. For eksempel kunne forskningen sett nærmere på hvordan elever som opplever stor grad av lek i undervisningen på 7.trinn vurderer skolemiljøet. En påstand ut fra denne studien kan da være at motivasjonen ble rangert høyere. Det hadde selvfølgelig også vært verdifullt å undersøke nærmere hva det er som gjør at elever opplever skolen som positiv til tross for at det også rapporteres om mobbing og utestenging. Likevel er dette et sårbart tema, men da kan dette studiet ha vist at det er mulig å også få elevene til å åpne seg med trygge rammer, og ufarliggjøre å la elevenes stemmer bli hørt slik de har rett på. Det jeg sitter igjen med etter å ha drøftet oppgavens innhold er hvor stor rolle man som lærer har for å bygge et tilstrekkelig skolemiljø for elevene, og viktigheten av å ikke glemme den rollen selv når elevene er på vei ut av barneskolen. Spesielt når det kan være denne alderen det er viktigst å stille opp faglig og emosjonelt og danne elevene til å selv kunne mestre og takle de utfordringer som venter en 11-12 åring.



## 6.0 Avslutning

Denne oppgaven har søkt å undersøke problemstillingen: *“Hvordan opplever elever på 7.trinn skolen slik den er i dag?”*, hvor den også navigeres mot forskningsspørsmålet: Hva forteller disse funnene om elevenes skolemiljø?

Gjennom å bruke mixed methods er det analysert frem en kvantitativ oversikt, som videre utdypes i kvalitative beskrivelser av datamaterialet. Dette har gitt grunnlag for å videre diskutere temaene som viser at elevenes opplevelse av skolen er positiv, men at det også foreligger en del opplevelser som knyttes til negative assosiasjoner. Drøftingen viser at dette ikke er et ukjent fenomen i pedagogisk forskning. På den positive siden viser dette en sterk gyldighet ved at kunnskaps- og datagrunnlaget samsvarer. Den negative siden er at det også indikerer at det ikke har skjedd endringer fra tidligere forskning til nå.

Ved å gi elevene deres arena for å gi en dypere mening til tallene fra Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2024) er det ønskelig at informasjonen ikke blir glemmt og glemt, men kan bidra til å “gå dypere inn i tallene” og vise hvorfor elevene svarer slik de gjør, slik Rosenkvist ønsker (Kunnskapsdepartementet, 2024). Denne empirien kan vertfall bidra med flere forslag til hvordan et kvalitetsløft i opplæringen potensielt kan bidra til den negative trenden som opptar skolepolitikken, og dette først og fremst med å revurdere opplæringens forvaltning.

### 6.3 Sluttrefleksjoner

Denne studien viser til en rekke beskrivelser fra elever om hvordan de opplever skolen. Selv om jeg beskriver omfanget som stort i tillegg til å verdsette og anerkjenne elevenes autentiske meninger, er dette en oppgave basert på individets opplevelser. Det må derfor skilles mellom hva som faktisk skjer i skolen, og hvordan dette dannes til en subjektiv opplevelse. Dette er både styrken og svakheten med oppgaven. Det kan dermed godt hende at skolene praktiserer mye lek og relasjonsarbeid mellom de voksne og elevene, men at det likevel ikke oppfattes slik av elevene. Oppgaven er derfor nødt å sees i lys av dens forankring og problemstilling for å forstå nytteverdien dersom den skal brukes til videre arbeid.

Samtidig vil nytteverdien mulig være stor da den legger til rette for at mangfoldet av elever i trygghet kan åpne seg og fremme sine tanker og opplevelser. Gjennom tegning og tekst kan elevene vise samt forklare sine forhold.

## 7.0 Litteraturliste

- Aas, G. (2019). Lærerens støtte til elevene som har vært utsatt for mobbing. Olsen, M. H., & Buli-Holmberg, J. (Red). (s.87-111). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm akademisk.
- Aase, H., Holt, T., Helland M. S. (2022, 23.juni). Folkehelse rapporten: Barn og unges helse: oppvekst og levekår. Folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/samfunn/barn-oppvekst/?term=#om-oppvekst-levekr-og-helse>
- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen - mobbingens bakteppe*. Gyldendal akademisk.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken : læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Gyldendal akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C., Westvig, T. S., & Keeping, D. (2019). *Trygt og godt skolemiljø: inkludering faglig og sosialt* (2. utg., p. 125). Gyldendal.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring: forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Engebregtsen, C., B. (2019). Elevers sosiale selvoppfatning og lærerens arbeid med psykososialt læringsmiljø. Olsen, M. H., & Buli-Holmberg, J. (Red). (s.34-55). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2023). *Se ungdommen innenfra : mentalisering og trygghet i skolen* (1. utgave.). Gyldendal.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.

Abstrakt forlag.

Cohn, N. (2013). Visual Narrative Structure. *Cognitive Science*, 37(3), 413–452.

<https://doi.org/10.1111/cogs.12016>

Danielsen, A. G., & Keeping, D. (2020). *Til elevens beste: pedagogiske perspektiver*. Gyldendal.

Davis, H. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193–223.

<https://doi.org/10.1086/501483>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.

Drugli, M. B., Nordahl, T. (2015). Læreren og eleven. Lillejord, Manger, Mausethagen, Manger, Terje, Mausethagen, Sølvi, & Lillejord, Sølvi. *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utgave., s.153-159). Fagbokforlaget.

Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet. Fagbokforl.

Ferstad. (2022, juni). Lekser; et verktøy til læring, eller en demotiverende tidstyv?

[Masteroppgave, NTNU]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-58501>

Folkehelse rapporten. (2024, 10.april). *Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge*.

Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/?term=>

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724).

Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Fraser-Smith, J., Morrison, L., Morrison, V., & Templeton, J. (2021). What makes an ideal and non-ideal school in Scotland? - Pupils' perspective. *Educational Psychology in Practice*, 37(1), 52–73. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1860909>

Folkehelseinstituttet. (20

Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlag.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave.) Fagbokforlaget.

- Høgheim. (2020). Masteroppgaven i GLU (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Haug, P., Krumsvik, R. J., Munthe, E. & Postholm, M. B. (2021). *Elev i skolen 1-7: Mangfold og mestring* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Haugan, I. (2015). *Feil type lekser skaper problemer*. <https://gemini.no/2015/10/feil-type-lekser-skaper-problemer/>
- Horverak, M. O., Langeland, G. M., & Selås, E. F. (2023). *Inkluderende læringsmiljø: mestring, medvirkning og motivasjon i barneskolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Holte, K. L. (2016). Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly? *Studia paedagogica (Brno)*, 21(4), 13-33. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>
- Imsen, G. (2020). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S., Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*. (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>
- Jacobsen. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Kochel, Bagwell, Ladd, & Rudolph. (2017). *Do Positive Peer Relations Mitigate Transactions Between Depressive Symptoms and Peer Victimization in Adolescence?* *Journal of Applied Developmental Psychology*, 51, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.04.003>
- Kunnskapsdepartementet. (2024, 22. januar). *Mobbetallene i grunnskolen øker for andre år på rad* [Pressemelding]. Regjeringen.no; [regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mobbetallene-i-grunnskolen-oket-for-andre-ar-pa-rad/id3022421/](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mobbetallene-i-grunnskolen-oket-for-andre-ar-pa-rad/id3022421/)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og>

Kvellido, Øyvind. (2008). *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Gyldendal akademisk.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforl.

Leer-Salvesen, P., & Leer-Salvesen, Tarjei. (2022). *Søke sannhet : etikk og metode for forskere og journalister* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. Thomson, P., Economic & Social Research Council, Engaging critically with pupil voice, & Pupil voice. (Red). *Doing visual research with children and young people*. Routledge.

Lindseth, A., & Norberg, A. (2022). Elucidating the meaning of life world phenomena. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 36(3), 883–890.  
<https://doi.org/10.1111/scs.13039>

Løvgren M. & Svagård V. (2019). *Ungdata junior 2017–2018. Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever i alderen 10 til 12 år*. NOVA-rapport, Issue. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/1327>

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. [St.meld. nr. 030 \(2003-2004\) - regjeringen.no](#)

Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). *Stress and coping: an anthology* (3.utgave). Columbia University Press.

Nordahl, T., Jenssen, M. M. F. (2022). *Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis*. <https://doi.org/10.5617/adno.8144>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998

07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opsal, K., Flatås, S., Lie, H., Iversen, M. S., (2024, 29.januar). Elevundersøkelsen: Flere elever opplever mobbing. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/elevundersokelsen-okning-i-elever-som-opplever-mobbing-1.16737701>

Olsnes, L. D., Andersen, L. (2022). KRAFT – en modell for å fremme elevenes stemme. *Spesialpedagogikk*, (01), 4-13. [Spesialpedagogikk\\_01\\_2022.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (p. 300). Cappelen Damm akademisk.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave.). Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2015). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (3. utgave.). Universitetsforlaget.

Song, H., Kim, J., & Luo, W. (2016). Teacher–student relationship in online classes: A role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54, 436–443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.037>

Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (2022). *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utgave.). Universitetsforlaget.

Sunnfjord kommune. (2024, 17.januar). *Om prosjektet: Forebygging av langtidsfråvær i grunnskulen*. <https://sunnfjord.kommune.no/tenester/barnehage-og-skule/skule/elev-i-sunnfjord-kommune/skulefravar/om-prosjektet-forebygging-av-langtidsfravar-i-grunnskule/>

Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. Befring, E., Tangen, R., Næss, K.-A.B. (red.), *Spesialpedagogikk*, (6.utgave, s. 680–698). Cappelen Akademisk.

Thomson, P., Economic & Social Research Council, Engaging critically with pupil voice, & Pupil voice. (2008). *Doing visual research with children and young people* (pp. XXI, 217). Routledge.

Torsheim, T., Aaroe, L. E., & Wold, B. (2003). School-related stress, social support, a

- distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(2), 153–159. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00333>
- Tvedt, M. S., Bru, E., & Idsoe, T. (2019). *Perceived Teacher Support and Intentions to Quit Upper Secondary School: Direct, and Indirect Associations via Emotional Engagement and Boredom*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-22. Doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401
- Thurén, T., Gjestland, D., Gjerpe, K., & Blomgren, E. (2022). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (3. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Flere elever opplever mobbing*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Formålet med Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/om-elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11.januar). *Veilederen Spesialundervisning: 1.Tilpasset opplæring: 1.3.Et godt læringsmiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/?depth=0&print=1#1.3>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 7.november). *Skolemiljø Udir-3-2017*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017>
- Utdanningsforskning. (2015, 17.juni). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Skolemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Voight, A., & Nation, M. (2016). *Practices for Improving Secondary School Climate: Systematic Review of the Research Literature*. *American Journal Community Psychology*, 58(1-2), 174–191. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12074>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>



# Vedlegg 1

## Deltaking på forskningsprosjekt til masteroppgåve

Hei, eg er 5.års student på Høgskulen på Vestlandet og skal skrive masteroppgåve der eg ønskjer å hente informasjon på skuler i Sunnfjord, då blant elevar på 7.trinn. Dette er ein invitasjon til å delta på mitt forskingsprosjekt som har som hensikt å finne ut korleis skulen vert sett på frå ein elev sitt perspektiv. Dette med eit ønskje om å kunne utbetre skulekvardagen for elevar. Forskningsprosjektet vil foregå på skulen og vil ikkje ta noko tid utanom det.

Det er heilt frivillig å delta på prosjektet. I forskningsprosjektet vil du som deltakar vere heilt anonym. Det vil seie at verken eg eller nokon som les den vil kunne sjå at det er du som har delteke.

## Instruksjon

*Dette er ein instruksjon for å gjere det enklast mogeleg for deg som klasseleiar å gjennomføre oppgåva. Du vel sjølv kva slags timer du ønskjer å bruke på gjennomføringa, men det er ønskeleg at det nyttast minimum 20-30 minutt over 2 omgonger på to veker der dei arbeider med oppgåvene. Dette for at elevane skal verte litt vant med oppgåva og reflektere litt over arbeidet.*

*Utstyr: eit blankt ark pr. elev, blyant, fargar, viskelær, kovolutt (viktig: umerka for anonymitet)*

*Gjennomføring (elevane gjentar same prosess på oppgåve 1 som på oppgåve 2):*

- 1. Del ut eit blankt ark til kvar elev og syt for at alle har tilgang til blyant, fargar og viskelær*
- 2. Les oppgåva som skildra under eller sett på instruksvideo, gjerne skriv opp på tavla. Elevane skal gjennomføre begge oppgåver, men på separate ark (ikkje merka).*
- 3. Lat elevane arbeide, og evt. Forklar oppgåva på nytt (du skal ikkje forklare eller skildre noko anna enn det oppgåveteksten seier)*
- 4. Når elevane er ferdig noterer du tidsbruk for gjennomføringa (nederst på dette arket) og legg **kvart** av elevane sitt ark i kovolutten du har fått tilsendt (uansett om dei svarer på oppgåva eller ikkje, også om det er blankt svar). Konvolutten skal **IKKJE** merkast, men leverast til Cecilie Udberg-Helle på Rådhuset i Førde.*

---

### **Oppgåver (elevane skal gjennomføre begge):**

- 1. Tenk på skulen sånn som du ser den akkurat no. Teikn, skriv eller teikneskriv korleis den er. Du kan bruke akkurat kva du vil av fargar, ord, teikn og setningar, men det skal vere korleis DU ser skulen. Du skal ikkje skrive noko namn på arket.**

---

Det er ønskjeleg at oppgåva vert levert innen 30.oktober. Er ikkje dette mogeleg vil eg gjerne ha beskjed om dette. Eg kan kontaktast når som helst på nummeret: **90589789** , eller mail: **588461@stud.hvl.no**

