



U i T

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

HSL-Fakultet, institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Campus Alta

Elevs rapportering av det psykososiale læringsmiljøet i 6. og 7. klasse, og endringer i denne tidsperioden

Knut Frode Berg

Masteroppgave i spesialpedagogikk mai 2019



Forord

Å skrive en masteroppgave har vært spennende og utfordrende, fordi jeg fått mulighet å fordype meg i en problemstilling som førte til mye ny kunnskap. Det som var mest utfordrende, var den store arbeidsinnsatsen i forhold til tidsbruk, lesing av litteratur og selve skriveprosessen.

Jeg vil takke min veileder Ann Elise Rønbeck for å ha vist engasjement og for å ha vært pådriver og hjulpet meg til å holde stø kurs gjennom hele arbeidsprosessen. Jeg vil også takke Stig Uteng, som har hjulpet meg med SPSS programmet, slik at det var mulig å få lagt inn alle rådata og få fram de aktuelle tabellene.

Det å gjennomføre et masterstudium krever mye av meg som student, men også av de som er rundt meg. Derfor vil jeg gi stor takk til min samboer, som har lest gjennom oppgaven utallige ganger og kommet med kritiske spørsmål som vi har diskutert. Hun har også vært en liten pådriver og vært positiv til mitt arbeid med oppgaven.

Til slutt vil jeg takke mine kollegaer for god støtte og forståelse for mitt fraværende i enkelte arbeidssituasjoner.

Karasjok, mai 2019

Knut Frode Berg

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og valg av tema.....	1
1.2	Avgrensning av studien.....	3
1.3	Problemstilling.....	4
1.4	Oppgavens oppbygging.....	5
2	Teori.....	6
2.1	Psykososialt læringsmiljø.....	6
2.1.1	Læringsmiljø og trivsel.....	7
2.2	Relasjoner.....	9
2.2.1	Relasjoner mellom lærer og elev.....	10
2.2.2	Relasjoner mellom elever.....	12
2.3	Tilbakemelding fra lærer.....	15
3	Metode.....	18
3.1	Vitenskapsteori.....	18
3.2	Kvantitativ metode.....	19
3.3	Survey – design.....	21
3.4	Utvalg.....	22
3.5	Tilgang til datamaterialet.....	22
3.6	Faser i analysearbeidet.....	22
3.6.1	Signifikans.....	24
3.6.2	Korrelasjon – Pearsons r.....	24
3.6.3	Krysstabeller.....	25
3.7	Vurdering av forskningens kvalitet.....	26
3.7.1	Reliabilitet.....	26
3.7.2	Validitet.....	27

3.7.3	Generalisering	28
3.7.4	Forskningsetikk	28
4	Resultat.....	30
4.1	Trivselsundersøkelsen	30
4.2	Framstilling av resultat	30
4.3	Elevers rapportering om læringsmiljø og trivsel	31
4.3.1	Krysstabell 1: Jeg gleder meg til å gå på skolen	31
4.3.2	Korrelasjonstabell 1: Jeg gleder meg til å gå på skolen	32
4.3.3	Krysstabell 2: Det er god arbeidsro i timene	33
4.3.4	Korrelasjonstabell 2: Det er god arbeidsro i timene.....	34
4.3.5	Krysstabell 3: I klassen min synes vi det er viktig å jobbe med skolearbeidet ..	35
4.3.6	Korrelasjonstabell 3: I klassen min synes vi det er viktig å jobbe med skolearbeidet.....	35
4.3.7	Krysstabell 4: Tanken på skole gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet)	36
4.3.8	Korrelasjonstabell 4: Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet).	37
4.3.9	Oppsummering av elevenes rapportering av læringsmiljøet og trivsel.....	38
4.4	Elevenes rapportering av relasjoner til medelever og lærere	39
4.4.1	Krysstabell 5: Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med: En venn	39
4.4.2	Korrelasjonstabell 5: Hvis det er noen som plager meg, så kan jeg snakke med: En venn.....	39
4.4.3	Krysstabell 6: Jeg har noen å være sammen med på skolen	40
4.4.4	Korrelasjonstabell 6: Jeg har noen å være sammen med på skolen	41
4.4.5	Krysstabell 7: I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil.....	42
4.4.6	Korrelasjonstabell 7: I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil	43

4.4.7	Krysstabell 8: Jeg har det fint med lærerne mine	44
4.4.8	Korrelasjonstabell 8: Jeg har det fint med lærerne mine.....	44
4.4.9	Oppsummering av elevenes rapportering av relasjoner	45
4.5	Elevenes rapportering om tilbakemelding fra lærer	46
4.5.1	Krysstabell 9: Lærerne sier hva jeg gjør bra	46
4.5.2	Korrelasjonstabell 9: Lærerne sier hva jeg gjør bra	47
4.5.3	Krysstabell 10: Lærerne mine tror på at jeg kan gjøre det bra på skolen.....	48
4.5.4	Korrelasjonstabell 10: Lærerne mine tror på at jeg kan gjøre det bra på skolen	49
4.5.5	Krysstabell 11: Lærerne hjelper meg med å bli bedre i fagene.....	50
4.5.6	Korrelasjonstabell 11: Lærerne hjelper meg med å bli bedre i fagene.....	50
4.5.7	Krysstabell 12: Lærerne mine bryr seg om meg	51
4.5.8	Korrelasjonstabell 12: Lærerne mine bryr seg om meg	52
4.5.9	Oppsummering elevenes rapportering av lærernes tilbakemelding	53
5	Drøfting av problemstillingen	54
5.1	Forskerspørsmål 1: Hva rapporterer elever om trivsel og læringsmiljø når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden?	54
5.2	Forskerspørsmål 2: Hva rapporterer elever om relasjoner til medelever og lærere når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne i denne tidsperioden?.....	55
5.3	Forskerspørsmål 3: Hva rapporterer elever om lærernes tilbakemeldinger på faglig arbeid når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne perioden?.....	55
6	Avslutning	56
	Referanseliste	57

1 Innledning

Begrunnelse for min interesse for psykososialt læringsmiljø er at jeg jobber som lærer ved en ungdomspsykiatrisk avdeling (UPA) som er en døgnenhet for ungdom mellom 13 og 18 år med psykiske vansker. Her ser jeg at elever som sliter med psykisk helse har mye fravær fra skolen og henger etter faglig. Jeg har ofte lurt på hvordan trivselen og det psykososiale læringsmiljøet er på «hjem skolene» som de kommer fra. Av denne grunn valgte jeg å skrive om denne tematikken.

I dette første kapittelet vil jeg gi en bakgrunn for valg av tema for masteroppgaven og en presentasjon av problemstilling. Til slutt i kapittelet beskrives oppgavens videre oppbygging.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Jeg ønsker å rette søkelyset mot det psykososiale læringsmiljøet ved en barneskole, nærmere definert som de mellommenneskelige forholdene og det sosiale miljøet på skolen.

Opplæringsloven pålegger skolen å arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø. I opplæringsloven (2018, §9A-3) står det:

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitelet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort.

Psykososiale faktorer beskriver hva som trengs for at elevene skal kunne trives på skolen. Med det psykososiale miljøet menes her de mellommenneskelige forholdene, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette (Opplæringsloven, 2018). Skolen har plikt til å følge opp dette. Klarer ikke skolen å følge opp denne loven, kan skolen få erstatningssøksmål fra eleven.

Med bakgrunn i en vedvarende høy rapportering fra elever som føler seg mobbet, tross et fokus på mobbing over mange år, ble kapittel 9A i opplæringsloven endret i august 2017. Denne gav større rettigheter til elevene og en strengere aktivitetsplikt for skolen (Stette,

2017). Dette betyr at alle som jobber ved en skole har plikt til å varsle leder ved mistanke eller kjennskap til krenkende atferd.

Samfunnsnyttene med å studere de psykososiale forholdene for elever, kan være å finne ut om skolen/lærerne klarer å oppfylle kravene til opplæringslovens §9a-3, som handler om at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø. På min arbeidsplass får vi inn mange ungdommer som ikke opplever det psykososiale miljøet som tilfredsstillende. Vi erfarer at noen av ungdommene som ikke trives på skolen, ender opp med veldig høyt fravær og tap av verdifull læring. Det er ikke «fort gjort» å dekke disse faglige hullene. Dette er noe som kan følge eleven i mange år.

Den generelle delen i LK-06 starter med å presisere målet for opplæringen: «å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Skolens oppgave er å hjelpe elevene til å kunne delta i samfunnet og til å mestre sitt eget liv. Skolen er en vesentlig del av elevenes oppvekstmiljø, både fordi den er en viktig arena for vennskap, tilhørighet og anerkjennelse. Og for at barn og unge tilbringer mye av tiden sin på skolen. Derfor er det en avgjørende oppgave for skolen og tilrettelegger for et godt skolemiljø for alle elever (Bru, Idsøe og Øverland, 2016).

Hensikten med elevundersøkelser er at elevene skal få kunne få rapportere om eget læringsmiljø, slik at resultatene kan brukes til å forbedre læringsmiljøet på skolen. Derfor er det viktig at man går inn i datamaterialet og analyserer elevenes svar, og hjelper skolen med å få med seg elevperspektivet i sitt arbeid med å forbedre læringsmiljøet.

På sikt kan skolene ta lærdom av det elevene rapporterer og prøve å endre på noen av de psykososiale faktorene, og på denne måten kan denne forskningen være samfunnsnyttig. Hvis skolene klarer å oppfylle §9a-3 i opplæringsloven om et godt psykososialt miljø, vil kanskje færre ungdommer ha behov for hjelp fra for eksempel psykiatrien.

I denne masteroppgaven har jeg brukt data fra trivselsundersøkelsen som ble gjennomført i HELT- prosjektet, som er en forkortelse for Helse, Læring og Trivsel i skolen. Dette er et prosjekt som Norges Arktiske Universitet tok initiativet til og som ble gjennomført på en barneskole. Det ble gjennomført en undersøkelsen blant elevene, kalt trivselsundersøkelsen i 2016, 2017 og 2018. Undersøkelsen ble organisert av lærerne og besvart digitalt av elevene i Questback. De digitale spørreskjemaene inneholdt faste spørsmål og svaralternativer knyttet

til ulike sider ved det psykososiale læringsmiljøet. Svarene til elevene gir mulighet til å studere likheter og variasjoner (Johannesen, Christoffersen og Tufte, 2010).

HELT-prosjektet er et samarbeid mellom RSK (Regionalt samarbeidskontor Vest Finnmark), UIT Norges arktiske universitet og prosjektkommunen. Formålet med prosjektet var å finne ut hva som kan fremme et godt psykososialt læringsmiljø i skolen.

Trivselsundersøkelsen inneholdt totalt 58 spørsmål. Spørsmålene omhandler det psykososiale læringsmiljøet. Det er totalt tre klasser som har deltatt i prosjektet. Det er:

3., 4. og 5. klasse i 2016.

4., 5. og 6. klasse i 2017 og

5., 6. og 7. klasse i 2018.

I tillegg til trivselsundersøkelsen, ble det satt i gang to parallelle innovasjoner i HELT-prosjektet. PPT (Psykologisk pedagogisk tjeneste) igangsatte kunnskapsbygging for samtlige lærere der fokus var relasjonsbygging og tilpasset opplæring. I tillegg satte HELT i gang innovasjon i fire av klassene, hvor to klasser deltok i innovasjonen og en klasse var kontrollklasse. Den yngste klassene, dvs. de som i min undersøkelse er 6. og 7. klasse fikk i 2016 digitale lærebøker og i PAD, og klasserommet ble digitalisert med smarttavle. Opplegget ble fulgt opp i 2017 og 2018. Det er rapporteringen til fra 2017 og 2018 denne undersøkelsen har brukt for å vurdere det psykososiale læringsmiljøet.

1.2 Avgrensning av studien

Hvis en forskningsstudie skal bli gjennomførbar og levere konkrete resultater, så må den spisses og avgrenses. Ved bruk av data fra HELT prosjektet ble resultatet av elevundersøkelsen rettet mot det psykososiale læringsmiljøet. Mitt forskningsprosjekt omfatter kun en skoleklasse som har rapportert i 6. og 7. klasse i Trivselsundersøkelsen. Hensikten er å undersøke om det psykososiale læringsmiljøet har forandret seg fra det ene skoleåret til det andre. Jeg har valgt å se bort fra innovasjoner, spesialundervisning, sykdommer og tilgangen på tekniske/digitale hjelpemidler i denne oppgaven, og avgrense forskningen til elevenes rapportering i trivselsundersøkelsen i 2017 og 2018. Det jeg ønsker å

undersøke, er elevenes rapportering av de psykososiale faktorene, samt utviklingen av det psykososiale læringsmiljøet, altså de mellommenneskelige forholdene.

1.3 Problemstilling

Undersøkelsen i denne masteroppgaven handler om det psykososiale læringsmiljøet ved en barneskole. Den enkelte elev har rett til et godt psykososialt miljø. Paragraf 9a-2 gir alle elever i grunnskolen og videregående opplæring rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2018). I skolesammenheng synes hovedvekten å ligge på mellommenneskelige forhold eller det sosiale miljøet, samt lærings situasjonen.

Kunnskapsdepartementet (2006, s.10) skriver:

Med psykososialt miljø mener her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen.

Kvaliteten på de mellommenneskelige forholdene på skolen, henger sterkt sammen med relasjon mellom lærer og elev, elev og elev, og skole og hjem og påvirkes av lærerens relasjonskompetanse.

Tematikken for denne undersøkelsen handler om elevenes psykososiale læringsmiljø. Med denne bakgrunnen ble følgende problemstilling valgt:

Hva rapporterer elever om det psykososiale læringsmiljøet når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden?

Forskningsspørsmål:

- 1. Hva rapporterer elever om trivsel og læringsmiljø når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden?*
- 2. Hva rapporterer elever om relasjoner til medelever og lærere når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden?*
- 3. Hva rapporterer elever om lærernes tilbakemeldinger på faglig arbeid når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden?*

Forskerspørsmålene skal hjelpe meg å holde den røde tråen gjennom hele oppgaven. Det psykososiale læringsmiljøet er hovedbegrepet i forskningen. De utvalgte spørsmålene fra trivselsundersøkelsen er knyttet opp mot det psykososiale læringsmiljøet. Disse spørsmålene er beskrevet nærmere i metodekapittelet. Ved å analysere svarene på disse spørsmålene, ønsker jeg å finne ut hvor fornøyd elevene er med det psykososiale læringsmiljøet, og om dette har endret seg i løpet av ett år. Lærerne skal jobbe for å oppfylle Opplæringsloven §9a-3. der det står at skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme ett godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunn for min masteroppgave. Jeg avgrensner, og kommer til slutt med problemstilling og tre forskerspørsmål som skal hjelpe meg med å holde «den røde tråen» og finne svar på spørsmålene.

I kapitel 2 presenterer jeg de aktuelle teoriene som omhandler og definerer det psykososiale læringsmiljøet. Jeg utdyper betydningen av elevenes relasjon til lærerne og lærerens relasjonskompetanse, samt betydningen av relasjonene mellom elevene og hva tilbakemelding på faglig arbeid fra lærer kan ha å si for elevens opplevelse av det psykososiale læringsmiljøet.

I kapitel 3 presenterer jeg metodedelen. Der fremkommer gangen i forskningen og de ulike valg jeg har gjort, valg av forskningsmetode, redegjørelse for utvalget og vurdering av forskningens kvalitet, hvordan reliabiliteten og validiteten har blitt ivaretatt. Tilslutt tar jeg for meg forskningsetikk.

I kapitel 4 presenterer jeg selve resultatet ved hjelp av rapporteringene som er lagt inn i krysstabeller og korrelasjonstabeller. Under hver kryss- og korrelasjonstabell har jeg tolket og diskutert rapporteringene opp mot teorien jeg har brukt i kapitel 2. Spørsmålene er kategorisert etter tre emner, læringsmiljø, relasjoner og tilbakemelding. Etter hvert emne har jeg også oppsummert, tolket og diskutert rapporteringen fra undersøkelsen.

I kapitel 5 presenterer jeg drøftingen og problemstillingen. Der tar jeg for meg forskerspørsmålene og diskuterer dem opp mot de funn jeg har gjort i kapittel 4.

I kapittel 6 presenterer jeg avslutningen. Der kommer det fram hva jeg har funnet ut i min forskning og hva slags svar jeg har fått svar på min problemstilling.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjør for det teoretiske rammeverket for undersøkelsen min. Problemstillingen min er relatert til det psykososiale miljøet og betydningen dette har for elevenes trivsel i skolen. Jeg vil derfor studere relasjonen lærer og elev, og elev og elev. Tilslutt i teoridelen vil jeg beskrive hvilken betydning lærerens vurdering for læring har for det psykososial miljøet.

2.1 Psykososialt læringsmiljø

Larsen og Christiansen (2015) skriver at læringsmiljøet i skolen er elevenes arbeidsmiljø og omhandler relasjoner mellom elever og mellom voksne og elever. Et godt psykososialt miljø og et godt læringsmiljø kan forstås som det samme. Et godt psykososialt miljø på skolen kjennetegnes ved at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet som synes å bidra til å fremme helse, trivsel og læring (Olsen og Mikkelsen, 2015). Ifølge Berg (2005), er et godt psykososialt miljø et miljø der man har gode relasjoner til andre og der læreren gir eleven trygghet og nærhet, og der det arbeides for å bygge opp relasjoner som gir næring til elevenes personlighetsutvikling, et positivt selvbilde og en selvfølelse som gir eleven motstandskraft til å tåle påkjenninger.

I § 9A-3 i Opplæringsloven står det at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Skolen skal også arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme helse, miljø og tryggheten til elevene (Opplæringsloven, 2018). Psykososialt læringsmiljø er de sosiale og psykologiske faktorene som har konsekvenser for elevenes helse, trivsel og yteevne (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Trygge elever har tro på seg selv og opplever faglig mestring, og de har også et godt grunnlag for læring. Mestring og utvikling av elevens selvbilde henger sterkt sammen, og selvbildet er avhengig av tilbakemeldinger fra miljøet, og elevenes egne opplevelser av disse (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Definisjonen på et godt psykososialt miljø tar for seg den subjektive opplevelsen. Dette beskrives også i opplæringslovens § 9a-3, 1. ledd; at det handler om den enkeltes opplevelse. Verken opplæringsloven eller Læreplanverket 06 definerer ytterligere hva et godt psykososialt miljø er. Dette betyr at det er den enkelte elevs subjektive opplevelse av trygghet og tilhørighet som definerer om eleven har et godt psykososialt skolemiljø.

Oppsummert kan det psykososiale miljøet defineres som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og elevenes opplevelse av lærings situasjonen (Erdis og Bjerke, 2009).

2.1.1 Læringsmiljø og trivsel

Et positivt læringsmiljø i klassen er uttrykk for en inkluderende, trygg og vennlig kultur, et romslig felleskap, der det er tillatt å feile i lærings sammenheng. Et slikt læringsmiljø forutsetter at det etableres og opprettholdes arbeidsro som læreren tar ansvar for. Dette er ikke en absolutt ro, men mer en arbeidsro som innebærer en rekke forskjellige læringsaktiviteter. En god arbeidsplass skal være tolerant og tåle at andre gjør feil og være åpen for nye forslag (Nordahl, 2012). Hattie (2013) fremhever relasjonene mellom lærer og elev som en suksessfaktor i et godt læringsmiljø. Dette er også en viktig faktor i god klasseledelse. Et bredt læringsmiljø omfatter samhandling mellom alle voksne og elever. Et godt og utviklende læringsmiljø har sin rot i felles forståelse av skolens mål (Kunnskapsløftet, 2006).

Et aksepterende og inkluderende læringsmiljø er et læringsmiljø der elever blir godtatt med sine sterke og svake sider og hvor det er «lov» å avvike fra gjennomsnittet, men der det er akseptert å være motivert for skolearbeid, være faglig flink og arbeide med mer avansert lærestoff enn andre elever. Et aksepterende læringsmiljø kjennetegnes av gjensidig respekt og positive lærer- elevrelasjoner og elev- elevrelasjoner (Skaalvik, 1998).

Et godt grunnlag for læring er god psykisk helse. For ungdom vil god psykisk helse innebære at de mestrer tanker, følelser, atferd og hverdagens krav. Relasjoner til andre og fleksibilitet når en skal løse problemer, har stor betydning (Larsen og Christiansen, 2015).

«Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og en prosozial atferd, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø» (Nordahl, 2012, s. 23).

Det å få til et godt læringsmiljø vil også begrense at elevene begynner å kjede seg og kjenne mistriivsel. Gode læringsmiljøer motvirker også bråk og uro, mobbing, konflikter og sosial utstøting (Nordahl, 2012).

Både nasjonal og internasjonal forskning tyder på at elever trives noe dårligere på skolen fra slutten av barnetrinnet og utover på ungdomstrinnet (St. meld. nr. 44, (2008-2009)).

Autonomistøttende læringsmiljø som en viktig motivasjonsfaktor for elevene. I et slikt læringsmiljø tilrettelegges undervisningen og aktiviteten rundt elevenes behov, interesser, kompetanse og verdier på måter som gjør at elevene kan bli integrert i læringsaktiviteter. Læreren må se elevens behov og interesser og kople disse opp mot læringsoppgaver. Et slikt læringsmiljø vil elevene tjene på, ikke minst de elever som sliter med manglende motivasjon og har liten tro på seg selv. Her er det nødvendig å tilpasse undervisningen til den enkeltes elevs behov for å oppnå maksimalt læringsutbytte for elevene (Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland, 2011). En slik undervisningsform kan oppleves mer krevende for læreren, enn et såkalt kontrollerende læringsmiljø der læreren har forberedt timen i henhold til læreboka, satt seg inn stoffet og forberedt seg på de aktuelle spørsmål som kan komme fra elevene. Da kan det virke som at han/hun har mer kontroll på undervisningen. Denne formen for undervisning synes å kontrollere miljøet. Det verdsetter ikke det eleven bringer med seg, og vil hemme elevens utvikling av indre motivasjon og autonom selvregulering (Midthassel mfl., 2011).

Det kan være utfordrende å tilrettelegge for konstruktiv elevmedvirkning, siden en da kan risikere å gi dominerende elever innflytelse over skolemiljøet på en måte som har negativ innflytelse på medelevers psykososiale læringsmiljø. Derfor bør lærer passe på at det alltid fundamenteres på en godt etablert struktur og godt etablerte prososiale normer (NOU, 2015: 2).

Den amerikanske psykologen Edward Deci og hans kollega Richard Ryan, skriver at selvbestemmelsesteorien kan man sammenligne med indre motivasjon. Motivasjon for arbeid må komme fra eleven selv og ikke fra ytre påvirkninger (Deci og Ryan, 2015).

For å klare å skape indre motivasjon hos eleven, er det viktig at eleven trives på skolen. Eleven skal ha et trygt læringsmiljø rundt seg med gode venner, slik at eleven får lyst til å gå på skolen. Deci og Ryan (2000) hevder at tilhørighet er viktig for å vedlikeholde en indre motivasjon, selv om det ikke er en absolutt forutsetning. En opplevelse av tilhørighet vil si at aktiviteter i skolen tilfredsstiller behovet for samhørighet og inkludering (Olsen, 2013).

Et positivt læringsmiljø innebærer at elevene føler seg inkludert, opplever mestring, ikke blir mobbet og opplever et godt felleskap. Men det lar seg gjøre å gå på skole uten nære venner, selv om det enkelte ganger kan virke ensomt å være på skolen hvis man ikke har noen man kan støtte seg til. Har elevene en viss kompetanse og klarer å tilegne stoffet med den hjelpen

de får av lærer og egenarbeid, så vil de klar å komme seg gjennom skolen. (Larsen og Christiansen, 2015).

Besitter eleven mye kompetanse i de forskjellige fagene og er praktisk anlagt, er også selvfølelsen god og eleven har tro på sine valg. Det å klare å bygge opp indre motivasjon, vil styrke eleven til å fullføre skolen. Et positivt selvbilde gir eleven følelse av å ha verdi og kunnskap om hvem hun/han er (Holte, 2013).

Arnesen, Ogden & Sørli (2006) har utarbeidet et skriv om hvordan å skape et godt miljø på skolen. Her trekkes det fram fem kjennetegn på et godt psykososialt miljø:

- lærerens evne til å lede klasser
- positive relasjoner mellom elever og lærere
- positive relasjoner mellom elevene
- Godt samarbeid mellom skole og hjem
- God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen

Disse fem kjennetegnene sammenfaller også med forskningen til Nordenbo, Søgaard, Tifitkci, Wendt & Østergaard (2008) angående lærerens relasjons- og ledelseskompetanse som de viktigste faktorene for barns læring.

2.2 Relasjoner

Gode relasjoner mellom læreren og elevene spiller en vesentlig rolle både for hvordan elevene fungerer sosialt, og for læring i skolen (Hughes & Chen, 2011).

Hattie (2013) fremhever relasjonene mellom lærer og elev som en suksessfaktor i et godt læringsmiljø. Relasjoner til andre og fleksibilitet når en skal løse problemer, har stor betydning for et godt grunnlag for læring (Larsen og Christiansen, 2015). Gode relasjoner mellom elevene er avgjørende for opplevelsen av tilhørighet til skolen og det bidrar positivt til elevenes selvfølelse og motivasjon (NOU, 2015: 2). Relasjoner mellom elever har stor betydning for læringsmiljøet i skolen (Hattie, 2009).

Relasjonskompetanse er kanskje noe av det viktigste vi utvikler i livene våre. Kunsten å omgås andre, skaffe venner, etablere nettverk, samarbeide og danne effektive grupper har sitt utgangspunkt i medfødt eller utviklet relasjonskompetanse (Spurkeland, 2015).

I følge Røkenes og Hansen (2002) omfatter begrepet relasjonskompetanse å forstå og samhandle med andre partens interesse i samhandlingen. Det handler om å forstå hva som skjer i samhandlingen mellom mennesker. Juul og Jenssen (2002) definerer relasjonskompetanse som lærerens evne til å se den enkelte elev på egne premisser og tilpasse egen atferd med eleven. En relasjonskompetent lærer er villig til å påta seg det fulle ansvar for relasjons kvalitet (Drugli, 2017).

Drugli, (2017, s. 45) skriver:

Å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til beste for eleven.

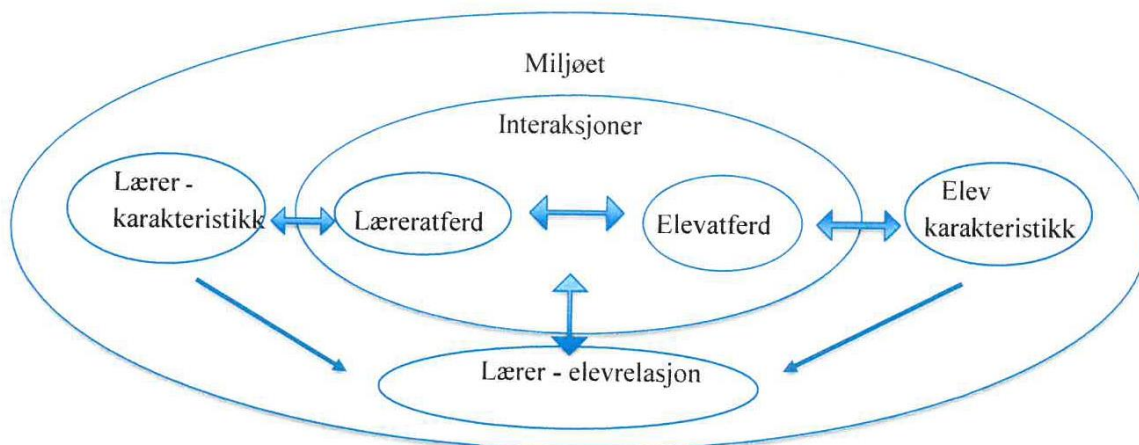
Med god klasseledelse, og god struktur i klassen, forebygger man utestengning og mobbing. Det er også nødvendig at lærerne følger nøye med på den sosiale interaksjonen mellom elever, og at de har kompetanse til å ordne opp når noe oppstår (Midthassel m.fl., 2011).

2.2.1 Relasjoner mellom lærer og elev

Relasjonen mellom lærer og elev er en bærebjelke for læringsarbeidet og for elevenes motivasjon, trivsel og velvære, og dermed en kjernefaktor i det psykososiale skolemiljøet (NOU, 2015: 2). Forskning viser at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for elevenes læringsresultater og i arbeid med å forebygge problematferd (Spurkeland, 2015).

Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd. Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Wubbels, Brekelmans, Wijsman, Mainhard & Tartwijk (2015) skriver at lærer- elevrelasjoner kan forstås som det mellommenneskelige, og trekker inn interaksjoner i arbeidet med å utvikle relasjoner. Hovedbestanddelene i relasjonsbygging i klasserommet er interaksjoner og relasjoner. Det er iflg. Wubbels mfl. to nivåer lærere må forholde seg til; lærerens relasjon med den enkelte elev og lærerens relasjon til klassen som helhet, der individuell relasjonsbygging kan være med på å skape nærhet og kollektiv relasjonsbygging kan bidra til å treffe flere elever på en gang.



Figur 1: Wubbels m.fl., (2015), oversatt.

Figuren viser en interaksjonsmodell av Wubbels mfl. (2015), der interaksjonene sees på som gode byggesteiner i relasjonsbyggingsarbeidet. Modellen viser samspillet mellom lærer og elev i interaksjonene. Disse forstås som sirkulære, hvor alle som inngår i interaksjonen påvirker hverandre gjensidig.

Positiv lærer- elevrelasjon vil trolig være med på å endre det meste for elever som sliter i skolehverdagen (Spurkeland, 2011). Opplæringslovens § 9A angående elevenes skolemiljø slår fast at elever har rett på et trygt klassemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven 2018).

En tiltaksstudie av Bru (1987) viste at god lærerstøtte hadde særlig betydning for emosjonell velvære og skoleprestasjoner blant engstelige elever. Undersøkelser i barne- og ungdomskolen tyder på at flertallet av norske elever opplever god lærerstøtte (Midthassel mfl., 2011). Elever som mislykkes faglig har ofte større fravær enn andre. Dette gjør at forutsetningene for å klare seg blir enda dårligere, og motivasjonen for skolen blir selvfølgelig skadelidende. Relasjon mellom lærer og elev er størst i småskolen, avtar etter hvert, og får en annen betydning. Lærer blir en mer en støttende og rådgivende person (Midthassel mfl., 2011).

En fin måte å utvikle relasjoner til elever på er gjennom uformelle samtaler i friminuttene. Denne kontakten kan gi grunnlag for å støtte elever som opplever kriser, f.eks. sykdom hos foreldre. Når elever blir eldre har mange opplevd negative livshendelser, som for eksempel at foreldre blir skilt, alvorlig sykdom i nærmeste familie eller mobbing. I slike tilfeller kan det

være godt å ha en god relasjon mellom elev og lærer, slik at eleven kan stole på en voksen person og få den hjelpen eleven søker. Lærer kan da hjelpe, eller bringe eleven videre til de aktuelle fagpersonene som kan bistå (Larsen og Christiansen, 2015).

Barn og unge har behov for voksne som involverer seg. Relasjoner må bygges over tid, og særlig i «godværstider», slik at fundamentet for kontakt og samspill er solid når det begynner «å storme» (Rønhovde, 2011). Gode relasjoner er som et bankinnskudd. Det er viktig å fylle opp kontoen med positive opplevelser, mestringserfaringer, støtte og forståelse, slik at en har noe å ta ut når det kommer til grensesetting og konflikthåndtering. Derfor bør en passe på at relasjonskontoen vokser, og at en aldri gjøre større uttak enn man har dekning på kontoen (Rønhovde, 2011).

Dersom lærer allerede har etablert en god relasjon, er det lettere å ta en prat med eleven som en er bekymret for, og på denne måten forebygge videre problemutvikling (Larsen og Christiansen, 2015).

I situasjoner der elevene sliter med stort fravær og slutter på skolen, er det viktig med god lærer- elev relasjon. Hvis man klarer å bygge opp en god relasjon mellom lærer og elever tidlig på skoleåret, blir det lettere for læreren å hjelpe elevene. Elevene vil etablere en trygghetsfølelse og vil oppsøke hjelp tidligere enn når de ikke har god relasjon til lærer. Dersom situasjonen er kommet så langt at eleven har bestemt seg for å slutte på skolen, kan det være vanskelig å få en god relasjon til eleven.

I dag er klasseledelse basert på relasjoner høyt verdsatt. Internasjonale studier har vist at klasseledelse sammen med lærer- elevrelasjon har betydning for læringsutbytte (Aasen, Drugli og Myhr, 2014). Positive relasjoner og støtte fra lærerne er sentral ved gode skoler, der lærer- elevrelasjon har stor betydning for trygghet, trivsel og følelse av mestring hos elevene (Alberti-Espenes og Dragland, 2016).

2.2.2 Relasjoner mellom elever

Gode relasjoner mellom elevene er avgjørende for opplevelsen av tilhørighet til skolen og det bidrar positivt til elevenes selvfølelse og motivasjon (NOU, 2015: 2).

Relasjoner mellom elever har stor betydning for læringsmiljøet i skolen, og særlig den enkeltes elevs oppfattelse av dette læringsmiljøet. Læringsmiljø er et begrep som omfatter de faktorene som inngår i det miljøet elevene til enhver tid er en del av i skolen og klassen de går i. Dette miljøet er ikke bare viktig i seg selv, det er også vesentlig for både faglig og sosial utvikling og for læring (Hattie, 2009).

Å fremme gode relasjoner i klasserommet kan anses som å være helsefremmende, fordi det ifølge Antonovsky (2012) rettes mot å styrke motstandskraft mot negative faktorer (Larsen og Christiansen, 2015). Vi mennesker har et grunnleggende behov for tilhørighet. Vi søker andre mennesker for å oppleve å høre til. Kvaliteten på relasjonene som oppstår er viktigere enn kvantiteten (Baumeister & Leary, 1995). I et felleskap hvor man opplever å være inkludert, føler man sosial tilhørighet.

Noen elever mangler venner som de kan støtte seg til. Mange av dem har ikke venner blant medelevene og gruer seg for å gå på skolen. På grunn av stor mistriivsel på skolen, klarer de heller ikke å ta imot læring. For slike elever vil god psykisk helse innebære at de mestrer tanker, følelser, atferd og hverdagens krav, som gir et godt grunnlag for læring. Relasjoner til andre og fleksibilitet når en skal løse problemer, har stor betydning (Larsen og Christiansen, 2015).

Støtte fra jevnaldrende og gode relasjoner kan øke barns og unges selvfølelse og evne til å takle utfordringer. Det sosiale samspillet i tilknytning til arbeidsoppgavene kan også være inspirasjon i seg selv. Det er viktig med gode samarbeidsrelasjoner mellom medelever som kan være med å gi sårbare elever tro på at de kan gjennomføre oppgavene, blant annet ved at de har noen å spørre og drøfte framgangsmåter med (Midthassel mfl., 2011).

En studie av Paulens & Bru (2008a) viste at deprimerte elever foretrekker gruppearbeid framfor individuelt arbeid. Forklaringen er trolig at mange deprimerte elever opplever mangel på energi, og at dette kan hjelpe dem til å finne motivasjon for skolearbeidet (Midthassel mfl., 2011).

For å få til et godt og trygt gruppearbeid, må man kunne stole på og støtte hverandre. I gruppearbeid kommer det ofte fram om man er flink eller ikke. Dette kan medføre utestengning blant elevene. Det er veldig viktig at lærer er obs på disse tingene, slik at lærer kan sette inn tiltak for å unngå utestenging. Utestengning og mobbing er en alvorlig risikofaktor for emosjonelt sårbare barn i skolen. For å forhindre at noen blir stående igjen

alene ved oppdeling til gruppearbeid, kan det være lærerens ansvar å dele elevene inn i grupper (Larsen og Christiansen, 2015).

Gjennom både norsk og internasjonal forskning er det empirisk dokumentert og/eller teoretisk antatt at noen sider ved læringsmiljøet har særlig betydning for mobbing mellom elevene. Gode relasjoner mellom elevene, og godt etablerte prososiale normer, viser sammenheng med redusert forekomst av mobbing. Tydelig klasseledelse er en viktig faktor ved læringsmiljøet som reduserer forekomst av mobbing (NOU, 2015: 2).

Med god klasseledelse og god struktur i klassen forebygger man utestengning og mobbing. Det er også nødvendig at lærerne følger nøye med på den sosiale interaksjonen mellom elever, og at de har kompetanse til å ordne opp når mobbing oppstår. En særlig stor utfordring er den skjulte mobbingen. Den skjulte mobbingen på skolen skjer ofte blant jenter seg imellom. Jentene har en fantastisk evne til å sende upassende blick til de jentene som ikke skal føle seg inkludert i vennegjengen. Disse blick-kontaktene kan være vanskelig for lærere og utenforstående å oppdage (Midthassel mfl., 2011).

Den mobbingen som skjer på skolen har skolene mulighet å få gjort noe med, men den skjulte mobbingen og spesielt den mobbingen som skjer på sosiale medier, er vanskelig å løse for skolen. Før sosiale medier kom i alles lommer, fikk elever som ble mobbet på skolen og eventuelt på vei til og fra skolen, fri fra mobbingen når de kom hjem. Nå får de ikke fri på ettermiddagen heller. De blir oppsøkt på sosiale medier, som er tilgjengelig hele døgnet. Denne mobbingen er vanskelig for skolen å løse. Derfor er det så viktig å bli sosialt inkludert og bli akseptert og ha venner i klassen (Midthassel mfl., 2011).

Sosialt fellesskap og vennskap kan ifølge Kvello (2012) deles inn i to nivå av relasjoner mennesker har til hverandre. Vennskap er en dypere relasjon enn et sosialt fellesskap, som for eksempel klassen på skolen eller et fotballag. Selv om ikke alle er venner i et slikt sosialt fellesskap, vil man ha et ønske om å være sosialt akseptert i gruppen (Midthassel mfl., 2011).

2.3 Tilbakemelding fra lærer

Alle forhold som er av betydning for elevenes opplevelse av å mestre læringsarbeidet, som for eksempel utforming av tilbakemeldinger på elevenes læringsarbeid, har vesentlig betydning for elevenes opplevelse av det psykososiale læringsmiljøet (NOU, 2015: 2).

Forskrift til opplæringsloven §3-11 og §3-13, gir elever og lærlinger rett på tilbakemeldinger som inneholder informasjon om hva de mestrer i faget. De har også krav på å få råd om hvordan de kan forbedre seg. Det å få tilbakemelding av sine lærere er altså en rett som elevene har ifølge opplæringsloven.

Det å vurdere elevene underveis i arbeidet, krever at lærer klarer å følge med gjennom hele arbeidsprosessen til eleven. Det er ikke bare sluttproduktet lærer skal vurdere, men også arbeidet underveis, slik at eleven har mulighet for å forbedre arbeidet sitt. Denne formen for vurdering kalles for vurdering for læring. Aktive lærere gir veiledning underveis, følger med på elevenes fremgang og gir hyppig tilbakemelding. De trener elevene i refleksjon over egen læringsprosess, slik at det viktigste blir å lære noe, ikke bare gjennomføre aktivitetene for aktivitetens skyld (Rønhovde, 2011).

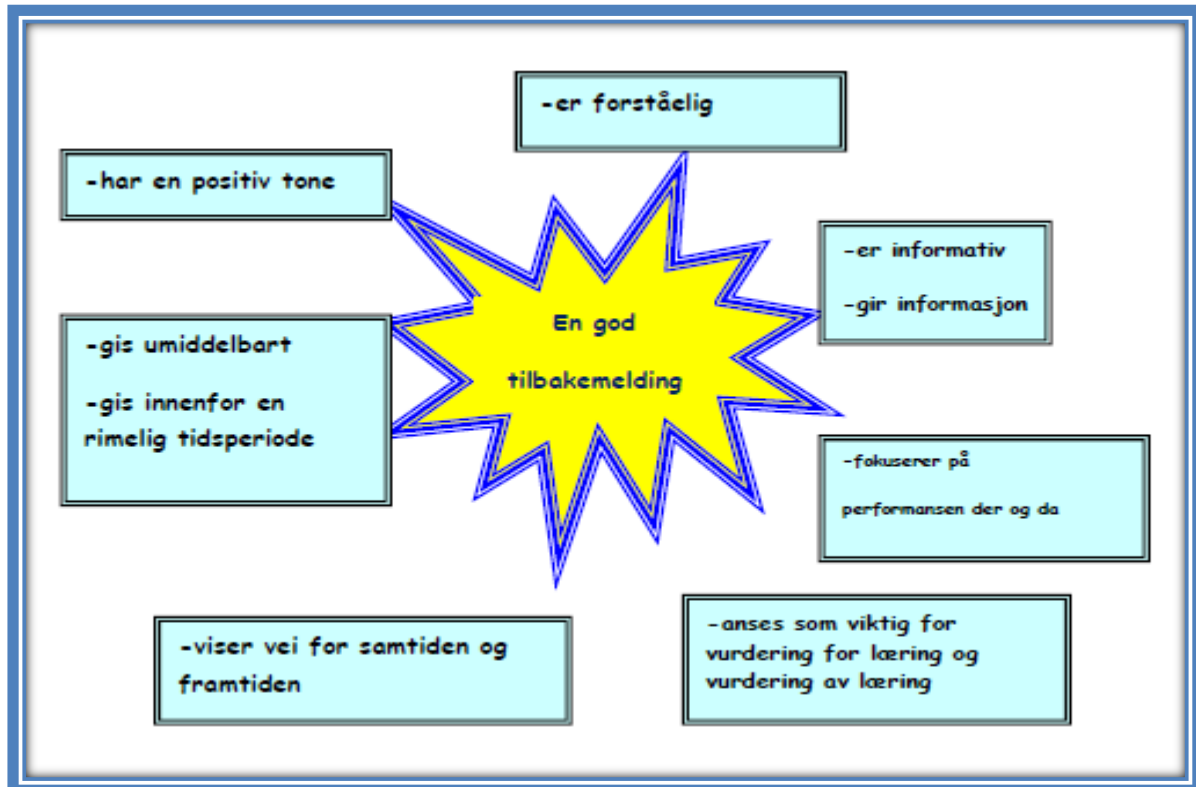
I nyere forskning og gjennom erfaringer fra skoleverket er vi blitt bevisstgjort på viktigheten og verdien av vurdering for læring. Denne vurderingen baserer seg på formative evalueringer. Den tar sikte på å hjelpe elevene oppover bakken, men ikke opp bakken! Denne vurderingen handler om en støttende, orienterende, veiledende og læringsfokusert innsats fra lærerens side og en støttet, veiledet, orientert og målrettet læring fra elevenes side. Denne tilbakemeldingen skal gi eleven en ide om hvordan de ligger an faglig i sin læringsprosess. Vurdering for læring baserer seg på formativ tilbakemelding som tar sikte på å fremme justering av elevenes tenkning og arbeidsmåte eller handlemåter med tanke på å forbedre deres progresjon og læring i forhold til oppsatte læringsmål eller kompetansemål (Øzerk, 2014).

Det nevnes her å hjelpe eleven oppover bakken, men ikke opp bakken. Øzerk (2014) nevner hvor viktig det er med god tilbakemelding fra lærer, men det er også viktig med godt samarbeid mellom elevene. I følge Vygotskys proksimale utviklingszone er det slik at det eleven klarer i dag ved hjelp av støtte fra andre, vil han/hun klare alene i morgen (Imsen, 1999).

Det å gi tilbakemelding underveis har positive virkninger på elevenes læringsinnsats og progresjon. Vurdering bør gis i form av formativ tilbakemelding, som tar elevenes muntlige

og/eller skriftlige arbeider og innsats som sitt utgangspunkt. En slik vurdering vil gi eleven en bekreftelse på at han eller hun er på rett vei. På den andre siden innebærer vurdering for læring veiledning til eleven om hvilke framgangsmåter eller hvilke skritt som vil føre fram til riktig løsninger eller ønskete resultater (Øzerk, 2014).

Jeg vil supplere denne teksten med en figur: Hva Kjenntegner en god tilbakemelding? (Øzerk, 2010).



Figur 2. Tilbakemelding.

Figuren viser at en god tilbakemelding må være forståelig, slik at eleven forstår hva som blir sagt. Her er det viktig at lærer snakker slik at eleven forstår budskapet.

Tilbakemeldingen må være informativ og gi tydelig informasjon om hva som bør gjøres for å oppnå bedre resultat. Tilbakemeldingen skal:

- fokusere på utførelsen der og da og ikke på andre ting som ikke har noe med temaet å gjøre.
- anses som viktig for vurdering for læring og vurdering av læring.
- også vise vei for samtiden og framtiden.

- gis umiddelbart og gis innenfor en rimelig tidsperiode. Her er det viktig at lærer gir tilbakemelding i så snart det er mulig. Det er da eleven er mest mottakelig, når eleven jobber med det aktuelle stoffet. Det å gi tilbakemelding flere dager etterpå, kan virke demotiverende for eleven.

Og til slutt skal tilbakemeldingen ha en positiv tone. Dette er kanskje det viktigste punktet når det gjelder å gi tilbakemelding, nødvendigheten av å ha en positiv undertone som ikke er kritiserende.

Den andre formen for tilbakemelding som blir mye brukt kaller vi for summativ vurdering. Det er en vurdering på slutten av et kurs, et semester eller et skoleår for å måle elevenes læringsutbytte. Denne formen for vurdering resulterer ofte i karaktersetting eller sertifisering. Resultatet av summativ vurdering kan også brukes til et formativt mål (Øzerk, 2014). Denne formen for læring, er vel det vi kan kalle for god gammeldags pugging. Det gjelder til eksamen, teorien til førerkort og andre kurs som avsluttes med individuell eksamen.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode for å finne svar på problemstillingen: Hva rapporterer elever om det psykososiale læringsmiljøet når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden? For komme fram til et svar på dette, må jeg bruke ulike metoder eller strategier. Som forsker må jeg velge den metoden som passer best til å finne svar problemstillingen (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Mange valg tas allerede i planleggingsfasen, som hva det skal forskes på, og hvordan forskningen skal foregå. Det kaller Johannessen m.fl. (2010) for forskningsdesign. Dette betyr at forskeren må reflektere over alle sider ved forskningsarbeidet som også innebærer etiske vurderinger (Dalland, 2012).

3.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori handler om hva som er relevant kunnskap, og hvordan denne dannes. Det innebærer at en må reflektere over vitenskapens premisser og praksis (Befring, 2002). Det finnes to hovedretninger i den vitenskapelige tradisjonene, positivisme og hermeneutikk. Hovedtrekk ved en positivistisk tilnærming vil være tiltro til vitenskapelig rasjonalitet, vurderinger og bedømmelser erstattes av målinger og tall. Metodene skal gi troverdig kunnskap, har krav til validitet og reliabilitet og forskeren skal være objektiv. Ifølge positivisme har vi to kilder til kunnskap. Den ene er det vi kan observere, og den andre er det vi kan regne ut med våre sanser. Positivisten studerer forskningsobjektet bit for bit, i motsetning til hermeneutikeren som forsøker å se helheten i forskningsproblemet (Dallan, 2004).

Hermeneutikken er derimot humanistisk orientert og forsøker å forstå menneskelig eksistens gjennom handlinger, livsytringer og språk. Her analyseres og tolkes tekster ut fra et ønske om å forstå mening i tekster (Befring, 2015). I min masteroppgave forsøker jeg å forstå talldataene fra trivselsundersøkelsen gjennom teksten. Derfor anser jeg bruk av hermeneutikk som en del av tolkningen og analysen av tallmaterialet.

I tillegg skilles det ofte mellom tre ulike vitenskapsområder; naturvitenskap, humaniora og samfunnsvitenskap. Samfunnsvitenskap og humaniora overlapper hverandre (Fugleseth, 2006). Innen naturvitenskapen forholder forskeren seg til fenomener og er tilskuer til det som

skal studeres, mens samfunnsforskeren studerer mennesker, deres meninger og oppfatninger om seg og andre (Johannessen mfl.,2010).

Min forskning ligger under samfunnsvitenskapelig forskning, fordi jeg undersøker elevenes oppfatninger og meninger om seg selv og andre gjennom sine svar på elevundersøkelsen. Jeg har valgt kvantitativ metode som bygger på naturvitenskapens prinsipper og et vitenskapssyn som hovedsakelig er inspirert av positivisme og kritisk rasjonalisme (Jvf. Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2004). Dette vil jeg begrunne ut i fra forskerens objektivitet, avstanden til forskningsfeltet og omfanget av materialet til analysen.

3.2 Kvantitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder. Det prinsipielle skillet dreier seg om hvordan datagrunnlaget samles inn, fremgangsmåte for bearbeiding, analyse og tolkning (Johannessen mfl., 2010). Valg av forskningstilnærming må dermed ses i forhold til problemstilling og hvilke metode som er best egnet for å få svar på spørsmålene som stilles i undersøkelsen (Johannessen mfl., 2010). En kvantitativ forskningsstrategi er gjerne teoristyr, eller deduktiv. Forskere stiller spørsmål og avleder hypoteser fra ett eller flere teoretiske perspektiver som er relevant for det fenomenet som studeres. Variabler sees på som målinger av begreper hentet fra teori. Kvantitative undersøkelser går i bredden ved at de registrerer sammenlignbar og strukturert informasjon i et stort utvalg (Ringdal, 2013). Kvantitativ tilnærming vektlegger derfor opptelling og å kartlegge utbredelsen av fenomener (Thagaard, 2013). Metoden kjennetegnes av struktur og liten fleksibilitet, spørreundersøkelsen kan være et eksempel på kvantitativ metode. Spørreundersøkelser preges ofte av lukkede spørsmål og fastsatte svaralternativer (Johannessen mfl., 2010).

Min oppgave vil falle inn under en kvantitativ metode. Dette vil jeg begrunne ut ifra at datamaterialet jeg analyserer hentes fra en spørreundersøkelse med lukkede spørsmål og fastsatte svaralternativer, dette er struktur og liten fleksibilitet. Variablene er målinger av begreper hentet ut fra teori og analysen består av opptelling og statistikk for å finne kunnskap fra elevsvarene.

Kvantitativ metode i samfunnsvitenskapelig forskning har fundament i en naturvitenskaplig forståelse og er preget av kontroll fra forskerens side (Kvarv, 2010). Kvantitative data preges av struktur og liten fleksibilitet. Kvantitative analyser består av opptelling hvor det benyttes statistiske teknikker for å få fram talldata (Johannessen mfl., 2010). Innsamlingen og analysen er to adskilte konsekvenser.

Problemstillingen er avgjørende for om man velger en kvantitativ eller kvalitativ metode (Kvarv, 2010). Dette understøttes av Johannessen mfl., (2010) som skriver at problemstillingen er med på å bestemme valg av metode. Derfor har jeg valgt kvantitativ metode i min forskning, fordi jeg baserer min oppgave på talldata fra trivselsundersøkelsen.

Siden jeg tok utgangspunkt i en elevundersøkelse tatt ved en barneskole og denne var av kvantitativ art, måtte også min forskningsoppgave være kvantitativ.

I kvantitativ forskning forsker man på utvalg av en viss størrelse. Jo større utvalget er, desto større mulighet har man for å generalisere og dra konklusjoner på vegne av personer som ikke var med i studien. Dette er valid forskning, forutsatt at man tester validiteten av dataene sine. Det er likevel viktig med en refleksjon rundt dette, fordi det kan medføre at man trekker slutninger som man ønsker å gjøre representative for en populasjon i sin helhet, som mange i populasjonen ikke vil kjenne seg igjen i. Dette er en usikkerhet i forhold til resultatene som man må ta med i sine resultater (Johannessen mfl., 2010).

Denne forskningen utføres på et lite utvalg, kun en skoleklasse med 20 elever, og derfor kan ikke utvalget være representativt for populasjonen. Det betyr at resultatene mine ikke kan overføres til faktisk og teoretisk populasjon, selv om det selvsagt kan gi en bitteliten indikasjon om at populasjonen kanskje kan ha den samme utviklingen i det psykososiale læringsmiljøet fra 6. til 7. klasse. Masteroppgaven kan dessuten være en liten oppvekker for flere om hvor viktig det psykososiale læringsmiljøet synes å være.

Konklusjoner av forskning skal dras med stor forsiktighet, jamfør prinsippet om at man aldri får undersøkt alle/alt innenfor et fenomen, men inntil man støter på forhold og faktorer som motbeviser, kan man beholde sine hypoteser og antakelser (Johannessen mfl., 2010).

Kvalitativ metode egner seg til å undersøke personlige og sensitive områder, og et tillitsforhold mellom forsker og informanter vil være en forutsetning (Thagaard, 2013). I en kvalitativ metode intervjuer man et utvalg av elever.

I forhold til min problemstilling som handler om hva elevene rapporterte i 6. og 7. klasse om det psykososiale læringsmiljøet, og hva som ble endret i denne tidsperioden, kunne jeg ha valgt å bruke en kvalitativ metode. Men siden jeg fikk tilgang til en allerede gjennomført trivselsundersøkelse, som også var godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), valgte jeg å benytte kvantitativ metode.

Hensikten med elevundersøkelser er at elevene skal få gi uttrykk for sine opplevelser av sitt eget læringsmiljø, slik at resultatene kan brukes til å forbedre læringsmiljøet på skolen.

Jeg synes det er viktig at man går inn i datamaterialet og analyserer elevenes svar, og hjelper skolen med å få med seg elevperspektivet i sitt arbeid med å forbedre læringsmiljøet. Da jeg fikk tilgangen på en allerede utført trivselsundersøkelse ved skolen, mener jeg at valget om en kvantitativ metode vil være best egnet for å få svar på forskningsspørsmålene.

3.3 Survey – design

Survey betyr oversikt eller overblikk, og innsamling av data ut fra dette designet foregår ved hjelp av strukturerte spørreskjemaer gjennom besøksintervju, telefonintervju eller ved utsendte spørreskjemaer (Holand, 2006).

I denne undersøkelsen tar jeg utgangspunkt i trivselsundersøkelsen til et prosjekt som UIT (Norges Arktiske universitet) har gjennomført på en barneskole, kalt for HELT- prosjekt. Det er et treårig prosjekt som startet i 2016 og ble avsluttet i 2018 (Helt, 2018).

I HELT-prosjektets trivselsundersøkelse er det benyttet digitale spørreskjema med faste spørsmål og svaralternativer knyttet til ulike sider ved det psykososiale læringsmiljøet, der en kan studere likheter og variasjoner i svarene til respondentene (Johannessen mfl., 2010).

Innen surveydesign er det vanlig med store datamengder med mange informanter (Befring, 2015). I surveyundersøkelser er enhetene oftest enkeltpersoner, men det kan også være grupper som for eksempel skoleklasser (Holand, 2006).

3.4 Utvalg

Utvalget er trivselsundersøkelsen i HELT-prosjektet som tre klasser har deltatt i med ca. 20 elever i hver klasse. Jeg har tatt for meg 6. klasse med 19 elever i 2017 og den samme klassen med 20 elever i 2018. Enheten i undersøkelsen er elever, og variabler er rapporteringene fra det ene året til det andre (årstall 2017 og 2018). Det jeg ønsker å undersøke er forskjellene i elevrapporteringene fra det ene året til det andre.

3.5 Tilgang til datamaterialet

Jeg fikk tilgang til rådata fra HELT-prosjektet gjennom min veileder. HELT –prosjektet var allerede godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Av grunn trengte jeg ikke noen ny godkjenning, fordi prosjektet allerede er gjennomgått av NSD som har meldt at personvernet er ivarettatt. Det finnes flere typer surveydesign, ekte eksperimentelle design, kvasi- eksperimentelle design og ikke-eksperimentelle design (Lund & Haugen, 2006). HELT-prosjektet hadde et kvasi- eksperimentelt design, siden den både inneholder intervensjon og tilfeldig individfordeling der det også ble brukt kontrollgrupper. Min forskning vil ikke inneholde noen form for undersøkelse av hvilke intervensjoner som har fungert. Jeg vil kun se på om det har skjedd endringer i det psykososiale miljøet fra det ene året til det andre. Dermed er min studie en ikke- eksperimentell studie.

Data som benyttes i denne oppgaven kan betegnes som sekundærdata eller annenhåndsdata, og baserer seg på en survey som allerede er gjennomført. Sekundærdata er informasjon eller data som er samlet inn av andre og for et annet formål enn for min aktuelle problemstilling. Sekundærdata står derfor i motsetning til primærdata, som er innsamlet for et bestemt formål med valg av gjennomføringsmetode og et utvalg som dekker problemstillinger. Sekundærdata er dermed data som allerede eksisterer og er lagret (Befring, 2015).

3.6 Faser i analysearbeidet

Jeg fikk tilgang til rådata fra spørreundersøkelsene gjennom min veileder. Elevsvarene var plottet inn i dataprogrammet Statistical Package of the Social Sciences (heretter kalt SPSS). Dataene ble skrevet inn i tabeller for nærmere analyse. Deretter benytter jeg beskrivende

statistikk (deskriptiv statistikk) hvor jeg beskriver hvordan enhetene fordeler seg på variablene i datamaterialet (Johannessen mfl., 2010).

De tolv spørsmålene som jeg plukket ut fra trivselsundersøkelsen er valgt for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene som er definert i kapittel 1.

Følgende spørsmål er valgt ut i forbindelse med læringsmiljø og trivsel, relasjon og tilbakemelding fra lærer.

Spørsmål relatert til læringsmiljø og trivsel:

1. Jeg gleder meg til å gå på skolen
2. Det er arbeidsro i timene
3. I klassen min synes vi det er viktig å jobbe med skolearbeidet
4. Tanken på skole gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet)

Spørsmål relatert til relasjoner:

5. Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med: En venn
6. Jeg har noen å være sammen med på skolen
7. I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil
8. Jeg har det fint med lærerne mine

Spørsmål relatert til tilbakemeldinger fra lærer:

9. Lærerne sier hva jeg gjør bra
10. Lærerne mine tror på at jeg kan gjøre det bra på skolen
11. Lærerne hjelper meg med å bli bedre i fagene
12. Lærerne bryr seg om meg

Spørsmål og svar er behandlet i dataprogrammet SPSS, der følgende variabler er brukt:

- Klassestrinn
- Årstall

Ved å benytte variablene klassestrinn og årstall ønsker jeg å analysere elevsvarene fra 6.klasse målt opp mot elevsvarene fra 7.klasse. Variablene skal være med på å besvare problemstilling og forskerspørsmål. Ved å benytte variablene klassestrinn og år ønsker jeg å se om det er signifikante forskjeller mellom besvarelsene elevene gjorde i 6.- og 7.klasse.

De statistiske parameterne som er brukt for å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål er:

- Signifikans
- Pearsons r
- Krysstabell i antall elever og i %

Spørsmålene knyttes til de statistiske resultatene for krysstabell, korrelasjon og signifikans, og viser endringene mellom årene 2017 og 2018. Resultatene presenteres i tabeller under kategoriene; psykososialt læringsmiljø og trivsel, relasjon og tilbakemelding fra lærer. Tilslutt drøftes resultatet under hvert spørsmål.

3.6.1 Signifikans

Signifikans er vanlig å benytte i samfunnsforskning for å sammenligne grupper, og se etter forskjeller mellom utvalgene (Johannessen mfl., 2010). Signifikans betyr utslagsgivende eller betydningsfull. Statistisk signifikans brukes for å kunne si noe om sannsynligheten for at et resultat fra et utvalg er oppstått tilfeldig eller ikke. For å avgjøre om et resultat er signifikant eller ikke, benyttes p-verdier, der p står for signifikanssannsynlighet eller på engelsk probability value. Forskere kan velge mellom tre grenseverdier for statistiske undersøkelser: 0,001, 0,01 og 0,05 (Johannessen mfl., 2010).

Jeg har valgt et signifikansnivå på 0,05 som er 5% ($0,05 \times 100 = 5\%$) i min analyse. Det betyr at en kan akseptere at det er 5% sannsynlighet for at resultatet skyldes en tilfeldighet, den målte verdien må altså være lavere enn 0,05 for å vurderes som statistisk signifikant.

3.6.2 Korrelasjon – Pearsons r.

Korrelasjon defineres som statistisk samvariasjon mellom variabler, der endringer av verdi på en variabel systematisk går sammen med endringer på en annen variabel (Befring, 2015).

Korrelasjon brukes når man vil beregne et enkelt statistisk mål. «Pearsons produkt-moment-korrelasjon»: Pearsons r, er et mye brukt korrelasjonsmål. Pearsons r angir lineær sammenheng mellom to variabler, typen av samvariasjon og styrken på den (Johannessen mfl., 2010).

Lineær sammenheng vil si at de som skårer lavt på en variabel, også skårer lavt på den andre variabelen. Type samvariasjon kan være positiv, negativ eller fraværende, og varierer mellom -1 og +1. Korrelasjon på 0 betyr at det ikke er noen fullstendig sammenheng mellom variablene (Johannessen mfl., 2010).

I min forskningsoppgave har jeg benyttet statistikkprogrammet SPSS for å beregne korrelasjonsverdi. I programmet kan man bruke tre ulike statistiske metoder for å beregne korrelasjon: Kendells tau-b, Spearman og Pearson. Jeg har valgt å bruke korrelasjonsverdien Pearsons r. I følge Johannessen (2009) finnes det ikke noe fasitsvar på høy korrelasjon. Det hele er avhengig av hva som undersøkes og hvor høy korrelasjon man forventer.

I samfunnsvitenskapelige undersøkelser, kan man ha som en tommelfinger regel at person r opptil 0.20 er en svak samvariasjon, 0.30 – 0,40 relativt sterk og over 0,50 meget sterk. (Johannesen, 2009).

3.6.3 Krysstabeller

Crosstabulations, contingency tables eller krysstabeller er flerdimensjonale og bygger på fordelinger etter to eller flere variabler. De brukes til beskrivelse av utvalg som skal analyseres, eller til å analysere sammenhengen mellom en avhengig variabel (y) og en eller flere uavhengige variabler (x) (Ringdal, 2007). Resultater i krysstabeller tolkes ved å sammenligne på tvers av kolonnene. Dette gjøres for å undersøke om det finnes forskjeller, om forskjellene er store eller betydningsfulle og om det er mønster i fordelingen (Johannessen mfl., 2010).

Antall enheter i undersøkelsen avgjør om forskjellene er betydningsfulle eller ikke. Ved få enheter må forskjellen være ganske stor (15-20 prosentpoeng), ved mange enheter (flere hundre, eller tusen) kan forskjellen være liten (Johannessen mfl., 2010).

I min oppgave er forskjeller på 5-10 prosentpoeng ganske liten, 10-20 prosentpoeng er ganske stor og 20-30 prosentpoeng er meget stor (Johannesen mfl., 2010).

Krysstabellene i min oppgave viser resultatene for 6.klasse i 2017 og 7.klasse i 2018, og skal gi meg mulighet til å se endringene fra 2017 til 2018 for denne klassen. Antall elever som sammenlignes på ulike svaralternativer er liten. Derfor er det også vanskelig å angi store endringer.

3.7 Vurdering av forskningens kvalitet

Det finnes anerkjente vitenskapelige metoderegler og kunnskapskrav, men metodene skal gi troverdig kunnskap. Det betyr at kravene til reliabilitet og validitet må være oppfylt.

For å kunne vurdere kvaliteten på forskningsarbeid, resultatenes nytteverdi og relevans, er spørsmålet om dataenes gyldighet og pålitelighet sentral i enhver forskningsstudie. Ikke minst for å kunne vurdere de aktuelle funnenes overføringsverdi. Derfor er det vesentlig at dataene er pålitelige (reliable), men pålitelige data er ikke tilstrekkelig, de må også være gyldige (valide). Det er samtidig en forutsetning for valide data at de er reliable (Sørli og Nordahl, 1998).

3.7.1 Reliabilitet

«Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis» (Dallan, 2004, s. 50). Reliabilitet er nøyaktigheten og stabiliteten av data, hvor det handler om presisjon i registrering og måling (Befring, 2015). Påliteligheten til det innsamlede materialet kalles reliabilitet. Min masteroppgave baserer seg på en survey, en spørreundersøkelse og rapporteringene fra elevene. Survey er en systematisk og strukturert utspørring, forelagt et visst antall personer (Ringdal, 2013). Ved undersøkelser av sosiale fakta, meninger og holdninger er survey en relevant metode. Antall spurte og hvor høy prosentandel som har svart (både totalt og på enkeltspørsmål) vil ha betydning for reliabiliteten i en kvantitativ studie (Befring, 2007).

I besvarelsene i elevundersøkelsene kan det oppstå flere feilkilder som kan gi utslag på det forsker er på jakt etter. Reliabilitet går generelt på tilfeldige målefeil. Det kan være at ikke alle elevene er på skolen den aktuelle dagen som undersøkelsen foregår. Undersøkelsen inneholder mange spørsmål, hvor alvorlig tar elevene denne undersøkelsen og er elevene seriøse, eller krysser de av bare for å bli fort ferdig (Rønhovde, 2004). Alt dette kan være feilkilder.

Reliabiliteten kan også påvirkes i forhold til alder på personene som har besvart undersøkelsen. Elevene i HELT –prosjektet er svært unge og svarene deres kan derfor preges av opplevelser i nær tid. Svarene kan påvirkes av deres emosjonelle følelse samme dag eller dagene før gjennomføringen av trivselsundersøkelsen. Østby (2011) skriver at

hukommelsesfunksjoner hos barn og unge modnes gradvis. Barnas leseferdigheter, hukommelse, evnen til abstraksjon og kategorisering av elementer kan ha betydning for evnen til å svare på spørreundersøkelser (Gulløy og Haraldsen, 2012).

Elevene i den klassen jeg forsker på er i aldersgruppen 10-12 år. Derfor er det viktig at man er klar over at barn først ved 14-16 års alderen har utviklet like gode kognitive og språklige evner for å delta i en spørreundersøkelse som voksne har (Gulløy og Haraldsen, 2012). Dette ble ivaretatt i HELT-prosjektet ved at læreren var tilstede for å lese spørsmål, forklare vanskelige ord og meningen med spørsmålene (Gulløy og Haraldsen, 2012).

3.7.2 Validitet

Validitet står for relevans og gyldighet. Validitet handler om vi har fått et måleresultat for det vi ønsker å måle (Befring, 2010). Det som måles må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes.

Johannessen mfl. (2010) skiller mellom tre typer validitet; Begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet. De skriver at begrepsvaliditet vurderer om det er sammenheng mellom det generelle fenomenet som undersøkes og de konkrete data. Om vi faktisk måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle. Dette kravet mener jeg at jeg har ivaretatt ved at den teorien jeg har valgt og redegjort for i oppgavens teoridel, fungerer som grunnlag for drøftingen.

Intern validitet handler om at forskning gjennomføres slik at det er mulighet for å kunne si at det er påvist sammenheng mellom to variabler, som kan dreie seg om en mulig årsakssammenheng (Johannessen mfl., 2010).

Gyldigheten til slutningene man trekker ut av undersøkelsen kalles validitet. Det vil påvirke validiteten om spørsmålene som er stilt, gir et godt grunnlag for å svare på det jeg ønsker å finne ut av. Videre er det jeg som har plukket ut de aktuelle spørsmål fra undersøkelsen til min forskning. Dette kan også være en feilkilde, fordi jeg kanskje ikke har klart å plukke ut de riktige spørsmålene til riktig tema, fra undersøkelsen.

Ytre validitet, eller ekstern validitet handler om at resultatene av undersøkelsen kan overføres til andre klasser og grupper. Forskingen min ble foretatt i en liten klasse, og derfor kan ikke utvalget være representativt for populasjonen. Det betyr at mine funn gir ikke grunnlag for

generalisering ut over utvalget. De kan likevel gi meg grunnlag for å drøfte elevenes opplevelser og få et informativt bilde av det psykososiale læringsmiljøet i denne klassen.

3.7.3 Generalisering

Generalisering, også kalt for ekstern validitet sier noe om i hvor stor grad utvalget er representativt for populasjonen; det vil si i hvilken grad resultatene fra en studie kan overføres fra utvalg til faktisk og teoretisk populasjon. I prinsippet kan man aldri generalisere sikkert til noen andre enn til den populasjonen utvalget er trukket fra, og til det tidspunktet undersøkelsen er foretatt på (Jacobsen, 2005). Når det gjelder min undersøkelse vil det være vanskelig å generalisere, da min forskning omfatter et veldig lite utvalg elever; en enkel skoleklasse med 20 elever.

En må alltid regne med frafall ved bruk av surveyundersøkelser. Hvis svarprosenten ligger mellom 60-70 % regnes det som tilfredsstillende og representativt for populasjonen (Holand, 2006). Det er viktig at forskeren legger til rette slik at det blir minst mulig frafall. Det kan man gjøre ved å i forkant vurdere mulige årsaker til at personer ikke deltar og finne ut hva en kan gjøre med det (Johannessen mfl., 2010). I HELT-prosjektet ble dette ivaretatt ved at undersøkelsen ble besvart i skoletiden, organisert av lærerne. Dette ga også muligheter for elevene å spørre lærerne, hvis det var noe de lurte på angående spørsmålene til undersøkelsen. Dette kan gi større validitet, fordi at man kan unngå misforståelser slik at elevene svarer på det en faktisk spør etter.

3.7.4 Forskningsetikk

For å sikre at en ikke går over de etiske kriteriene for forskning, må en søke NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), personvernombudet for forskning, om tillatelse før en går i gang med forskning. HELT-prosjektet hadde allerede fått godkjenning fra NSD. Derfor trengte ikke jeg noen ny godkjenning.

Etikk defineres som læren om moral, hva som er rett og galt, hvor forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2007). Retningslinjer utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora

inneholder normer for god forskningsetikk og skal være et hjelpemiddel for forskeren i forskningsarbeidet (NESH, 2006).

I HELT-prosjektet, der barn deltar i forskning, er det særlig krav om beskyttelse. Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn for å kunne tilpasse metode og innhold (NESH, 2006). Før oppstart av HELT-prosjektet ble det innhentet samtykke fra lærere, elevene og deres foresatte. Det ble sendt ut informasjonsbrev, og brevet til elevene var tilpasset deres alder. I forskningsprosjekter hvor det jobbes med barn må man blant annet ha samtykke fra foresatte til barn under 15 år (Befring, 2015). Dette ble ivaretatt i HELT-prosjektet.

4 Resultat

I dette kapittelet blir det brukt data fra trivselsundersøkelsen til HELT-prosjektet. Jeg har plukket ut de informasjonsdelene som jeg mener gir best svar på problemstillingen min. Til sammen har jeg tatt med 12 spørsmål. Disse blir framstilt i tabeller som angir årstall på når undersøkelsen er foretatt, dvs. årene 2017 og 2018. Dataene blir presentert i kysstabeller med antall elever og i prosent. Det er også regnet på korrelasjon for hvert spørsmål.

4.1 Trivselsundersøkelsen

Trivselsundersøkelsen som ble brukt i HELT-prosjektet inneholdt totalt 58 spørsmål knyttet til ulike sider ved det psykososiale læringsmiljøet.

Spørsmålene jeg har plukket fra trivselsundersøkelsen er kategorisert innenfor tre tema: 1) læringsmiljø og trivsel, 2) relasjoner og 3) tilbakemelding fra lærer.

Elever som er trygge, har tro på seg selv og som samtidig opplever faglig mestring har et godt grunnlag for læring hevder Buli-Holmberg og Ekeberg (2009). Positive relasjoner og støtte fra lærerne står sentralt ved gode skoler, hvor lærer- elevrelasjon har stor betydning i arbeidet med å sikre trivsel og følelse av mestring hos elevene (Alberti-Espenes & Dragland, 2016).

Opplæringslovens § 9a-2 gir alle elevene rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.

4.2 Framstilling av resultat

Spørsmålene ble valgt ut for å få svar på problemstilling: Hva rapporterer elever om det psykososiale læringsmiljøet når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden? Denne ble spisset i tre forskningsspørsmål:

1. Hva rapporterer elever om trivsel og læringsmiljø når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden?
2. Hva rapporterer elever om relasjoner til medelever og lærere når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden?

3. Hva rapporterer elever om lærernes tilbakemeldinger på faglig arbeid når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden?

Dette innebærer at resultatdelen er bygd opp rundt tre kategoriserte tematikker: Læringsmiljø og trivsel, relasjoner og tilbakemelding fra lærer (vurdering for læring). Noen av spørsmålene som er valgt tatt med under et tema, kunne muligens vært tatt med under en av de to andre tematikkene, fordi spørsmålene på sett og vis overlapper kategorien i meningsinnhold.

I det følgende vil spørsmålene bli framstilt i kryss- og i korrelasjonstabeller. Etter hvert spørsmål vil det bli forklart hva tabellene viser, og det vil bli gjort en tolkning og diskusjon av resultatene. Det innebærer at jeg vil presentere, tolke og diskutere resultatene i lys av det teoretiske grunnlaget jeg presenterte i teorikapittelet. Etter hvert kategoriserte tema, vil det bli gitt en kort oppsummering av resultater, samt diskusjon. Det innebærer at jeg vil presentere, tolke og drøfte resultatene i lys av det teoretiske grunnlaget jeg presenterte i teorikapittelet.

4.3 Elevers rapportering om læringsmiljø og trivsel

4.3.1 Krysstabell 1: Jeg gleder meg til å gå på skolen

Jeg gleder meg til å gå på skolen		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
Alltid	3 Elever (15,8%)	1 Elev (5,0%)
Ofte	5 Elever (26,3%)	4 Elever (20,0%)
Av og til	1 Elev (5,3%)	4 Elever (20,0%)
Sjelden	8 Elever (42,1%)	8 Elever (40,0%)
Aldri	2 Elever (10,5%)	3 Elever (15,0%)
Totalt antall elever	19 (100.0%)	20 (100 %)

Tabellen viser at det er blitt færre elever som gleder seg til å gå på skolen i 7. klasse enn det var i 6. klasse. Dette fordi det er bare en elev, 5% av i alt 20 som har svart at de *alltid* gleder seg til å gå på skolen i 7. klasse, mens det var 3 elever av 19 (15,8%) som svarte det samme i 6. klasse. Det er en nedgang på 10.8 %. I 6. klasse svarte 5 elever av 19 (26.3%) at de *ofte*

gleder seg til å gå på skolen, mens 4 elever av 20 (20.0%) svarte det samme i 7. klasse. 5.3% av 6. klassingene og 20.0% av 7. klassingene har svart at de *av og til* gleder seg.

8 elever (42.1%) av elevene 6. klasse svarte at de *sjelden* gleder seg til å gå på skolen, og i 7. klasse svarte 8 elever av 20 (40.0%) at de *sjelden* gleder seg til å gå på skolen.

Til slutt svarte 2 av 19 elever (10.5%) i 6. klasse at de *aldri* gleder seg til å gå på skolen, mens 3 av 20 elever (15.0%) i 7 klasse svarte det samme.

Dette betyr at 10 av 19 (52,6%) av elevene svarte i 6. klasse svarte at de *sjelden eller aldri* gleder seg til å gå på skolen, og i 7. klasse svarer de samme elevene 11 av 20 (55%) det samme.

4.3.2 Korrelasjonstabell 1: Jeg gleder meg til å gå på skolen

		Jeg gleder meg å gå på skolen
2017-2018	Pearson korrelasjon	.141
	Signifikans	.139
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Tabellen viser det statistiske resultatet med signifikansnivå på .391, dvs. at resultatet ikke er statistisk signifikant. Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .141 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det går mot en negativ retning for elevene som går i 7. klasse på spørsmål om «*Jeg gleder meg til å gå på skolen*». Dette ble også bekreftet i krysstabellen over. Det er et litt større antall elever som har rapportert negativt på dette spørsmålet.

Tolkning og diskusjon

Over halvparten av elevene i klassen gleder seg ikke til å gå på skolen. Dette ser ut til å være stabilt fra 6. til 7. klasse. Siden dette er en survey og jeg ikke har intervjuet elevene, er det vanskelig å forstå hvorfor det er så mange som ikke synes om å gå på skolen. Det vi likevel må kunne antyde er at det kan være noe med det psykososiale læringsmiljøet. Eleven skal ha et trygt læringsmiljø rundt seg med gode venner, slik at eleven får lyst til å gå på skolen.

Et godt psykososialt miljø på skolen kjennetegnes ved at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet som synes å bidra til å fremme helse, trivsel og læring (Olsen og Mikkelsen, 2015). Dette støttes av Olsen (2013), som skriver at aktiviteter i skolen som tilfredsstillende behovet for samhørighet og inkludering gir elevene en opplevelse av tilhørighet.

Et positivt læringsmiljø innebærer at elevene føler seg inkludert, opplever mestring, ikke blir mobbet og opplever et godt felleskap.

Både opplæringsloven og læreplanverket 06 definerer ytterligere hva et godt psykososialt miljø er. Dette betyr at det er den enkelte elevs subjektive opplevelse av trygghet og tilhørighet som definerer om eleven har et godt psykososialt skolemiljø. I denne undersøkelsen er det ikke mulig å få tilgang til elevens opplevelser.

4.3.3 Krysstabell 2: Det er god arbeidsro i timene

Det er god arbeidsro i timene		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
Alltid	0 Elever (0.0%)	1 Elev (5.0%)
Ofte	7 Elever (36.8%)	4 Elever (20.0%)
Av og til	10 Elever (52.6%)	9 Elever (45.0%)
Sjelden	2 Elever (10.5%)	5 Elever (25.0%)
Aldri	0 Elever (0.0%)	1 Elev (5.0%)
Totalt antall elever	19 (100.0%)	20 (100.0%)

Tabellen viser at det er ingen elever i 6. klasse som har svart at det er *alltid* er ro i timene, og det er kun 1 av 20 (5%) av elevene i 7. klasse som har svart *alltid*. Det gir en økning på 5 prosentpoeng som er positivt. Det er 7 av 19 elever (36.8%) av 6 klasse og 4 av 20 elever (20.0%) av 7. klasse har svart *ofte*. Det er en nedgang på 16.8 prosentpoeng som er ganske mye. 10 av 19 elever (52.6%) av 6. klasse og 9 av 20 elever (45.0%) av 7. klasse har svart *av og til*. Det gir en nedgang på 7.6 prosentpoeng. 2 av 19 elever (10.5%) av 6. klasse og 5 av 20

elever (25.0%) av 7. klasse har svart *sjelden*. Det gir en økning på 14.5 prosentpoeng, som er veldig negativt. Det er kun en i 7. klasse som har svart at det *aldri* er ro i timene.

4.3.4 Korrelasjonstabell 2: Det er god arbeidsro i timene

		Det er god arbeidsro i timene
2017-2018	Pearson korrelasjon	.139
	Signifikans	.239
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Tabellen viser det statistiske resultatet med signifikansnivå på .239, som betyr at resultatet ikke er statistisk signifikant. Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .139 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det går i negativ retning for elevene i 7. klasse på spørsmål om «*Det er god arbeidsro i timene*». Dette kom også fram i krysstabellen over.

Tolkning og diskusjon

Arbeidsro i klassen er avgjørende for et godt læringsmiljø. For at elevene skal ha et godt psykososialt læringsmiljø, er det nødvendig med ro i timene. Det er vanskelig for elevene å holde konsentrasjon oppe, hvis det er mye uro i klassen. Spesielt for de elevene som er ømfintlig for støy, kan mye uro ødelegge skoledagen. Nordahl (2012) skriver at det ikke skal være absolutt ro, men mer en arbeidsro der forskjellige læringsaktiviteter kan foregå. Gode læringsmiljøer motvirker bråk og uro, mobbing, konflikter og sosial utstøting (Nordahl, 2012).

4.3.5 Krysstabell 3: I klassen min synes vi det er viktig å jobbe med skolearbeidet

I klassen min synes vi det er viktig å jobbe med skolearbeidet		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
Helt enig	4 Elever (21.1%)	3 Elever (15.0%)
Litt enig	11 Elever (57.9%)	9 Elever (45%)
Verken enig eller uenig	3 Elever (15.8%)	6 Elever (30.0%)
Litt uenig	1 Elev (5.3%)	2 Elever (10.0%)
Helt uenig	0 Elever (0.0%)	0 Elever (0.0%)
Totalt antall elever	19 (100.0%)	20 (100.0%)

Tabellen viser at mange elever i 7. klasse ikke er helt enig i at det er viktig å jobbe med skolearbeid. Det er 4 av 19 elever (21.1%) av elevene i 6. klasse og 3 av 20 elever (15.0%) i 7. klasse som har svart *helt enig* at det er viktig å jobbe med skolearbeid. Det er en nedgang på 6.1 prosentpoeng som er ganske lite. 11 av 19 elever (57.9%) av 6. klasse og 9 av 20 elever (45.0%) av 7. klasse har svart *litt enig*. Det er en nedgang på 12.9 prosentpoeng som er ganske stor. 3 av 19 elever (15.8%) av 6. klasse og 6 av 20 elever (30.0%) av 7. klasse har svart *verken enig eller uenig*. Det gir en økning på 14.2 prosentpoeng som er ganske stor. 1 av 19 elever (5.3%) av 6. klasse og 2 av 20 elever (10.0%) av 7. klasse har svart *litt uenig*. Det gir en liten økning på 4.7 prosentpoeng.

4.3.6 Korrelasjonstabell 3: I klassen min synes vi det er viktig å jobbe med skolearbeidet

		I klassen min synes vi det er viktig å jobbe med skolearbeidet.
2017-2018	Pearson korrelasjon	.181
	Signifikans	.271
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Tabellen viser det statistiske resultatet med signifikansnivå på .181, dvs. at resultatet ikke er statistisk signifikant. Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .271 som viser en svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det går mot en negativ retning for elevene som går i 7. klasse på spørsmål om «I klassen min synes vi det er viktig å jobbe med skolearbeidet». Dette viste også resultatet fra krysstabellen over.

4.3.7 Krysstabell 4: Tanken på skole gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet)

Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
Alltid	0 Elever (0.0%)	2 Elever (10.0%)
Av og til	3 Elever (15.8%)	3 Elever (15.0%)
Sjelden	5 Elever (26.3%)	8 Elever (40.0%)
Aldri	11 Elever (57.9%)	7 Elever (35.0%)
Totalt antall elever	19 (100.0%)	20 (100.0%)

Tabellen viser at 2 av 20 elever (10 %) av 7. klasse har svart *alltid* på spørsmålet om «Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet)». 3 av 19 elever (15.8%) av 6. klasse og 3 av 20 elever (15.0%) av 7. klasse har svart *av og til*. Det er en positiv forskjell på 0.8 prosentpoeng som er ganske liten. 5 av 19 elever (26.3%) av 6. klasse og 8 av 20 elever (40 %) av 7. klasse har svart *sjelden*. Det er en forskjell 13.7 prosentpoeng i positiv retning som er ganske stor. 11 av 19 elever (57.9%) av 6. klasse og 7 av 20 elever (35.0%) av 7. klasse som har svart *aldri*. Det er en forskjell på 22.9 prosentpoeng som er stor i en negativ retning.

4.3.8 Korrelasjonstabell 4: Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet).

		Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet).
2017-2018	Pearson korrelasjon	-.254
	Signifikans	.119
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Tabellen viser det statistiske resultatet med signifikansnivå på .119, som betyr at resultatet ikke er statistisk signifikant. Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til $-.254$ som viser en svak negativ korrelasjon på dette spørsmålet. Det negative fortegnet indikerer en positiv utvikling. Det vil si at det går mot en positiv retning for elevene som går i 7. klasse på spørsmål om «Tanken på skole gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i magen)». Dette samsvarer godt med krysstabellen over.

Tolkning og diskusjon

75% av elevene i 7.klasse svarer «sjelden» eller «aldri» på spørsmålet om at tanken på skolen gir dem ubehag i kroppen. Selv om det samlet utgjør en liten nedgang fra 6.klasse, ser man at de fleste elevene i klassen har gode tanker om skolen. Ingen elever i 6.klasse rapportert «alltid» på dette spørsmålet, men to elever i 7.klasse har rapportert «alltid» på at de føler ubehag når de tenker på skolen. Det kan skyldes at de ikke trives på skolen, eller at de blir plaget av andre elever. Det kan også være veldig flinke elever som rett og slett kjeder seg på skolen, eller elever som sliter skolefaglig og som av den grunn ikke trives på skolen. At elever føler ubehag bare ved å tenke på skolen, kan tyde på at læringsmiljøet ikke er godt nok ivaretatt. Et aksepterende og inkluderende læringsmiljø er et læringsmiljø der elever blir godtatt med sine sterke og svake sider, og der det er «lov» å avvike fra gjennomsnittet. Her er det også akseptert å være motivert for skolearbeid, være faglig flink og arbeide med mer avansert lærestoff enn andre elever. Et aksepterende læringsmiljø kjennetegnes av gjensidig respekt og positive lærer- elevrelasjoner og elev- elevrelasjoner (Skaalvik, 1998).

4.3.9 Oppsummering av elevenes rapportering av læringsmiljøet og trivsel

Det er bare spørsmålet 4: «Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet) som viser en positiv utvikling, dvs. at det er en liten forbedring fra året før. Samtidig er det to elever i 7. klasse som rapporterer at de alltid føler ubehag i kroppen når de tenker på skolen. Det høres kanskje lite ut med bare to stykker, men det er også to for mange. Skolen er elevenes «arbeidsplass» og en stor del av deres hverdag. Ideelt sett burde ingen elever rapportert «alltid» på dette spørsmålet. § 9a-2 gir alle elever i grunnskolen og videregående opplæring rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (opplæringsloven, 2018).

På de neste tre spørsmålene angående læringsmiljø: spørsmål 1: «Jeg gleder meg til å gå på skolen», spørsmål 2: «Det er god arbeidsro i timene» og spørsmål 3: «I klassen min synes vi det er viktig å jobbe med skolearbeidet» er pearsons r positiv. Dette betyr at det går i en negativ retning i forhold til læringsmiljøet fra elevene gikk i 6. klasse til de gikk i 7. klasse. Eleven skal ha et trygt læringsmiljø rundt seg med gode venner, slik at eleven får lyst til å gå på skolen. Et godt psykososialt miljø på skolen kjennetegnes ved at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet som synes å bidra til å fremme helse, trivsel og læring (Olsen og Mikkelsen, 2015). Nordahl (2012) skriver at et positivt læringsmiljø i klassen er uttrykk for en inkluderende, trygg og vennlig kultur. Dette er et romslig felleskap, der å feile i læringssammenheng er tillat. Et slikt læringsmiljø forutsetter at det etableres og opprettholdes en arbeidsro som læreren tar et ansvar for. Dette betyr ikke absolutt ro, men mer en arbeidsro som innebærer en rekke forskjellige læringsaktiviteter kan pågå. Ut ifra det elevene har rapportert, synes det som om klasseledelsen sliter mer i 7. klasse enn i 6. klasse med å oppfylle kravene Nordahl beskriver. Når det gjelder spørsmålet om interessen av å jobbe med skolearbeid, kan det være mulig at lærerne sliter med å fange alle elevenes interesse og tilrettelegge for et godt læringsmiljø.

Den utviklingen som skjer her, trenger ikke være spesielt for denne klassen. I st.meld. nr. 44 (2008.- 2009) står det at både nasjonal og internasjonal forskning tyder på at elever trives noe dårligere på skolen fra slutten av barnetrinnet og utover på ungdomstrinnet. Muligens ligger det bare latent i vår oppvekst at interessen for skolen avtar litt.

4.4 Elevenes rapportering av relasjoner til medelever og lærere

4.4.1 Krysstabel 5: Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med: En venn

Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med: En venn		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
Nei	4 Elever (21.1%)	3 Elever (15.0%)
Ja	15 Elever (78.9%)	17 Elever (85.0%)
Totalt antall elever	19 (100.0%)	20 (100.0%)

Tabellen viser at det er 4 av 19 elever (21.1%) av 6. klasse og 3 av 20 elever (15.0%) av 7. klasse som har svart nei på spørsmål om de har noen venner som de kan snakke med hvis de blir plaget. Det er en nedgang på 6.1 prosentpoeng som er liten. 15 av 19 elever (78.9%) av 6. klasse og 17 av 20 elever (85.0%) av 7. klasse har svart *ja*. Det er en økning på 6.1 prosentpoeng som er ganske liten i en positiv retning.

4.4.2 Korrelasjonstabell 5: Hvis det er noen som plager meg, så kan jeg snakke med: En venn

		Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med: En venn
2017-2018	Pearson korrelasjon	.079
	Signifikans	.633
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Resultatet med signifikansnivå på .633, som betyr at det ikke er statistisk signifikant. Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .079 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det går mot en negativ retning for elevene som går i 7. klasse på spørsmål om «*Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med en venn*».

I krysstabellen over ser det ut til at dette spørsmålet viser en liten positiv utvikling fra 6.- 7.klasse. Dette vises ikke i korrelasjonstabellen.

Tolkning og diskusjon

Det er positivt at (85%) av 7. klassingene har noen å snakke med når de blir plaget. Det er en økning på 6.1 prosentpoeng fra de gikk i 6. klasse. Det kan tyde på at de begynner å bli tryggere på hverandre og har fått større vennekrets. En årsak til at elevene er blitt trygget på hverandre, kan være at det er gode samarbeidsrelasjoner i klasserommet, det kan også være i forbindelse med fritidsaktiviteter at det har oppstått gode relasjoner. Støtte fra jevnaldrende og gode relasjoner kan øke barns og unges selvfølelse og evne til å takle utfordringer (Midthassel mfl. 2011). Derfor er det viktig at de har noen å støtte seg til. De vil da stå sterkere, og det vil være vanskeligere for andre elever å plage dem.

Det sosiale samspillet i tilknytning til arbeidsoppgavene kan være inspirasjon i seg selv. Det er viktig med gode samarbeidsrelasjoner mellom medelever som kan være med å gi sårbare elever tro på at de kan gjennomføre oppgavene, blant annet ved at de har noen å spørre og drøfte framgangsmåter med (Midthassel mfl., 2011).

4.4.3 Krysstabell 6: Jeg har noen å være sammen med på skolen

Jeg har noen å være sammen med på skolen		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
Alltid	12 Elever (63.2%)	14 Elever (70.0%)
Ofte	6 Elever (31.6%)	6 Elever (30.0%)
Av og til	1 Elev (5.3%)	0 Elever (0.0%)
Sjelden	0 Elever (0.0%)	0 Elever (0.0%)
Totalt antall elever	19 (100%)	20 (100.0%)

Tabellen viser at 12 av 19 elever (63.2%) av 6. klasse og 14 av 20 elever (70.0%) i 7. klasse har svart *alltid* på at de har noen å være sammen med på skolen. Det er en forskjell på 6.8 prosentpoeng som er ganske liten i positiv retning. 6 av 19 elever (31.6 %) av 6. klasse og 6

av 20 elever (30%) av 7. klasse har svart *ofte*. Det gir en forskjell på 1.6 prosentpoeng som er veldig lite. 1 av 19 (5.3%) av elevene i 6. klasse har svart at *de av og til* har noen å være sammen med. Ingen av elevene har brukt svaralternativet sjelden verken i 6. klasse eller i 7. klasse.

4.4.4 Korrelasjonstabell 6: Jeg har noen å være sammen med på skolen

		Jeg har noen å være sammen med på skolen.
2017-2018	Pearson korrelasjon	-.114
	Signifikans	.489
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Resultatet med signifikansnivå på .489, dvs. at det ikke er statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til $-.114$ som viser en veldig svak negativ korrelasjon på dette spørsmålet. Det negative fortegnet indikerer en positiv utvikling. Det vil si at det går mot en positiv retning for elevene som går i 7. klasse på spørsmål om «*Jeg har noen å være sammen med på skolen*». Det er også dette resultatet krysstabellen ovenfor viser.

Tolkning og diskusjon

Det er 14 av 20 elever (70%) i 7. klasse som alltid har noen å være sammen med på skolen. De resterende 30% sier at de ofte har noen å være sammen med. Ingen av elevene har rapportert «sjelden» eller «av og til». Dette er veldig positivt. Det å ha noen å være sammen er en viktig faktor for å oppnå et godt læringsmiljø.

Relasjoner mellom elever er en avgjørende faktor for godt læringsmiljø i skolen. Dette miljøet er ikke bare viktig i seg selv, det er også vesentlig for både faglig og sosial utvikling og for læring (Hattie, 2009).

Når elever mangler venner som de kan støtte seg til, og gruer seg for å gå på skolen, kan det skapes mistrivsel på skolen. Dette kan føre til at de heller ikke klarer å ta imot læring. Støtte fra jevnaldrende og gode relasjoner kan øke barns og unges selvfølelse og evne til å takle utfordringer.

Gode relasjoner mellom elevene er avgjørende for opplevelsen av tilhørighet til skolen og det bidrar positivt til elevenes selvfølelse og motivasjon (NOU, 2015: 2).

4.4.5 Krysstabell 7: I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil

I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
Helt enig	0 Elever (0,0%)	2 Elever (10,0%)
Litt enig	7 Elever (36,8%)	1 Elev (5,0%)
Verken enig eller uenig	2 Elever (10,5%)	5 Elever (25,0%)
Litt uenig	3 Elever (15,8%)	6 Elever (30,0%)
Helt uenig	7 Elever (36,8%)	6 Elever (30,0%)
Totalt antall elever	19 (100,0%)	20 (100,0%)

Tabellen viser at det er ingen elever i 6. klasse og 2 av 20 elever (10.0%) i 7. klasse som har svart *helt enig* på spørsmålet «I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil». Det er en økning på 10.0 prosentpoeng. 7 av 19 elever (36.8%) av 6. klasse og 1 av 20 elever (5.0%) av 7. klasse har svart *litt enig*. Det er en nedgang på 31.8 prosentpoeng som er stor forskjell på svarene til 6. og 7. klassingene. 2 av 19 elever (10.5%) av 6. klasse og 5 av 20 elever (25.0%) av 7. klasse har svart *verken enig eller uenig*. Det er økning på 14.5 prosentpoeng. 3 av 19 elever (15.8%) av 6. klasse og 6 av 20 elever (30.0%) av 7. klasse har svart *litt uenig*. Det gir en nedgang på 14.2 prosentpoeng som er ganske stor. 7 av 19 elever (36.8%) av 6. klasse og 6 av 20 elever (30.0%) av 7. klasse har svart *helt uenig*. Det gir en nedgang på 6.8 prosentpoeng.

4.4.6 Korrelasjonstabell 7: I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil

		I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil.
2017-2018	Pearson korrelasjon	.048
	Signifikans	.769
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Resultatet med signifikansnivå på .769, dvs. at resultatet ikke er statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .048 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det går mot i negativ retning for elevene som går i 7. klasse på spørsmål om «*I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil*». Det er også dette resultatet krystabellen ovenfor viser.

Tolkning og diskusjon

Hovedtyngden, hele 85% av klassen, er ikke helt enig i at «*I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil*». Dette er veldig positivt. Det å bli ertet hvis man gjør feil, kan gå utover elevens selvbilde. Det er 2 elever som svarer «helt enig» på dette spørsmålet. Det å gjøre feil kan også være en god læring. Og i et godt klassemiljø burde det være tillatt å feile i læringssammenheng (Nordahl, 2012). Det kan jo hende at disse to elevene er veldig sjenert, og derfor har lavere toleranse på hva som anses som erting. Dette bør i alle fall tas på alvor. På sikt kan dette føre til at disse elevene ikke vil gå på skolen. Dette er en jobb for klasseledelsen som bør følge opp elevene før det går for langt.

Et positivt læringsmiljø i klassen er uttrykk for en inkluderende, trygg og vennlig kultur, et romslig fellesskap, der det er tillatt å feile i læringssammenheng (Nordahl, 2012).

En tiltaksstudie av Bru (1987) viste at god lærerstøtte hadde særlig betydning for emosjonelt velvære og skoleprestasjoner blant engstelige elever. (Midthassel mfl., 2011).

4.4.7 Krysstabell 8: Jeg har det fint med lærerne mine

Jeg har det fint med lærerne mine		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
Alle	7 Elever (36,8%)	6 Elever (30,0%)
De fleste	8 Elever (42,1%)	7 Elever (35,0%)
Noen få	1 Elev (5,3%)	3 Elever (15,0%)
Bare en	2 Elever (10,5%)	1 Elev (5,0%)
Ingen	1 Elev (5,3%)	3 Elever (15,0%)
Totalt antall elever	19 (100,0%)	20 (100,0%)

Tabellen viser at 7 av 19 elever (36.8%) av 6. klasse og 6 av 20 elever (30.0%) av 7. klasse har svart *alle* på spørsmålet «Jeg har det fint med lærerne mine». Det gir en nedgang 6.8 prosentpoeng som er ganske liten. 8 av 19 elever (42.1%) av 6. klasse og 7 av 20 elever (35.0%) av 7. klasse har svart *de fleste*. Det er en nedgang på 7.1 prosentpoeng som er ganske liten. 1 av 19 elever (5.3%) av 6. klasse og 3 av 20 elever (15.0%) av 7. klasse som har svart «*noen få*». Det er en økning på 9.7 prosentpoeng som er ganske lite. 2 av 19 elever (10.5%) av 6. klasse og 1 av 20 elever (5.0%) av 7. klasse som har svart *bare en*. Det er en nedgang 5.5 prosentpoeng. 1 av 19 elever (5.3%) av 6. klasse og 3 av 20 elever (15%) av 7. klasse har svart *ingen*. Det er økning på 9.7 prosentpoeng.

Studerer man «det store bildet» kan man se at de fleste elever har det fint i lag med de fleste lærerne sine. Likevel er det en negativ utvikling fra 6. – 7. klasse.

4.4.8 Korrelasjonstabell 8: Jeg har det fint med lærerne mine

		Jeg har det fint med lærerne mine.
2017-2018	Pearson korrelasjon	.137
	Signifikans	.407
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Resultatet har et signifikansnivå på .407, som betyr at det ikke er statistisk signifikant. Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .137 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det går mot en negativ retning for elevene som går i 7. klasse på spørsmål om «*Jeg har det fint med lærerne mine*». Dette vises nærere i krystabellen over.

Tolkning og diskusjon

I 6.klasse rapportert 78,9 % av elevene at de hadde det fint med «alle» eller «de fleste» lærerne sine. I 7.klasse var det 65 % som rapportert det samme. Selv om dette er en nedgang, har de fleste elevene det fint sammen med lærerne sine. I 6. klasse var det 1 av 19 elever (5,3%), som rapporterte at det er ingen lærere de har det fint med. Året etter var det 3 av 20 elever (15%), som ikke hadde det fint med noen av lærerne. Det er altså flere elever i 7. klasse som rapporterer å ikke ha det fint med lærerne enn det var i 6. klasse. Elevene tilbringer ca. 1/3 av døgnet i lag med lærerne. Disse tre elevene kan ikke ha en god relasjon med noen av lærerne sine. Når det er så dårlig relasjoner mellom lærere og elever, er det stor sannsynlighet for at disse elevenes læringsmiljø er for dårlig.

Hattie (2013) fremhever relasjonene mellom lærer og elev som en suksessfaktor i et godt læringsmiljø. Det å ha gode relasjoner til sine lærere vil nok være til stor hjelp på læringsmiljøet. Det å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelse av lærerrollen. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til beste for eleven (Drugli, 2017).

Det er altså lærerens sitt ansvar å få kontakt med sine elever og se den enkelt elev. Iflg Wubbels m.fl. (2015) må læreren være bevisst på å bygge relasjoner i to nivåer, både med den enkelte elev og med klassen som helhet.

Relasjonen mellom lærer og elev er en bærebjelke for læringsarbeidet og for elevenes velvære (Midthassel mfl., 2011).

4.4.9 Oppsummering av elevenes rapportering av relasjoner

På spørsmålet 6: «*Jeg har noen å være sammen med på skolen*», går utviklingen i en positiv retning fra 6.-7.klasse. Besvarelsene til de tre andre spørsmålene ang relasjoner, har alle en negativ utvikling. (Spørsmål 5: «*Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med: En*

venn», spørsmål 7: «I min klasse erter vi hverandre hvis noen gjør feil», spørsmål 8: «Jeg har det fint med lærerne mine») At disse tre rapporteringene går i negativ retning, kan betyr at noen elever sliter med relasjoner seg imellom, og samtidig rapporterer noen elever at de ikke har god kontakt med lærerne sine.

Det er kun spørsmål 6: «Jeg har noen å være sammen med», som har en positiv utvikling. Når de andre spørsmålene peker i negativ retning, kan dette tyde på at elevene har noen å være sammen med, men at vennskapet ikke er sterkt nok til at de kan stole på hverandre. Det kan bety at noen av elevene ikke er trygge på skolen.

Evnen til å etablere gode relasjoner til andre, er kanskje noe av det viktigste vi utvikler i livene våre. Kunsten å omgås andre, skaffe oss venner, etablere nettverk, samarbeide og danne effektive grupper har sitt utgangspunkt i medfødt eller utviklet relasjonskompetanse (Spurkeland, 2015).

Med god klasseledelse, god struktur i klassen, forebygger man utestengning og mobbing. Det er også nødvendig at lærerne følger nøye med på den sosiale interaksjonen mellom elever, og at de har kompetanse til å ordne opp når noe oppstår (Midthassel mfl., 2011).

I de besvarelsene som elevene har gjort, viser det seg at 7. klasse elevene har dårligere relasjoner med medelever og lærerne sine enn de hadde i 6. klasse. Altså en negativ utvikling fra året før.

4.5 Elevenes rapportering om tilbakemelding fra lærer

4.5.1 Krysstabell 9: Lærerne sier hva jeg gjør bra

Lærerne sier hva jeg gjør bra		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
I alle fag	3 Elever (15.8%)	1 Elev (5.0%)
I mange fag	5 Elever (26.3%)	9 Elever (45.0%)
I noen fag	10 Elever (52.6%)	8 Elever (40.0%)
I svært få fag	1 Elev (5.3%)	2 Elever (10.0%)
Totalt antall elever	19 (100.0%)	20 (100.0%)

Tabellen viser at 3 av 19 elever (15.8%) av 6.klasse og 1 av 20 elever (5.0%) av 7. klasse har svart *i alle fag* på spørsmålet «Lærerne sier hva jeg gjør bra». Det er en forskjell på 10.8 prosentpoeng som er ganske stor i en negativ retning. 5 av 19 elever (26.3%) av 6.klasse og 9 av 20 elever (45%) av 7. klasse har svart *i mange fag*. Det gir en forskjell på 18.7 prosentpoeng som er ganske stor i positiv retning. 10 av 19 elever (52.6%) av 6. og 8 av 20 elever (40.0%) av 7. klasse har svart *i noen fag*. Det gir en forskjell på 12.6 prosentpoeng som er ganske stor i en positiv retning. 1 av 19 elever (5.3%) av 6. klasse og 2 av 20 elever (10.0%) av 7. klasse har svart *i svært få fag*. Det gir en forskjell på 4.7 prosentpoeng i en positiv retning.

4.5.2 Korrelasjonstabell 9: Lærerne sier hva jeg gjør bra

		Lærerne sier hva jeg gjør bra.
2017-2018	Pearson korrelasjon	.049
	Signifikans	.768
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Resultatet med signifikansnivå på .768, som betyr at det ikke er statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .049 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det går mot en negativ retning for elevene som går i 7. klasse på spørsmål om «Lærerne sier hva jeg gjør bra». Dette resultatet viste også resultatene på krystabellen over.

Tolkning og diskusjon

Det er kun en elev i 7. klasse, som rapporterer at lærerne forteller hva som er bra med arbeidet i alle fag. 85 % av elevene som rapporterer at de får vite hva de gjør bra i «mange» og «noen få» fag.

Samtidig er det 2 elever som rapporterer at de bare får tilbakemelding i «svært få fag». Som lærer synes jeg at det er rart at ikke lærerne gir tilbakemelding til alle elevene sine i alle fag. Det må være veldig frustrerende for elevene å ikke vite hvordan de ligger an faglig. Øzerk (2014) påpeker hvor viktig det er for elever med tilbakemelding. Han trekker inn to former for

tilbakemeldinger, der den ene er tilbakemelding som gis underveis, dvs. en type prosessevaluering. Den andre formen tar utgangspunkt i elevenes muntlige og /eller skriftlig arbeid og innsats som sitt utgangspunkt for vurdering, dvs. formativ vurdering.

Det å gi tilbakemelding underveis har positiv virkninger på elevenes læringsinnsats og progresjon. Vurdering bør gis i form av formativ tilbakemelding, som tar elevens muntlige og/eller skriftlige arbeider og innsats som sitt utgangspunkt. En slik vurdering vil gi eleven en bekreftelse på at han eller hun er på rett vei. På den andre siden innebærer vurdering for læring veiledning til eleven om hvilke framgangsmåter eller hvilke skritt som vil føre fram til riktig løsninger eller ønskede resultater (Øzerk, 2014).

4.5.3 Krysstabell 10: Lærerne mine tror på at jeg kan gjøre det bra på skolen

Lærerne mine tror på at jeg kan gjøre det bra på skole		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
Alle	8 Elever (42.1%)	9 Elever (45.0%)
De fleste	9 Elever (47.4%)	9 Elever (45.0%)
Noen få	2 Elever (10.5%)	1 Elev (5.0%)
Bare en	0 Elever (0.0%)	1 Elev (5.0%)
Ingen	0 Elever (0.0%)	0 Elever (0.0%)
Totalt antall elever	19 (100.0%)	20 (100.0%)

Tabellen viser at 8 av 19 elever (42.1 %) av 6.klasse og 9 av 20 elever (45%) av 7. klasse har svart *alle* på spørsmålet: «Lærerne mine tror på at jeg kan gjøre det bra på skole». Det gir en forskjell 2.9 prosentpoeng som er ganske liten i en positiv retning. 9 av 19 elever (47.4%) av 6.klasse og 9 av 20 elever (45%) av 7. klasse har svart *de fleste*. Det gir en forskjell på 2.4 prosentpoeng i en negativ retning. 2 av 19 elever (10.5 %) av 6.klasse og 1 av 20 elever (5 %) av 7. klasse har svart *noen få*. Det gir en forskjell på 5.5 i positiv retning. Ingen elever fra 6. klasse og 1 av 20 elever (5 %) av 7. klasse har svart *bare en*. Det gir en forskjell på 5 prosentpoeng i negativ retning. Ingen av elevene har brukt svaralternativet *ingen* verken i 6. klasse eller i 7. klasse.

4.5.4 Korrelasjonstabell 10: Lærerne mine tror på at jeg kan gjøre det bra på skolen

		Lærerne mine tror på at jeg kan gjøre det bra på skolen.
2017-2018	Pearson korrelasjon	.011
	Signifikans	.947
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Resultatet viser et signifikansnivå på .947, som betyr at resultatet ikke er statistisk signifikant. Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .011 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det går mot en negativ retning for elevene som går i 7. klasse på spørsmål om «Lærerne mine tror på at jeg kan gjøre det bra på skolen». Dette kom også fram i krysstabellen over.

Tolkning og diskusjon

18 av 20 elever i 7.klasse rapporterer at «alle» eller «de fleste» lærerne «*har tro på at jeg kan gjøre det bra på skolen*». Det er positivt at så mange elever rapporterer at lærerne deres har tro på dem.

9 av 20 elever (45%) i 7. klasse rapporterer at *alle* lærerne har tro på dem. Det er en forbedring på 2.9 prosentpoeng fra året før. Bare det å vite at lærerne har tro på at elevene kan gjøre det bra, vil styrke selvbildet til elevene. Når elevene vet at det er noen som har forventninger til, og tru på arbeidet de gjør, vil de prøve å prestere etter beste evne.

Mestring og utvikling av elevens selvbilde henger sterkt sammen, og selvbildet er avhengig av tilbakemeldinger fra miljøet (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009).

Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Ved skoler der lærer- elevrelasjonen er god, har positive relasjoner og støtte fra lærerne stor betydning for trygghet, trivsel og følelse av mestring hos elevene (Alberti-Espenes og Dragland, 2016).

4.5.5 Krysstabell 11: Lærerne hjelper meg med å bli bedre i fagene

Lærerne hjelper meg med å bli bedre i fagene		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
I alle fag	7 Elever (36.8%)	4 Elever (20.0%)
I mange fag	9 Elever (47.4%)	7 Elever (35.0%)
I noen fag	3 Elever (15.8%)	7 Elever (35.0%)
I svært få fag	0 Elever (0.0%)	2 Elever (10.0%)
Totalt antall elever	19 (100.0%)	20 (100.0%)

Tabellen viser at 7 av 19 elever (36.8%) av 6.klasse og 4 av 20 elever (20.0%) av 7. klasse har svart *i alle fag* på spørsmålet «Lærerne hjelper meg med å bli bedre i fagene». Det gir en forskjell på 16.8 prosentpoeng i en negativ retning. 9 av 19 elever (47.4%) av 6.klasse og 7 av 20 elever (35.0%) av 7. klasse har svart *i mange fag*. Det gir en forskjell på 12.4 prosentpoeng i negativ retning. 3 av 19 elever (15.8%) av 6.klasse og 7 av 20 elever (35%) av 7. klasse har svart *i noen fag*. Det gir en forskjell på 19.2 prosentpoeng som er ganske stor i positiv retning. Ingen elever i 6.klasse og 2 av 20 elever (10%) av 7. klasse har svart *i svært få fag*. Det gir en forskjell på 10 prosentpoeng i en negativ retning.

4.5.6 Korrelasjonstabell 11: Lærerne hjelper meg med å bli bedre i fagene

		Lærerne hjelper meg med å bli bedre i fagene.
2017-2018	Pearson korrelasjon	.326
	Signifikans	.043
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Resultatet viser et signifikansnivå på .043, som betyr at det er statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .326 som viser en relativ sterk positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det går mot en negativ retning for elevene som går i 7. klasse

på spørsmål om «Lærerne hjelper meg med å bli bedre i fagene». Dette vises nærere i krysstabellen over.

Tolkning og diskusjon

Det er kun 4 av 20 elever (20 %), som har rapportert at lærerne hjelper dem med å bli bedre «i alle fag». Det er en nedgang på 16.8 prosentpoeng fra året før. Og samtidig er det en økning på 10%, som svarer at de ikke får hjelp i noen fag. Det urovekkende at det er et økende problem at elevene føler at de ikke får hjelp til skolearbeid av lærerne. Skal en klare seg på skolen er det viktig at man får tilbakemelding og hjelp til å forbedre seg.

Vurdering for læring baserer seg på formativ tilbakemelding som tar sikte på å fremme justering av elevens tenkning og arbeidsmåte eller handlemåter med tanke på å forbedre deres progresjon og læring i forhold til oppsatte læringsmål eller kompetansemål (Øzerk, 2014).

4.5.7 Krysstabell 12: Lærerne mine bryr seg om meg

Lærerne mine bryr seg om meg		
	2017	2018
	6. klasse	7. klasse
Alle	8 Elever (42.1%)	6 Elever (31.6%)
De fleste	7 Elever (36.8%)	7 Elever (36.8%)
Noen få	3 Elever (15.8%)	4 Elever (21.1%)
Bare en	1 Elev (5.3%)	0 Elever (0.0%)
Ingen	0 Elever (0.0%)	2 Elever (10.5%)
Totalt antall elever	19 (100.0%)	19 (100.0%)

Tabellen viser at 8 av 19 elever (42.1%) av 6. klasse og 6 av 20 elever (31.6%) av 7. klasse har svart *alle* på spørsmålet «Lærerne mine bryr seg om meg». Det gir en forskjell på 10.5 prosentpoeng i en negativ retning. 7 av 19 elever (36.8%) av 6. klasse og 7 av 20 elever (36.8%) av 7. klasse har svart *de fleste*. Det gir en forskjell på 0 prosentpoeng. 3 av 19 elever (15.8%) av 6. klasse og 4 av 20 elever (21.1%) av 7. klasse har svart *bare en*. Det gir en forskjell på 5.3 prosentpoeng i en positiv retning. Ingen elever i 6. klasse og 2 av 20 elever

(10.5%) av 7. klasse har svart *ingen*. Det gir en forskjell på 10.5 prosentpoeng i en negativ retning. Det er en elev i 7. klasse som ikke har svart på dette spørsmålet.

4.5.8 Korrelasjonstabell 12: Lærerne mine bryr seg om meg

		Lærerne mine bryr seg om meg.
2017-2018	Pearson korrelasjon	.173
	Signifikans	.298
	Totalt antall elever 6. og 7. klasse	39

Resultatet viser et signifikansnivå på .173, dvs. at det ikke er statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .298 som viser en svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det går mot en negativ retning for elevene som går i 7. klasse på spørsmål om «Lærerne mine bryr seg om meg» Det er også dette resultatet krysstabellen ovenfor viser.

Tolkning og diskusjon

I 6.klasse har 78,9 % av elevene rapportert «alle» eller «de fleste» på spørsmålet om «lærerne bryr seg om meg». I 7.klasse er det 68,4 % som har svart det samme. Man kan se at de fleste elevene rapporterer at lærerne bryr seg om dem, selv om man ser en nedgang fra 6.- 7.klasse.

Det er positivt at flertallet av elevene i klassen opplever dette. I 6.klasse var det ingen elever som rapporterte at «ingen» av lærerne brydde seg om dem. Her er det en uheldig utvikling til 7.klasse der 2 elever (10,5 %) svarer at ingen av lærerne bryr seg om dem. Om det er de samme elevene som ikke føler seg ivaretatt på skolen er vanskelig å si, fordi jeg ikke har intervjuet noen av elevene. Det er kun det jeg kan lese ut ifra krysstabellene. Som skrevet tidligere er det viktig at lærerne ser den enkelte elev. Det er viktig at det oppnås gode relasjoner mellom klasseledelsen og de andre lærerne på skolen. Internasjonale studier har vist at klasseledelse sammen med lærer- elevrelasjon har betydning for læringsutbytte (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli og Myhr, 2014).

I dag har klasseledelse basert på relasjoner høy aktualitet. Internasjonale studier har vist at klasseledelse sammen med lærer- elevrelasjon har betydning for læringsutbytte (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli og Myhr, 2014).

Positiv lærer- elevrelasjon vil trolig være med på å endre det meste for elever som sliter i skolehverdagen (Spurkeland, 2011). Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd. Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Positiv lærer- elevrelasjon vil trolig være med på å endre det meste for elever som sliter i skolehverdagen (Spurkeland, 2011).

4.5.9 Oppsummering elevenes rapportering av lærernes tilbakemelding

Av de fire spørsmålene som jeg har plukket ut ang tilbakemelding fra lærer, går alle svarene i en negativ retning. Spørsmål 9: *«Lærerne sier hva jeg gjør bra»*, spørsmål 10: *«Lærerne mine tror på at jeg kan gjøre det bra på skolen»*, spørsmål 11: *«Lærerne hjelper meg med å bli bedre i fagene»* og spørsmål 12: *«Lærerne mine bryr seg om meg»*.

Det man kan lese ut ifra besvarelsene til elevene, er at 7. klasse elevene er mindre fornøyd med tilbakemeldingene de får av sine lærere enn de var i 6. klasse. Det å få god tilbakemelding, er viktig både i forhold til elevenes trivsel og for læringsmiljøet.

Alle forhold som er av betydning for elevens opplevelse av å mestre læringsarbeidet, som for eksempel utforming av tilbakemeldinger på elevenes læringsarbeid, har vesentlig betydning for elevenes opplevelse av det psykososiale læringsmiljøet (NOU, 2015:2).

5 Drøfting av problemstillingen

I dette kapittelet vil jeg drøfte problemstillingen: Hva rapporterer elever når de går i 6. og 7. klasse om det psykososiale læringsmiljøet, og hva endres i denne tidsperioden? Dette vil jeg gjøre gjennom å svare på forskningsspørsmålene. Mye av diskusjonen har jeg allerede foretatt etter hver kryss- og korrelasjonstabell. I tillegg har jeg oppsummert hvert forskningsspørsmål underveis. Av denne grunn blir denne delen noe kortfattet, og sett mer i forhold h til hva som har endret seg fra 6. til 7. klasse.

5.1 Forskerspørsmål 1: Hva rapporterer elever om trivsel og læringsmiljø når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden?

Ut ifra rapporteringen til elevene kan man si at elevene i 7.klasse er mindre fornøyd med læringsmiljøet på skolen enn de var i 6.klasse. Det er ikke så uvanlig at elever trives noe dårligere på skolen fra slutten av barnetrinnet og utover mot ungdomstrinnet (St.meld. nr. 44 (2008.- 2009)). Elevene i 7. klasse har enda tre år igjen av grunnskolen, og det er viktig at de blir fulgt nærmere opp.

God ledelse, kultur for læring og tydelig struktur i undervisningsforløpet, anses som et godt utgangspunkt for å opprettholde et godt læringsmiljø (NOU, 2015:2). Når jeg ser på besvarelsene til de spørsmålene jeg har plukket ut, kan det være noe av dette som ikke fungerer helt godt på skolen. Det kan tyde på at ledelsen og lærerne ikke klarer å opprettholde kultur for læring og god struktur i timene.

Av de fire spørsmålene som omhandler læringsmiljøet, er det kun spørsmålet «*Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet)*» som elevene svarer mer positivt på i 7. klasse i forhold til det de rapporterte i 6. klasse. Jeg vil si at det er positivt at skolen har klart å gjøre forandringer, som har ført til at færre elever føler ubehag bare de tenker på skolen. Men samtidig er det to elever som svarer at de alltid føler ubehag når de tenker på skolen. Opplæringsloven gir alle elever i grunnskolen rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø. For disse to elevene har ikke skolen greid å oppfylle dette kravet i opplæringsloven.

5.2 Forskerspørsmål 2: Hva rapporterer elever om relasjoner til medelever og lærere når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne i denne tidsperioden?

Flesteparten av elevene i 7.klasse rapporterer at de har noen å snakke med hvis de blir plaget, og på dette spørsmålet er det en positiv utvikling i forhold til året før. Men det er tre elever som svarer at de ikke har noen å snakke med hvis de blir plaget. Svarene fra 7.klassen tyder også på at dette har endret seg og at de har noen å være sammen med på skolen. Det er ingen i 7.klasse som har rapportert «sjelden» eller «av og til» på dette spørsmålet. Dette er veldig positivt. Når det gjelder å gjøre feil, og bli ertet for det, føler de fleste at dette ikke er noe problem. Det er imidlertid to elever som har rapportert «helt enig» på at de blir ertet hvis de gjør feil.

Det er 65% av elevene i 7.klasse som svarer at de har det fint i lag med lærerne. Her er det en negativ utvikling fra 78,9% året før, men det er likevel mange som har gode relasjoner til sine lærere. Det er imidlertid tre elever som svarer at de ikke har det bra med noen av lærerne sine.

Ut ifra besvarelsene til elevene, sliter personalet ved skolen med å opprettholde den gode relasjonen til elevene i 7.klasse i forhold til i 6.klasse. En kan også se at tre av elevene ikke trives med noen av sine lærere. Det er også tre elever som ikke har noen å snakke med hvis de blir plaget. To av elevene føler seg ertet hvis de gjør feil. Om svarene til disse to og tre elevene kommer fra de samme elever, er vanskelig å avgjøre. Det er imidlertid tydelig at skolen har noe å jobbe med for å få alle til å trives.

5.3 Forskerspørsmål 3: Hva rapporterer elever om lærernes tilbakemeldinger på faglig arbeid når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne perioden?

Det man kan lese ut fra elevenes rapportering, er at elevene i 7. klasse er mindre tilfreds med den tilbakemeldingen de får på det arbeidet de gjør enn de var i 6. klasse. Det å få god tilbakemelding fra sine lærere, er veldig viktig i forhold til læringsmiljøet.

De fleste elevene i 7.klasse, 85%, sier at lærerne forteller hva som er bra med arbeidet de gjør. Men to av elevene svarer at de får denne tilbakemeldingen i «svært få fag». På spørsmål om «lærerne hjelper meg å bli bedre i fagene» rapportert over halvparten «i alle» eller «i mange» fag. Her er det også to elever som svarer «i svært få fag». Det er også to elever som svarer at «ingen» av lærerne bryr seg om dem.

Det er vanskelig å si om disse negative svarene fra to elever kommer fra de samme elevene, men det kan se ut til at det er noen elever i denne klassen som ikke er fornøyd med tilbakemeldingene de får.

Alt i alt kan man si at de fleste elevene i 7.klasse er tilfreds med tilbakemeldingen fra lærerne, men utviklingen i forhold til i 6.klasse er negativ.

6 Avslutning

Problemstillingen: Hva rapporterer elever om det psykososiale læringsmiljøet når de går i 6. og 7. klasse, og hva endres i denne tidsperioden?

Undersøkelsen viser at de fleste elevene har et godt læringsmiljø både i 6. og 7. klasse. Flesteparten av elevene trives sammen med både lærere og medelever, og de fleste rapporterer at tilbakemeldingen fra lærerne er god. Det er imidlertid en negativ utvikling i rapportering fra 6. til 7. klasse på nesten alle spørsmålene.

Det er to eller tre rapporteringer fra elever som skiller seg ut på nesten alle de utvalgte spørsmålene i 7.klasse. Det kan se ut som at det er to, tre elever som ikke har et godt psykososialt læringsmiljø i denne klassen. Men det er ikke mulig å si med sikkerhet at disse svarene kommer fra de samme elevene. Hvis disse besvarelsene kommer fra forskjellige elever, er det kanskje flere elever som ikke har det helt bra på det psykososiale området.

Undersøkelsen ble foretatt i en liten klasse, og derfor kan ikke utvalget være representativt for populasjonen. Det betyr at resultatene mine ikke kan overføres til faktisk og teoretisk populasjon, selv om det selvsagt kan gi en bitteliten indikasjon om at populasjonen kanskje kan ha den samme utviklingen i det psykososiale læringsmiljøet fra 6. til 7. klasse. Masteroppgaven kan dessuten være en liten oppvekker for flere om hvor viktig det psykososiale læringsmiljøet synes å være.

Referanseliste

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse: Et komplekst fenomen* (Oppdragsrapport 13). Hentet 2. april 2019 fra: <http://hdl.handle.net/11250/227105>
- Alberti-Espenes, J. & Dragland, E. (2016). *Klasseledelse og antimobbearbeid*. Oslo: Pedlex..
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen* (Unraveling the mystery of health). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. (2007). *Samlagets bøker for høgare utdanning*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bru, E. (1987). *Lærerstress og læringsmiljø*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dallan Olav, 3. utgave (2000), 4. opplag (2004), *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2000.
- Dallan Olav, 5. utgave (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademiske Forlag.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *The «What» and «Why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour*. *Psychological inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2015). *Nøkkelen til god motivasjon*. Hentet 10. mai 2018 fra: <https://psykologisk.no/2015/10/nokkelen-til-god-motivasjon/>

- Drugli May Britt. 1. utgave, 4. opplegg (2017) *Relasjon Lærer og Elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS, 2012
- Erdis, M., & Bjerke, A.-K. (2009). *Juss for pedagoger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-272). Oslo: Cappelen akademisk.
- Gulløy, E. & Haraldsen, G. (2012). Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning. I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), (s. 174-204). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (Visible learning synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helgeland Geir. 3. utgave (2018). *Opplæringslova*. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa. Lovkommentar. Universitetsforlaget 2018.
- HELT-prosjektet. (2015). *HELT – Helse, læring og trivsel i skolen*. Upublisert prosjektbeskrivelse. UiT Norges arktiske universitet.
- HELT, F. (2018). HELT- Helse, Læring og Trivsel i skolen. Hentet 12.mars 2019 fra https://uit.no/forskning/forskningsgrupper/sub?p_document_id=363274&sub_id=436635
- Holand, A. (2006). Survey-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 41-51). Oslo: Cappelen akademisk.
- Holte, A., (2013). *Psykisk helse. Slik øker vi gjennomføringsgraden i videregående skole*. Hentet 23. mars 2019 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/psykisk_helse_folkehelseinstituttet_arne_holte.pdf
- Hughes, J.N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278-287.
- Imsen Gunn (1998). *Elevenes Verden, innføring i pedagogisk psykologi*. 3. utgave, 2. opplag 1999.

- Jacobsen Dag Ingvar, (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Innføring i samfunnsvitenskapelig metode, 2. opplag. Høyskoleforlaget
- Johannessen Asbjørn. (2009). *Introduksjon til SPSS*. Versjon 17. Fjerde utgave. Abstrakt forlag.
- Johannessen, A, Tuft, PA og Kristoffersen, L (2004) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Abstrakt forlag, Oslo.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence : fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.
- Kvello, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Larsen, M.H., Christiansen, B. (2015). *Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse?* Tidsskriftet FOU i Praksis, 9(1), 133-150.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet. *Midlertidig utgave juni 2006*. Utdanningsdirektoratet.
- Midthassel, Unni Vere, Edvin Bru, Sigrun K. Ertesvåg og Erling Roland (red) (2011), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget 2011.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet 25. mars 2019 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nordenbo, S.E., Søgaard, M.L., Tifitkci, N., Wendt R.E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole – et systematisk review* utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Nordahl T. (2012). Redigert av Thomas Nordahl og Ole Hansen: *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Norske Forlag AS.
- NOU. (2015: 2). Djupedal, Ø., & Norge, K. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015*. Norges offentlige utredninger (tidsskrift: online), Bd. NOU 2015:2.

- Olsen Mirjam Harketstad (2013) 1. utgave, 1. opplag. *En inkluderende skole*. Cappelen Damm AS.
- Olsen, M. H. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008a). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional for Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-273.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. 3. utgave 2013 / 3. opplag 2016. *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget.
- Røkenes, O.H & Hanssen, P.H. (2002). *Bære eller bryte – Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette Syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rønhovde, Lisbeth Iglum. 1. utgave, 2. opplag (2011). *Og noen går det trill rundt for!*. Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis. Gyldendal Norsk Forlag AS 2010.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2015). *Tilpasset ledelse*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. 3. opplag (1998). Oslo: Tano Aschehoug
- Stette, Ø. (Red.) (2017). kapittel 9 A: Opplæringsloven: *Elevenes Skolemiljø*. Oslo: Pedlex.
- ST. melding 44. (2008-2009). *Utdanningslinja*. Hentet 31.Mars 2019.
<https://www.nord.no/no/om-oss/rad-og-utval/rad-for-samarbeid-med-arbeidsliv/Documents/stm200820090044000dddpdfs.pdf>
- Sørli, A. M og T. Nordahl. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA-rapport 12a/98
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24.06.). Lærer-elev-relasjon. Hentet 20.04.2019 fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J.V. (2015). Teacher-students relationship and classroom management. I E. T. Emmer & E.J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (2. Utg. S. 363-386). New York: Routledge.

Østby, Y. (2011). *Memory and the developing brain: Short-term and long-term memory function and the heterogeneity of brain maturation* (no. 299 Doktoravhandling). Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, University of Oslo, Oslo. Hentet 2. april 2019 fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-30430>

Øzerk, K. (2010). NEIS-modellen. *Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Oplandske Bokforlag.

Øzerk K. (2014). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte*. 1. utgave, 2. opplag 2014. Cappelen Damm AS, 2011

