Klassen som fellesskap 2

Simon Michelet

Klassen som fellesskap 2

Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo, 2020

ISBN 978-82-02-67624-7

1. utgave, 1. versjon

E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, 2019

Figurer: Roy Søbstad
Omslagsdesign: Roy Søbstad
Omslagsfoto: Getty Images, Maskot
Sats/design: Bøk Oslo AS
Elektronisk tilrettelegging: Bøk Oslo AS

Boka har fått støtte fra OsloMet – Storbyuniversitetet
Boka er fagfellevurdert

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Cappelen Damm AS er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

www.cda.no
akademisk@cappelendamm.no

Innhold

Kapittel 1
Klasseromsstudien *Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning* (2012–2018) 19
Forskningsspørsmål og hovedbegreper 20
Eksplorerende trekk ved studien *Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning* 23
Kunnskapsbidrag 24
Ikke metode, men didaktisk strategi 24
Begrensninger 26
Oversikt over bind 2 av boka 29

Kapittel 2
Å studere lærerarbeid med elevkultur – om metode 33
Strategi, metode og empirisk pilotstudie 33
Empirisk pilotstudie – utvalg og strategi 34
Feltarbeid i hovedstudien 35
Klasseromsobservasjon 35
Lærerintervjuer 36
Utvalg 37
Registrering av informasjon fra feltarbeid 38
Analyse 39
Knipper av kulturdimensjoner og knipper av didaktiske aspekter 40
Tre områder av verdibegreper 40
Hovedanalyse 42
Gyldighet, holdbarhet og overførbarhet 44
Tiltak for å styrke gyldigheten 44
Holdbarhet 45
Overførbarhet 45
Forskningsetiske refleksjoner 46
Metodiske refleksjoner 46

Kapittel 3

Et verdigrunnlag for lærerarbeid med elevkultur 48
Samfunnsmandatet for arbeid med klassen som fellesskap 49
Seks verdibegreper 50
En kombinasjon av læring og danning 53
Sekskanten 56
Skolens mandat og funksjon 58
Ivareta samfunnsmandatet 59
Tilpasset opplæring 63
Alle elevene? 63
Tilpasset opplæring – er det mulig? 67
Ulike forståelser av begrepet 69
Historisk bakgrunn for kraftige spenninger 72
Meritokrati 72
Felles grunnskole – tilpasset opplæring og differensiering 75
Tilpasset opplæring og enhetsskolen 77
Tilpasset opplæring og målrelatert vurdering 78
Tilpasset opplæring som fagbegrep 84
Inkludering 86
Tilgrensende begreper 88
Kontrasterende begreper 92
Inkludering og tilpasset opplæring 97
Elevkultur, inkludering og tilpasset opplæring 98
Grunnleggende spenninger ved inkludering 99
Dialog i klasserommet 102
Dialog 102
Dialogpedagogikken og dialog som muntlig samtale 104
Dialog som den ideelle samtale 107
Dialogismen 109
Nyere kritikk av dialog i undervisning 116
Oppsummerende om dialog i klasserommet 117
Demokrati og medborgerskap i klasserommet 118
Hva er demokrati og medborgerskap i klasserommet? 119
Hvorfor demokrati og medborgerskap i klasserommet? 126
Kritikk i klasserommet 127
Hva er kritikk i klasserommet? 128
Hvordan ivareta kritikk i klasserommet 130
Hvorfor kritisk, vitenskapelig, etisk og miljøbevisst 136
Kritisk pedagogikk 138
Danning i klasserommet 140

Læring og danning 141
Hva er danning? 142
Hvorfor danning? 144
Hvordan danning? 145
Spenninger mellom læring og danning i klasserommet 146
Oppsummerende om danning i klasserommet 148
Verdigrunnlaget som del av profesjonskompetansen 148

Kapittel 4
Lærerarbeid med elevkultur for *inkludering og tilpasset opplæring* 150
Elevkultur for inkludering og tilpasset opplæring 150
Fint å mestre? 151
Betydning av sosial posisjon 152
Relasjoner elevene imellom 155
Minoriteters deltakelse 157
Medspill og motspill 161
Lærerarbeid med elevkultur for inkludering og tilpasset opplæring 162
Innhold med relevans 163
Støtte felles forståelse av mål 166
Viktigere å være god enn å være best 167
Skape rytme, driv og gode overganger 169
Verdsette det halvforståtte 171
Normalisere det uvanlige 172
Elevmedvirkning 174

Kapittel 5
Lærerarbeid for å unngå motspillskultur 178
Motspillskultur 178
Klasse 4A – et eksempel på motspillskultur 179
Indikasjoner 181
Bakgrunn – vanlige elever i en uvanlig situasjon 183
Kjennetegn – svake samhandlingsregler 184
Elevenes alternative regelsett 185
En kommunikativ kontrakt 188
Lærerarbeid for å unngå motspillskultur 188
Arbeid med klasserommets hovedavtale 189
Makt og dømmekraft 190
En autoritativ leder 191
Klasseledelse og relasjon lærer–elev 192
Fungerende samhandlingsregler 194

Lærerarbeid – dømmekraft og regler ... 196
Å føle ubehag er ikke å bli krenket ... 198
Et krav om velkvalifiserte lærere ... 199
Oppsummering av kapittel 4 og 5 ... 200

Kapittel 6
Lærerarbeid med elevkultur for *dialog* ... 202
Grunnlaget – inkludering og tilpasset opplæring ... 202
Medspill i 1C ... 204
Elevkultur i et dialogisk klasserom ... 205
Samarbeid vs. dominans ... 206
Gi og få hjelp ... 207
Lærerarbeid med elevkultur for dialog ... 209
Materiell og symbolsk struktur ... 210
Medeleven som klasserommets tredje læringsressurs ... 214
Fire grunnformer for samhandling elevene imellom ... 215
To oppgaveformer ... 219
Arbeidsro uten stillhet ... 222
Lytte til hverandre ... 224
Trygghet basert på tillit ... 226

Kapittel 7
Lærerarbeid med elevkultur for *demokrati og kritikk* ... 229
Grunnlaget ... 229
I hovedsak inkludering og tilpasset opplæring ... 229
Svak likestilling? ... 232
Et dialogisk klasserom ... 235
Elevkultur for demokrati og kritikk ... 238
Anerkjennelse og kritikk – gi og få ros ... 238
Forhandling, ikke tvang ... 242
Lærerarbeid med elevkultur for demokrati og kritikk ... 243
Distribuert, kollektivt ansvar ... 244
Mer makt til elevene ... 246
Kritisk, vitenskapelig tenkemåte og samfunnskritikk ... 247

Kapittel 8
Lærerarbeid med elevkultur for *læring og danning* ... 250
Tre områder av verdibegreper, didaktiske aspekter ved lærerarbeid og normer i elevkulturen ... 250
Tre områder av verdibegreper, kulturdimensjoner og didaktiske aspekter ... 250

Mange didaktiske aspekter 251
Danning som et oppsummerende verdibegrep 252
Danning i klasserommet 256
En hvelving av muligheter 259
Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning 261

Referanser 263

Figurer

Figur 1.1 En didaktisk strategi. 26
Figur 3.1 Sekskanten – verdigrunnlaget for «Lærerarbeid med elevkultur». 56
Figur 3.2 Skillet mellom interaktiv og dialogisk. (min oversettelse av figurtekst) 114
Figur 5.1 Samhandlingsregler fra en niendeklasse. 194
Figur 5.2 Samhandlingsregler fra en førsteklasse. 195
Figur 6.1 Den viktigste samhandlingsregelen: Arbeidsro uten stillhet. 223
Figur 6.2 Lydsøyla. 224
Figur 8.1 Sammenhenger mellom verdibegreper, didaktiske aspekter ved lærerarbeid og dimensjoner i en elevkultur for læring og danning. . 254

Abstract

The class as a community is a book about how teachers, by affecting the class as a community, contribute indirectly to students' participation, sense of belonging, and learning outcome. Whether this community is characterized by solidarity and support, or power struggle and dominance, affects students' well-being. However, it also affects how students choose to participate in learning processes.

This scientific monograph presents and discusses the results of two studies:

- *Teachers' work with student culture for learning and Bildung* (2012–2018)
- *Between pupils. Student culture and participation in learning processes in lower primary and lower secondary education* (2002–2011)

The first study examines possibilities and constraints when it comes to teachers' specific ways of working with the school class as a community. How is it possible to contribute to the students creating a student culture supporting learning and Bildung? Volume 2 presents and discusses the results of this study.

The second study develops the analytical concept *student culture*, which sheds light on new aspects of the school class as a community: What counts as informal rules between the students? What gives you more acknowledgment, coping with the task or daring to oppose the teacher? Students develop their own culture in the classroom. The question is whether the teacher discovers it and uses her space for pedagogical action to act. Teachers have always worked with the class as a community. Being able to use the analytical concept *student culture* to understand the school class as a community will enable more conscious and systematic work. The student culture has the potential to support inclusion, dialogue and Bildung, democracy and critique. At the same time, it has the potential to support counterplay and coercion. This second study is presented and discussed in Volume 1 of this book.

Etter bevisstgjøring finns det ingen vei tilbake
til uvitenhetens uskyld.

Sitat, ukjent kilde

Forord

Denne boka henvender seg til klasseromsforskere, lærerutdannere, lærere, lærerstudenter og andre som interesserer seg for hvordan elever deltar i læringsprosesser som selvstendige aktører, men samtidig som medlemmer av klassen som fellesskap, ikke som isolerte individer. Hva er lærerens handlingsrom for å arbeide med klassen som fellesskap?[1] Hvordan forstå klassen som fellesskap?[2] Det er forskningsinteressene i de to studiene som denne fagfellevurderte, vitenskapelige monografien presenterer og drøfter:

- *Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning* (2012–2018)
- *Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn* (2002–2011)

Først litt om forskningsinteressen bak disse studiene.[3] På slutten av nittitallet fikk jeg som lærerutdanner ansvar for fellesundervisning om temaet klassemiljø. Ordet «klassemiljø» var lett å finne i publikasjoner om skole og utdanning, men det var mer sparsomt med forskningsbasert kunnskap. Betegnelsen var mye brukt, men begrepet lite utviklet. Det var overraskende, for fra grunnskolen hadde jeg lang erfaring med hvor viktig det er å arbeide med klassemiljøet som en integrert del av undervisning og klasseledelse. Studier fra klasserommet drøfter ofte klassen som fellesskap, men sjelden som hovedtema. I tillegg er det gjerne tette skott mellom drøftinger av sosial læring og klassemiljø, og drøftinger av faglig læring og læringsmiljø. Det er problematisk som bidrag til relevant innsikt for lærere, for i klasserommet er faglig og sosial læring sammenvevd.

---

1 (Berg & Wallin, 1983, 38–50). Begrepet *handlingsrom* belyser både hvordan en ofte har uutnyttede muligheter som en ikke er klar over, og hvordan en ofte strever med forhold som ved nærmere ettersyn ligger utenfor det en kan gjøre noe med. Drøftet i dette bind 2 av boka.

2 Drøftet i bind 1 av boka.

3 Denne forskninga om elevkultur og lærerarbeid omfatter også et FoU-prosjekt *Studentkultur for læring og danning* (2014–2022) som undersøker hvordan kan lærerutdanninga bidra til at framtidige lærere utnytter dette handlingsrommet (Michelet & Eri, 2016).

Inspirert av et kulturperspektiv på undervisning og utdanning i Fuglestads analyse av klasserom[4] og Kvalbeins analyse av lærerutdanning,[5] bestemte jeg meg for å undersøke skoleklassen som elevkultur. Det er sannsynlig at den lokale kulturen i klasserommet har stor betydning for elevenes deltakelse i læringsprosesser og derved på skolens mulighet for å ivareta samfunnsmandatet. Dette mandatet er drøftet i forhold til arbeid med klassen som fellesskap i kapittel 3 *Et verdigrunnlag for lærerarbeid med elevkultur*. Drøftingen tar utgangspunkt i de norske styringsdokumentene for skolen, som på de aktuelle områdene er ganske analoge til styringsdokumentene ellers i Norden.

Reproduksjon av sosial ulikhet i norsk skole og stort frafall i videregående skole gir et klart signal om betydningen av å skape et klasserom for alle,[6] og da har forståelse av klassen som fellesskap betydning. Etter innføring av videregående skole som masseutdanning har disse utfordringene skapt bekymring tverrpolitisk og initiert en rekke tiltak gjennom de seinere årene. Bekymring for disse utfordringene og forslag til tiltak kommer eksempelvis til uttrykk i en stortingsmelding fra regjeringen Stoltenberg II[7] og en fra regjeringen Solberg.[8] Utfordringene er også omtalt i flere andre stortingsmeldinger før og gjennom perioden.

Utfordringer som reproduksjon av sosial ulikhet kan ikke løses på verken klasseroms- eller skolenivå fordi de er knyttet til komplekse samfunnsmessige forhold,[9] og dermed til blant annet helse-, arbeidslivs- og boligpolitikk. Men blant samfunnsmessige institusjoner har skolen den definitivt lengste og tidvis mest betydningsfulle kontaktflaten mot hele befolkningen. Samfunnsmessige motsetninger setter seg ikke mekanisk gjennom i klasserommet, men forhandles og gjenskapes.[10] Skolens bidrag til reproduksjon av sosial ulikhet kan modifiseres ved å skape klasserom som gir læring og danning for alle. Dette synspunktet bygger ikke på et harmonisyn, men tvert imot på studier av motsetninger og spenninger i klasserommet. Forskningsprosjektene utvikler ny kunnskap om hva klassen som fellesskapet består av, hvordan det skapes og kan påvirkes. Hvordan lærere jobber når de klarer å håndtere disse motsetningene gjennom langsiktig og systematisk arbeid, og opplever at de lykkes og trives i klasserommet. Med ulikt verdimessig ståsted, men innen rammen av mandatet for norsk grunnskole.

---

4 (Fuglestad, 1993).
5 (Kvalbein, 1999).
6 (Bjøru, 2016), (Kunnskapssenter for utdanning, 2015).
7 (St. meld. nr. 16, 2006–2007).
8 (Meld. St. 28, 2015–2016).
9 (Giroux, 2011), (Østerberg, 2016).
10 (McLaren, 2009), (Young, 2008).

For elever som i liten grad mestrer klasserommets krav, kan motspill i betydningen å tørre å bryte lærerens regler være en nærliggende mulighet til å få anerkjennelse blant medelever. Klassen som fellesskap betyr mye for elevene, som må gå på skole i ti til tretten år. I globalt perspektiv er de heldige som får denne muligheten, men i elevens liv kan skolen likevel oppleves som tvang. I klasserommet kan en øy av motspillskultur eksistere gjennom mange år som del av en elevkultur der de fleste andre synes det er fint å mestre skolefagene. For medelevene er det plagsomt, men for de som bråker eller trekker seg tilbake, kan det være mer alvorlig. En stor andel av dem faller ut av videregående skole,[11] og en del faller langt. Samfunnsutvikling i etterkrigstiden har gitt et samfunn med mange muligheter for den enkelte, men har samtidig stengt mange av dørene til yrkesliv og samfunnsmessig integrasjon dersom en ikke har fullført videregående skole.[12] Hvor stor andelen er, og hvor stengte mulighetene er uten fullført utdanning, kan diskuteres, eksempelvis ut fra utregningsmåten. Yrkesfaglig studieretning har tradisjon for at fullføring av videregående skole kan ta lang tid, fordi det har vært mangel på lærlingplasser. Prosentberegning av hvor stor andel som faller ut før og nå må dermed anvendes med forsiktighet, fordi kriteriene for å bli medregnet i frafallsstatistikken er endret. Men det endrer verken argumentene eller det problematiske ved skolens bidrag til reproduksjon av sosial ulikhet. Det er ikke overraskende om tenåringer med en skolekarriere som rommer en mer eller mindre sammenhengende rekke av nederlag, får problemer med både å søke og å få en jobb. Og dersom det er en jobb med trivielle arbeidsoppgaver, lav anseelse og lav lønn, kan de få problemer med å holde på den. Det understreker betydningen av at skolen utnytter alle ressurser for å oppnå fellesskap og læring for alle. I klasserommets hverdagsliv finnes det prinsipielt tre sentrale læringsressurser for eleven: lærer, fag og medelever. I en del klasserom utnyttes bare to av dem, læreren og faget, og ikke medelevene. Klasseromsforskning finner at de klart dominerende organiseringsformene er begrenset til helklasseundervisning og individuelt arbeid.[13] Det er uklokt.

Når lærere bruker elevene som læringsressurs i større grad, blir utfordringen med å opprettholde sosial kontroll i klasserommet mer synlig. Det er alltid en risiko for at elevene utvikler en motkultur, der lærer og elever blir hverandres fiender i kampen om klasserommet. Slike forhold er undersøkt i en velkjent analyse av klasserom i engelske gruvesamfunn på 1960-tallet,[14] og ulike former

11 (Kunnskapssenter for utdanning, 2015).
12 (Frønes, 2010, 123–150).
13 (Haug, 2012a).
14 (Willis, 1981; 2004).

for motstand og motkultur er også undersøkt i nyere nordiske undersøkelser.[15] Risikoen for motkultur kunne tilsi at det beste ville ha vært å være elevkulturen foruten. En kunne innføre et hardt regime eller plassere elevene hver for seg med ansiktet mot veggen for å forhindre kontakt mellom dem. I en større klasseromsundersøkelse ble det funnet at «[N]okre få stader var elevane plassert med ansiktet mot veggen, for å unngå at dei forstyrra kvarandre» (Haug, 2006b, s. 40). Prosjektet *Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning* ga kjennskap til et klasserom med tilsvarende organisering. Likevel utviklet elevene en kultur seg imellom.[16] Det er naivt å tro at en kan forhindre det gjennom strenge regler eller materiell struktur. Tvert imot vil et regime av påtvungne regler vanligvis mangle legitimitet blant elevene, og da øker risikoen for at de utvikler en motkultur. Og motkultur innebærer et klasserom som kvalifiserer elevene i motsatt retning av det skolen ønsker. Å undervise i det klasserommet er som å svømme motstrøms.

En elevkultur for læring og danning åpner derimot for et demokratisk hverdagsliv i klasserommet. Det beste er ikke å være elevkulturen foruten, men å arbeide systematisk og langsiktig for at den bidrar til et klasserom for alle. Det er utfordrende og ikke alltid mulig, fordi det stilles mange og delvis motsetningsfylte krav til lærerarbeid i klasserommet. Uenigheter og konflikter vil fortsatt vedvarende være i spill, og en del av dem har sammenheng med sosial ulikhet i det større samfunnet utenfor.[17] Håndtering av dem kan likevel tidvis bli en kime til vekst. Selv om en elevkultur for læring og danning ikke gjør lærerarbeidet enklere, blir det mer meningsfylt fordi det øker mulighetene for et klasserom med større mestring for flere elever. Over tid øker mulighetene for kvalifisering i retning av selvstendige, innsiktsfulle og sosialt ansvarlige medborgere, både for de som mestrer mye og de som mestrer lite i skolen.

For å utnytte medelevene som klasserommets tredje læringsressurs, må elevene sitte sammen. Når de sitter sammen, må de snakke sammen. Og når de snakker sammen, må de snakke om fag på produktive måter. Det hjelper ikke at de sitter sammen dersom de ikke er systematisk involvert sammen med lærer og medelever i å utvikle forståelse av fag.[18] Det er ingen selvfølge. Noen lærere forteller at «… nei, samarbeid i gruppe, det fungerer ikke i min klasse. Det prøvde jeg i høst. Da satte jeg dem i grupper, men det ble bare bråk». Det er ikke

15 (Edvardsen, 1998), (Trondman, 1999).
16 (Gallego & Cole, 2001).
17 (Giroux, 2009).
18 (Haug, 2012a).

forbausende. Det er omtrent som å si «… nei, bil, det fungerer ikke, det har jeg prøvd. Slo på tenninga og trykket på gassen, men kjørte rett i grøfta». Det er heller ikke overraskende, fordi det å kjøre bil krever mer enn bare å slå på tenninga. På en noe tilsvarende måte krever arbeid med klassen som fellesskap noe *annet og mer* enn bare å plassere elevene i grupper, noe som i seg selv ikke har særlig å bidra med i klasserommet. Én forståelse av dette *annet og mer* er lærerarbeid med elevkultur for læring og danning. Det er presentert og drøftet gjennom denne boka, i lys av annen forskning som har vist hvordan systematisk arbeid med klassen som fellesskap kan ha betydning for elevenes læring og danning.[19]

Boka er basert på nye resultater fra to studier.[20] Her i bind 2 drøftes en klasseromsstudie av *lærerarbeid med elevkultur* for læring og danning. I bind 1 drøftes en doktorgradsstudie som utvikler *elevkultur* som analytisk teoretisk begrep.[21] De to studiene har en tematisk sammenheng som gjør det interessant å drøfte dem i forhold til hverandre, og dette er skissert i kapittel 1. Kunnskapsfeltene de tar for seg er belyst i tidligere forskning, som skissert gjennom et innledende kapittel til hver av studiene. Men de er underutforsket, både nasjonalt og internasjonalt. Kort oppsummert kan vi si:

En skoleklasse kan beskrives som enkeltelever, struktur og kultur.[22] Lærerens handlingsrom i arbeid med klassen som enkeltelever er utførlig behandlet i forskningsbasert litteratur om blant annet anerkjennende relasjoner.[23] Også lærerens handlingsrom i arbeid med klassen som struktur i tid, rom, aktivitet og sosial samhandling er behandlet innen ulike kunnskapstradisjoner.[24] Men en skoleklasse utvikles også som kulturelt fellesskap.[25] Dominerende oppfatninger, normer og verdier elevene imellom legger premisser for hvordan enkeltelever deltar i klasserommets læringsprosesser. Kulturbegrepet utdyper forståelsen av skoleklassen som fellesskap og belyser hvordan skolefaglige og sosiale læringsprosesser vanligvis flettes i hverandre.

---

19 (Dysthe, Bernhardt, & Esbjørn, 2012) (Engvik mfl., 2013), (Haug, 2012a).

20 En tredje studie, *Studentkultur for læring og danning* (Michelet & Eri, 2016; 2019), undersøker hvordan lærerutdanninga kan bidra til at studentene håndterer disse oppgavene profesjonelt som seinere lærere. Hovedfunn fra doktorgradsstudien *Elevene imellom* er også kortfattet presentert i en artikkel, drøftet opp mot forståelsen av klasserommet som *offentlighet* (Michelet, 2013).

21 I tillegg undersøker FoU-prosjektet *Studentkultur for læring og danning* (2014–2022) hvordan lærerutdanninga kan bidra til at studentene kvalifiserer seg for arbeid med klassen som fellesskap.

22 (Nordenbo mfl., 2008), (Plauborg mfl., 2010), (Utdanningsdirektoratet, 2012).

23 (Bull-Holmberg & Moen, 2016), (Holten, 2011, 23–33, 44–62), (Jensen, 2009), (Kristensen, 2006), (Løw, 2009), (Plauborg mfl., 2010, 100–116), (Tveit, 2016), (Ulleberg, 2014, 183–187).

24 (Alexander, 2010, 277–327), (Plauborg mfl., 2010, 77–99), (Postholm, 2013a), (Wang & Degol, 2016).

25 (Fuglestad, 1993), (Gallego & Cole, 2001), (Hoel, 2013), (Lopez & Allal, 2007), (Wæge, 2013).

Studier av klasserommet i kulturperspektiv fokuserer oftere på interaksjon lærer–elev enn elev–elev. Det foreligger forholdsvis få studier innen kunnskapsfeltet, sett i forhold til omfanget av klasseromsforskning om undervisning, læring og danning.[26] Det finnes en del studier som utvikler forståelse av skoleklassen ut fra begreper som sosialt system, klima eller miljø,[27] men disse studiene har vanligvis ikke som hovedinteresse å utvikle et teoretisk analytisk begrep om klassen som fellesskap. Kulturstudier av klasserommet der forskningsinteressen er sammenhenger mellom faglig og sosial læring, interaksjon elev–elev, lærerarbeid med elevkulturen og lærerutdanning som kan bidra til dette, kan derfor bidra med ny kunnskap av betydning. Det ga grunn til å utvikle det analytiske normative begrepet *lærerarbeid med elevkultur* for læring og danning. Grunnlaget for dette begrepet er de dimensjoner ved samfunnsmandatet som er spesielt viktig for lærerarbeid med elevkultur: tilpasset opplæring, inkludering, dialog, kritikk, demokrati og danning.[28] Det argumenteres for hvordan disse begrepene kan forstås i klasserommet, og det undersøkes hvordan lærere har arbeidet for å ivareta det.

Mange stemmer kommer til uttrykk i denne teksten, og det gir grunn til å takke noen av dem. Gode kollegaer som har lest kritisk: Emilia Andersson-Bakken, Vibeke Bjarnø, Thomas Eri, Mona Flognfeldt, Helene Toverud Godø, Harald Jarning, Evy Jøsok, Hege Knudsmoen, Knut Løndal, Mari Michelsen, Synnøve Sjong, Marit Stordal, Kirsten Thorsen, Inger Ulleberg og Per Anders Aas. Min gode forlagsredaktør Mary-Ann Hjemdahl. En spesiell takk til Inger Anne Kvalbein og Hans Christian Arnseth for støtte og utfordring når arbeidet har møtt brattere motbakker enn det som syntes mulig å forsere, og til min gode venn og kollega gjennom 40 år, Harald Jarning. Takk til studenter ved studiet *Lærerarbeid*, som jeg har arbeidet sammen med for å utvikle forståelse av sentrale begreper og prinsipper. HiOA Storband og bluesbandet Fettnok, som har gitt andre erfaringer enn det forskningslitteraturen kan gi. Lærerutdanninga ved OsloMet – Storbyuniversitetet, som har gitt meg anledning til å arbeide vedvarende med temaene, og gitt trykkestøtte til boka som vitenskapelig monografi. Terje Gulestø, som tålmodig har minnet meg på at det ikke bare er skolen som ivaretar viktige samfunnsoppgaver. Og sist, men ikke minst, kona mi Unni og vår kjære datter Kine Marie. Med vedvarende engasjement har dere to supplert og kontrastert forståelse fra forskning, ut fra et henholdsvis lærer- og elevperspektiv på livet i klasserommet. Tusen takk!

---

26 (Haug, 2012a), (Sahlström, 2012).

27 (Klette, 2003), (Nordahl mfl., 2018, 219–222), (Stornes, Bru, & Idsøe, 2008), (Vaaland, 2011).

28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, kapittel 9a). I Opplæringslova knyttes disse kravene til miljøbegrepet, brukt om skolemiljø, fysisk miljø og psykososialt miljø.

KAPITTEL 1

Klasseromsstudien *Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning* (2012–2018)

Ut fra skolens samfunnsmandat undersøkte studien lærerarbeid med en elevkultur for *inkludering og tilpasset opplæring*, for *dialog*, for *demokrati og kritikk* og for *danning*. Disse begrepene utgjør et verdigrunnlag for lærerarbeid med klassen som fellesskap, men de er abstrakte, omfattende og delvis motsetningsfylte. Først måtte de derfor drøftes i forhold til klasserommet og til hverandre, og det er gjort gjennom kapittel 3.

De konkrete resultatene fra studien er så drøftet gjennom kapittel 4–8, som diskuterer hvordan lærere har arbeidet med klassen som fellesskap ut fra illustrerende eksempler. Lærernes konkrete arbeid er analysert som didaktiske aspekter, som sammen med verdibegrepenes prinsipper kan sies å utgjøre en *didaktisk strategi*. Dermed angis noen prinsipper som ut fra samfunnsmandatet skal følges, og noen eksempler på hvordan dette har vært gjort. En didaktisk strategi gir ikke en metode med bestemte handlemåter, men er mer en ressurs blant mange som den profesjonelle lærer kan trekke på i sin vurdering av klasserom og relevante tiltak.

Utgangspunktet for denne klasseromsstudien var at klassen som fellesskap kan beskrives som elevkultur, at denne kulturen har betydning for elevenes faglige og sosiale læring, og at lærerens arbeid med klassen som fellesskap har betydning for hvordan elevene utvikler denne kulturen.[29] Studien presenterer kunnskapsbidrag som verken publisert eller dokumentert tidligere, ut over framlegg på vitenskapelige konferanser,[30] og som pedagogisk etnografi måtte

29 Presentert og drøftet i bokas bind 1.

30 (Michelet, 2017a; 2017b).

derfor resultatene skrives fram empirinært. Resultatene fra studien har form av gjennomgående tendenser på tvers av datasettene fra én case eller på tvers av caser, og eksemplifiserende sitater fra data. Det ga en såpass omfattende tekst at den ble skilt ut som dette bind 2 av boka.

Innledningsvis beskrives selve studien gjennom kapittel 1 og metode gjennom kapittel 2.

Forskningsspørsmål og hovedbegreper

Forskningsspørsmålet var: *Hvordan kan lærere bidra til at elevkulturen støtter alle elevers likeverdige deltakelse i grunnskolens klasserom?* Sammen med teoretisk rammeverk tilsa det bruk av pedagogisk etnografi som strategi og metode.[31]

Den empiriske delen av studien ble basert på en pilotstudie og en hovedstudie med tre caser. Både pilot- og hovedstudie omfattet både småskole og ungdomstrinn, fordi arbeid med elevkulturen kan variere betydelig ut fra skoleslag og elevenes alder. Resultatene fra pilotstudien ga et fundament av analytiske kategorier og metodisk tilnærming for hovedstudien.

Studien forutsatte et teoretisk rammeverk fra samfunnsmandatet som legitimerte *lærerarbeid med elevkultur* som normativt analytisk begrep. Verdigrunnlaget forstått ut fra begrepene *inkludering, tilpasset opplæring, dialog, demokrati, kritikk* og *danning* og resultatene fra studien presenteres og drøftes gjennom resten av dette bind 2.

Å undersøke *lærerarbeid* med en *elevkultur* for *læring* og *danning* ga fire hovedbegreper, hvorav forståelsen av *elevkultur* og av *læring* er undersøkt tidligere.[32] Forståelsen av *danning* i forhold til læring er drøftet gjennom kapittel 3 *Et verdigrunnlag for lærerarbeid med elevkultur*, i lys av samfunnsmandatet. Forståelsen av *lærerarbeid* som støtter en slik elevkultur, utgjør resultatene av denne studien, og er presentert og drøftet gjennom kapitlene 4–8. Først en innledende avgrensning av hovedbegrepene.

Elevkultur

Elevene i en klasse blir enige om hvilke lærere, fag og aktiviteter de anerkjenner og hvilke de avviser, som del av at de deltar i undervisning-og-læring, og vanligvis uten at de snakker om det. De erfarer uuttalt klasserommets påbud og

31 (Bryman, 2008, 401–434), (Madsen, 2003, 27–45).

32 Presentert og drøftet i bind 1.