



15.05.2017

Lærereens kompetanse i arbeid med skolens psykososiale miljø.

En studie av hvordan lærere
kombinerer sin egen livshistorie
med arbeidet med det psykososiale
miljøet i skolen.

Sven Thomas Kalfoss

MASTER I PEDAGOGIKK VED HØGSKOLEN I INNLANDET,
AVDELING LILLEHAMMER

0.0 – Prosjektbeskrivelse

Dette prosjektet retter søkelyset mot lærerens refleksjoner rundt arbeid med skolens psykososiale miljø. Noen lærere lykkes godt i dette arbeidet, mens andre lærere opplever det som utfordrende å jobbe med skolemiljø. Denne tematikken har interessert meg helt siden jeg kom ut i jobb etter endt lærerutdanning. Gjennom arbeid med PALS-modellen ved min tidligere arbeidsplass har jeg selv deltatt i opplæring og veiledning av kollegaer på mange sentrale områder som omhandler skolemiljø. Det var derfor et naturlig valg å skrive en masteroppgave hvor jeg får benyttet noe av det jeg har jobbet mye med gjennom mine første år som lærer. Samtidig så handler en masteroppgave også om å utvide sin egen forståelse og kompetanse. Jeg er selvfølgelig farget av min egen yrkeserfaring nettopp fordi jeg har hatt så mye med PALS-modellen å gjøre. Hensikten med denne oppgaven er derfor å studere hvordan lærere uten praktisk erfaring med tunge skolemiljømodeller jobber med ulike sider av skolemiljøet.

En antakelse jeg gjør i denne oppgaven er at læreren benytter mye av sin egen livserfaring som grunnlag for arbeidet med skolens psykososiale miljø. Teorigrunnlaget hentes derfor blant annet fra en britisk forsker; Ivor Goodson. Han hevder at det er tydelig sammenheng mellom lærerens livshistorie og hans eller hennes praksis på mange områder (Goodson & Numan, 2003). Oppgaven støtter seg også til NOVA-rapport 14/15 «Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø» (Eriksen & Lyng, 2015). Denne rapporten peker på flere avgjørende faktorer og konkret praksis for å lykkes i dette arbeidet. Mitt prosjekt har derfor som hensikt å øke bevisstheten rundt sammenheng mellom livshistorie, utdanning, jobberfaring og arbeid med psykososialt miljø, men også å være et supplerende arbeid mot Ivor Goodsons eksisterende forskning. Det forskningsmessige bidraget til dette masterprosjektet befinner seg i skjæringspunktet mellom NOVA-rapporten beskrevet under punkt 3.2 og Ivor Goodsons «livshistorieperspektiv» som blir beskrevet videre under punkt 3.4.1.

Opgaven er basert på kvalitativ metode og delvis strukturert intervju.

Innhold

0.0 – Prosjektbeskrivelse	1
1.0 – Innledning	6
1.1 – Veien mot problemstillingen	6
1.1.1 – Tilbakeblikk	6
1.1.2 – Hvordan lande en problemstilling ut i fra dette?	7
1.2 – Problemstilling og avgrensninger	10
1.3 – Beskrivelse av prosjektets oppbygning	11
1.4 – Forskningsspørsmål	12
2.0 – Forskningsdesign og valg av metode	13
2.1 – Kvalitativt eller kvantitativt design?	13
2.2 – Intervju	14
2.3 – Sterke og svake sider ved kvalitativt design	15
2.4 – Utvalg	16
2.5 – Kritikk til eget design og utvalg	18
2.6 – Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet innen kvalitativ metode	20
2.6.1 – Reliabilitet	20
2.6.2 Validitet	21
2.6.3 – Generaliserbarhet og overførbarhet	22
2.7 – Intervjuguide	23
3.0 – Teoretiske perspektiver	26
3.1 – Lovverk og opplæringsloven	26
3.1.1 – Oppl. §9a-1 Generelle krav	27
3.1.2 – Oppl. §9a-3 Det psykososiale miljøet	27
3.1.3 – Oppl. §9a-4 Systematisk arbeid med å fremme helse, miljø og trygghet	29
3.1.4 – Oppl. §9a-5 Elevdeltaking i skolemiljøarbeidet	29

3.1.5 – Konsekvenser av dette lovverket	30
3.2 – NOVA-rapporten: «Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø».....	31
3.2.1 – Rapportens datagrunnlag	31
3.2.2 – Atferdsregulering gjennom omsorgsfull kontroll	32
3.2.3 – Relasjonsarbeid; «tett på».....	35
3.2.4 – Sosiale aktiviteter; tilhørighet og inkludering.	37
3.3 – Digital mobbing.....	39
3.4 – Pedagogisk teorigrunnlag i oppgaven	40
3.4.1 – Livshistorieperspektivet - Ivor F. Goodson	40
3.4.2 – Sosiokulturell læringsteori.....	44
3.4.3 – Egen livserfaring i lys av sosiokulturell læringsteori og Goodson	45
4.0 – Presentasjon av empiri og analyse	49
4.1 – Forskningsspørsmål 1	50
4.1.1 – Hvorfor?.....	50
4.1.2 – Bakgrunn for valg av utdanning.....	51
4.1.3 – Hvor kommer verdier og holdninger fra?.....	53
4.2 – Forskningsspørsmål 2	55
4.2.1 – Klasseledelse.....	55
4.2.2 – Atferdsregulering.....	57
4.2.3 – Konsekvenser	58
4.2.4 – Inspeksjon eller tilsyn i friminuttene	60
4.2.5 – Mobbing på digitale arenaer	61
4.2.6 – Opplæringsloven §9a-3.....	63
4.2.7 – Når ting ikke fungerer	63
4.3 – Forskningsspørsmål 3	65
4.3.1 – Relasjonsarbeid.....	65

4.3.2 – Generelle tanker om relasjonsarbeid	65
4.3.3 – Når relasjonsarbeidet blir en suksess	67
4.3.4 – Når relasjonsarbeidet blir vanskelig	69
4.3.5 – Eksempler på gode strategier	70
4.4 – Forskningsspørsmål 4	72
4.4.1 – Sosiale aktiviteter og inkluderende fellesskap	72
4.4.2 – Introduksjonsopplegg ved skolestart	72
4.4.3 – Aktivitetstilbud i friminuttene	74
4.4.4 – Tilrettelegging for venns­kapsrelasjoner	75
4.5 – Forskningsspørsmål 5	76
4.5.1 – Kunnskap og verdier	76
4.5.2 – Ulike kilder til inspirasjon	76
5.0 – Drøfting og konklusjoner	79
5.1 – Prosjektets art.....	79
5.2 – Funn	80
5.2.1 – Hvordan har lærerens bakgrunn påvirket han eller henne i valget om å utdanne seg til og å jobbe som lærer?	80
5.2.2 – Hvordan reflekterer lærerne rundt viktige begreper som blant annet klasseledelse, atferdsregulering, konsekvenser, inspeksjon/tilsyn?.....	82
5.2.3 – Hvordan jobber disse lærerne med relasjonsbygging og hvordan verdsetter de dette arbeidet?	84
5.2.4 – Hvordan jobber disse lærerne for å skape inkluderende fellesskap i klassene sine?.....	85
5.2.5 – Hvor henter lærerne sin kunnskap og verdier fra i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø ved sin skole?.....	86
5.3 – Konklusjoner	87
5.4 – Ny kunnskap og læringsutbytte.....	89

5.5 – Interessante spørsmål for fremtiden.....	90
6.0 - Litteratur.....	91
7.0 - Vedlegg.....	93
Vedlegg 1 - Intervjuguide	93
Vedlegg 2 – Samtykke- og informasjonsskjema	95

1.0 – Innledning

1.1 – Veien mot problemstillingen

Veien frem mot en endelig problemstilling for mitt masterprosjekt har vært lang. Pedagogikken er et omfattende fagområde, og det finnes utallige interessante problemstillinger jeg kunne ha valgt å utforske nærmere. Valget falt til slutt på å skrive om det fagområdet som jeg har vært mest opptatt av gjennom mine første ni år som lærer; altså skolemiljøet. Jeg vil gjennom den påfølgende historien forklare hvorfor dette temaet har vært så viktig for meg.

1.1.1 – Tilbakeblikk

Etter endt utdanning gikk jeg rett ut i fulltidsjobb som kontaktlærer på 3.trinn ved en skole med ca. 120 elever. Elevenes første skoledag var en mandag. På torsdag samme uke og min fjerde dag i dette klasserommet, stod det to damer fra PPT og ventet på meg kvarteret før det ringte inn om morgenen. De skulle ha observasjon av klassen min med bakgrunn i bl.a. dårlig klassemiljø og utagerende atferd hos flere av elevene. Disse avtalene var gjort før jeg ble ansatt, og ingen hadde husket på å gi meg beskjed om dette besøket. Jeg kunne knapt nok navnene på alle elevene. Etter endt observasjon var det, ifølge de to damene fra PPT, visstnok rom for forbedringer på de fleste områder.

Selvtilliten var ikke spesielt høy etter denne dagen. Vi gjennomførte foreldremøte tidlig på høsten. Heldigvis var foreldrene på trinnet stort sett samarbeidsvillige, og de uttrykte at alle hadde et ansvar for å bidra til at læringsmiljøet i klassen skulle bedres. De første ukene og månedene gikk med til mye prøving og feiling og utallige sene kvelder på jobb for å finne gode løsninger for klassens miljø. Det var ingen som hadde lært meg noe konkret om dette mens jeg tok utdanningen min. I hvert fall ikke noe jeg opplevde som nyttig eller relevant i den situasjonen jeg nå stod overfor. Skolen hadde heller ingen konkrete prosedyrer for hvordan man arbeidet systematisk med klassemiljø. Bare det å skulle møblere klasserommet hensiktsmessig kunne ta to timer.

Min første reelle opplæring i arbeid med å bedre læringsmiljøet ved skolen kom gjennom PALS-modellen (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen).

Tilfældigheter førte til at jeg fikk koordinatorrollen for implementering av PALS ved vår skole og dermed også mye kursing i ulike måter å arbeide med skolemiljø på. PALS-modellen er en skoleutviklingsmodell i regi av Atferdssenteret, og den tar sikte på å

forbedre skolens læringsmiljø gjennom fokus på kompetanseheving på ulike områder hos de ansatte, utarbeidelse av tydelige forventninger til elevatferd og øving av bl.a. sosiale ferdigheter hos elevene. Vi hadde svært gode resultater hva gjaldt nedgang i rapportert problematferd, både i min klasse og på skolen generelt sett. Både PALS-modellens eget rapporteringssystem og Utdanningsdirektoratets trivselsundersøkelse støttet oppunder dette. Men jeg har ikke telling på hvor mange ganger jeg tenkte «hvorfor har vi ikke lært noe om dette i lærerutdanningen?». Det samme har flere av mine tidligere kollegaer uttalt. Det burde ha vært en selvfølge at en praktiskpedagogisk utdanning tar for seg hvordan man jobber systematisk med skolemiljø.

Bakgrunnen for skolens valg om å delta i PALS var at skolen et par år tidligere hadde opplevd en omfattende mobbesak med hyppige oppslag i lokalavisen, klager til fylkesmannen og politianmeldelser. Denne saken hadde satt sine spor hos både kollegaer og elever. Det skulle gå mange år før skolen var kvitt mobbestempelet, selv om det i løpet av mine ni år som lærer der ikke dukket opp en eneste alvorlig mobbesak.

1.1.2 – Hvordan lande en problemstilling ut i fra dette?

Disse glimtene fra mitt første år som lærer, som jeg viser til i forrige avsnitt, har ført til at jeg har engasjert meg mye rundt tematikken skole- og læringsmiljø og hvordan lærere blir dyktige i sitt arbeid med dette. Jeg har holdt flere kurs for foreldre ved skolen i håndtering av problematferd hos barn, og jeg har vært involvert i kollegaveiledning gjennom bl.a. observasjon og samtaler. Som PALS-koordinator har jeg hatt ansvaret for skolens systematiske arbeid med skolens læringsmiljø, og jeg har deltatt på utallige kurs, veiledningsøkter og konferanser. Jeg anser meg selv som heldig. Det at jeg fikk denne koordinatorrollen fra jeg begynte i fast jobb, ga meg mange fortrinn og verdifull kompetanse som jeg i ettertid anser som uvurderlig. Nå finnes det selvfølgelig mange måter å arbeide med skolemiljøet på. LP-modellen og Olweusprogrammet er også anerkjente metoder som kan brukes til dette formålet. Poenget her er uansett å vise at slike modeller gir en strukturert tilnærming til arbeidet, og arbeidet kan derfor være enklere å ta fatt på. Jeg «vet» hvor jeg skal begynne og hvordan jeg skal ta fatt på endringsarbeid hva gjelder klasse- og skolemiljø, fordi jeg har jobbet opp mot en modell som har en systematisk tilnærming til dette. Men hva med andre lærere, og spesielt de som er nyutdannet? Erfaring kommer over tid, men uten en rettesnor kan ting ta

unødvendig lang tid og man kan risikere å gjøre vondt verre i klasser som krever tydelig struktur og gode planer. Og hva gjør man om man plutselig står der og har kontaktlæreransvaret i en alvorlig mobbesak? Det er ikke slik at de overnevnte programmene er den eneste måten å arbeide konstruktivt med skolemiljøet på, men selv har jeg i det minste opplevd en trygghet i å jobbe innenfor et slikt system.

I løpet av de siste årene har vi i Norge opplevd flere mobbesaker som har nådd nasjonale medier. «Odin»-saken og saken fra Hemsedal i desember 2015 hvor ei 13 år gammel jente døde av spiseforstyrrelser grunnet mobbing i skolen, er tydelige eksempler på dette. Begge disse sakene er ekstreme tragedier for alle involverte parter. Å se gjennom kommentarfeltene i sosiale medier vedrørende overnevnte saker, er tung lesing. Lærere, rektorer og barnevern slaktes. Jeg vet hvor mye innsats de fleste i skolevesenet gjør for elevene hver eneste dag, men legger man kommentarfeltene til grunn så ser det iblant ikke ut til at lærere løfter en finger for å avdekke eller motarbeide mobbing. Dette gjør meg rett og slett trist. Hvis en lærer eller skoleleder ikke håndterer en mobbesak godt nok så er min påstand, med bakgrunn i det jeg hittil har nevnt, at det heller handler om manglende kompetanse eller begrensede ressurser enn manglende ønske om å forbedre/løse situasjonen. Usikkerhet rundt prosedyrer, manglende pedagogisk kompetanse, for få handlingsalternativer og mangelfulle sanksjonsmuligheter kan alle være med på at mobbesaker får tragiske utfall. Og mobbesaker oppstår oftere i skoler der det ikke jobbes godt med skolemiljøet.

Rektorer og skolesjefer er som oftest skolens ansikt utad i slike saker. Lærere har sjelden anledning til å uttale seg i det offentlige i forhold til mobbesaker. Det er en rimelig antakelse at det kan være en påkjenning for læreren å stå midt oppi en alvorlig mobbesak, noe som ofte kan forverres på grunn av manglende mulighet til å forklare seg. Det er også tungt å skulle jobbe intensivt med atferdsproblematikk over tid, både i forhold til enkeltelever og til skoleklasser. Det rettes tunge skyts i kommentarfeltene i sosiale medier og lærerens historie blir sjelden fortalt, på grunn av skolens taushetsplikt. Dette prosjektet skal ikke være et forsøk på å være lærerens stemme utad i mobbedebatten, men et bidrag til å belyse sammenhenger mellom lærerens kompetanse, livshistorie og arbeid med skolens psykososiale miljø.

Grunnskolelærerutdanningen skal ta sikte på å utdanne kompetente og godt kvalifiserte lærere. Selv var jeg ferdig utdannet i 2007. Jeg kan ikke huske at vi konkret jobbet med temaet mobbing eller psykososialt miljø. Atferdsproblematikk var på pensum, men da mer beskrivende enn praktisk. For å forfriske min egen hukommelse har jeg studert bl.a. Høgskolen i Hedmark sin beskrivelse av faget «Pedagogikk og elevkunnskap» på høgskolens egne hjemmesider. Jeg kan ikke finne begrepet mobbing nevnt en eneste gang i noen av disse beskrivelsene. I den anledning kontaktet jeg studiestedet hvor jeg gjennomførte lærerutdanningen og forhørte meg om dette. Jeg fikk til svar at mobbing er gjenstand for diskusjon flere ganger i løpet av de fire studieårene, blant annet innen sosialisering og tilpasset opplæring, men at det er ikke et eget emne. Kanskje det kan kalles bekymringsverdig, med tanke på at nyutdannede lærere kastes ut i en jobb hvor den alvorlige mobbesaken kan dukke opp allerede den første dagen.

Trening i klasseledelse var også i stor grad overlatt til den enkelte øvingslærer. Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) ble drøftet i pedagogikkfaget, og oppgaver til dette ble gjennomført i praksisperioder. Det var likevel tilfeldig hvordan dette arbeidet ble gjennomført, og arbeidet virket planløst. Noen av praksisgruppene hadde tykke permer med oppgaver, forberedelser og refleksjoner, mens andre grupper knapt skrev ned noe som helst. Uansett så var det lite systematikk i arbeidet, og det var aldri snakk om at det var visse ferdigheter vi måtte tilegne oss om vi skulle bli gode lærere.

Selv hadde jeg noe erfaring fra å jobbe i skole allerede før jeg tok fatt på lærerutdanningen, da jeg jobbet et år som assistent ved en skole året før jeg begynte studiene. Innad i min praksisgruppe var vi to som hadde erfaring fra arbeid i skolen og tre som ikke hadde noen slik erfaring. Det var også store forskjeller i begrunnelsene for hvorfor vi hadde valgt nettopp denne utdanningen. I ettertid kan det nok hevdes at disse forskjellene også preget diskusjonene innad i gruppen og hva vi fikk ut av praksisperiodene. Det kan også tenkes at dette gjelder i et større perspektiv; at ulik bakgrunn, erfaring og begrunnelse for valget om å jobbe som lærer påvirker lærerens praksis. Dermed er det dekket for å grave mer i dette og finne ut nettopp hvordan lærere begrunner sin praksis i sin erfaring, utdanning og livshistorie.

1.2 – Problemstilling og avgrensninger

Med bakgrunn i det som er beskrevet hittil har jeg landet på følgende problemstilling:

«Hvordan opplever lærere sin egen kompetanse i arbeid med å skape et godt psykososialt miljø i skolen?»

Det er viktig å presisere flere avgrensninger i denne problemstillingen. For det første er lærerne som er valgt ut som intervjupersoner alle ansatt i skoler som ikke jobber etter en skolemiljømodell av typen PALS, Olweus eller Zero. Begrepet «lærere» i problemstillingen er derfor avgrenset til å bety «lærere uten erfaring med skolemiljømodeller».

Begrepet «å oppleve» kan bety mye forskjellig, og jeg har lenge vært i tvil om dette er et godt nok begrep i denne sammenhengen. Jeg har likevel valgt å benytte begrepet med følgende avgrensninger. Begrepet skal åpne for å reflektere rundt egen praksis og valgene lærerne gjør i ulike situasjoner og ikke minst hvor denne yrkesgruppen finner inspirasjon og kilder til kunnskap. Gjennom oppgaven vil det være mye fokus på hvordan lærernes egne livserfaringer preger deres arbeid. Å benytte opplevelsesbegrepet åpner også opp for at intervjupersonene kan reflektere rundt situasjoner hvor de sitter med en følelse av ikke å strekke til eller å mestre oppgaven de står overfor.

«Kompetanse» er et svært vidt begrep, og det drøftes i omfattende grad i litteraturen. I denne oppgaven er det naturlig å ta utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004 hvor vi finner følgende utsagn:

Begrepet kompetanse sier noe om evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessig eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper (Eriksen, 2014; Forskningsdepartementet, 2004).

I Stortingsmelding nr. 11, 2008-2009, finner vi også lærerens kompetanse som tema. Denne stortingsmeldingen trekker frem syv områder som læreren trenger kompetanse på.

Med utgangspunkt i bestemmelsene i opplæringsloven, læreplanverket og andre forskrifter og på bakgrunn av hva forskning sier om sammenhengen mellom

læreres kompetanse og elevenes læring, er følgende kompetanseområder viktige for lærere:

Fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og til slutt kompetanse i endring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I dette masterprosjektet har det vært ønskelig og nødvendig med en relativt åpen tolkning av begrepet «kompetanse». Dette på grunn av at det ikke er selve kompetansebegrepet som skal utforskes eller studeres, men heller hvordan lærerne begrunner sine handlinger og arbeidsmåter i arbeidet med skolens psykososiale miljø. At vi kan benytte oss av en vid tolkning av begrepet kompetanse, vil dermed føre til at vi kan få en mer åpen samtale omkring de ulike punktene som skal drøftes i intervjuene.

1.3 – Beskrivelse av prosjektets oppbygning

Opplæringsloven pålegger skoler et kontinuerlig arbeid med å sikre kvalitet i arbeidet med skolens psykososiale miljø. Dette blir redegjort for under punkt 3.1. Jeg beskriver opplæringslovens §9a og hvordan dette lovverket skal resultere i praksis i skolen.

Mitt masterprosjekt tar utgangspunkt i at en bestemt type praksis, definert ved hjelp av rapporten «Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø» (Eriksen & Lyng, 2015), leder til gode resultater i dette arbeidet. Denne rapporten er en oppfølgingsrapport til en studie kalt «Felles fokus – en studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole» (Eriksen, 2014), og tar for seg hvordan skoler som har vært gjennom store, positive endringsprosesser i forhold til det psykososiale miljøet, har jobbet for å oppnå disse endringene. De to rapportene er gjort på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. For å definere kjennetegn på god praksis i forbindelse med arbeid med psykososialt miljø i skolen, kunne jeg ha valgt mange ulike kilder. Men noe av hensikten med denne oppgaven er å studere hvordan lærere uten erfaring med skolemiljøprogrammer reflekterer rundt arbeidet med det psykososiale miljøet. Derfor var det naturlig å ta utgangspunkt i en rapport som omhandler forskning som baserer seg på arbeid gjort i skolemiljøprogramskoler, slik at jeg får et sammenlikningsgrunnlag.

Videre gjør jeg en antakelse om at det er store ulikheter i hvordan vi lærere tilegner oss kunnskap og kompetanse i dette arbeidet. Lærere i såkalte skolemiljøprogramskoler vil

gjærne få en grundig og strukturert opplærings og tilnærming til arbeid med skolens psykososiale miljø. Men denne opplærings preges nødvendigvis også dermed av den eller de pedagogiske teorier de aktuelle modellene bygger på. Lars Løvlie skriver for eksempel i en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (Løvlie, 2013) at han mener at hele suksessen i PALS-modellen ligger i at det er lærerne som praktiserer og gjør de nødvendige grepene slik at modellen kan fungere – ikke at modellen fungerer i seg selv.

Jeg legger så til grunn at det med stor sannsynlighet er slik at lærere trekker inn sine egne livserfaringer i jobben og at dette kan være med på å prege hvordan de jobber med skolemiljø. Ivor Goodson (2003) er opptatt av å studere livshistorien til blant annet lærere og hvordan denne livshistorien kan være med på å resultere i praksis. Jeg velger derfor Goodson som inspirasjon i tolkningen av hvordan intervjupersonene i masterprosjektet tilegner seg ferdigheter og hvordan de begrunner sine valg. Sosiokulturell læringsteori vil også være en del av mitt teoretiske grunnlag, da det er naturlig å anta at mye av den kunnskapen og kompetansen som lærere tilegner seg underveis i yrkeskarrieren, er et resultat av samhandling med elever, foreldre, kollegaer og fagpersoner.

Gjennom intervjupersonenes fortellinger vil jeg studere hvordan de reflekterer rundt arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i skolen.

1.4 – Forskningsspørsmål

Dette medfører følgende forskningsspørsmål:

- 1 - Hvordan har lærerens bakgrunn påvirket han eller henne i valget om å utdanne seg til og å jobbe som lærer?
- 2 - Hvordan reflekterer lærerne rundt viktige begreper som klasseledelse, atferdsregulering, konsekvenser, inspeksjon/tilsyn?
- 3 - Hvordan jobber disse lærerne med relasjonsbygging og hvordan verdsetter de dette arbeidet?
- 4 - Hvordan jobber disse lærerne for å skape inkluderende fellesskap i klassene sine?
- 5 - Hvor henter lærerne sin kunnskap og verdier fra i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø ved sin skole?

2.0 – Forskningsdesign og valg av metode

2.1 – Kvalitativt eller kvantitativt design?

Problemstillingen legger føringer for hva slags metode som vil være best egnet til å utforske den aktuelle problematikken på en mest mulig hensiktsfull måte.

Opprinnelig ønsket jeg å benytte en kvantitativ tilnærming til dette masterprosjektet hvor jeg sammenliknet lærere i skolemiljøprogramskoler og lærere uten denne formen for skoling. En egenskap med kvantitative metoder som for eksempel spørreundersøkelser, er blant annet at det er stor avstand mellom forsker og den eller de det forskes på. Det kan derfor være rimelig å anta at respondenten, i lys av å være anonym gjennom besvarelsen, kanskje ville svare mer ærlig enn gjennom f.eks. et intervju hvor nærheten til forskeren er stor. Ved å velge en kvantitativ tilnærming kunne jeg ha benyttet meg av en spørreundersøkelse for å forsøke å belyse min problemstilling. Det hadde latt seg gjøre til en viss grad. Respondentene kunne ha avgitt besvarelser gjennom å vurdere egne ferdigheter på en skala, eller det kunne ha vært åpne felt hvor de selv kunne ha beskrevet sine ferdigheter. Min største bekymring var likevel at svarene da ville ha blitt overfladiske og at det hadde blitt mangel på muligheter for å gå i dybden. Det hadde heller ikke vært mulig å utforske besvarelser enkeltvis for å finne begrunnelser for hvorfor respondenten svarte slik han eller hun gjorde. Samtidig ville også faren være tilstede med tanke på at operasjonaliseringen av begreper ikke hadde blitt god nok, noe som igjen ville ha gått utover validiteten i undersøkelsen. Kristen Ringdal (Ringdal, 2013, s. 94) beskriver hvordan det i spørreundersøkelser er viktig å formulere spørsmål som kan brukes til å identifisere de kvalitetene vi er på jakt etter. For min egen del oppstod det etter hvert tvil om det ville la seg gjøre å operasjonalisere ulike begreper innen kompetanse i arbeid med psykososialt miljø i skolen i tilstrekkelig grad for at det skulle gi mening i en spørreundersøkelse. Når en slik undersøkelse i tillegg gjøres skriftlig så blir denne usikkerheten enda større, siden det ikke er mulig å garantere for at den som besvarer undersøkelsen tolker begrepene slik den som har produsert undersøkelsen ønsker. Samtidig vil det være mindre rom for å gå i dybden og til å følge opp interessante perspektiver gjennom en slik tilnærming. Det ville heller ikke ha vært enkelt å produsere

en velbegrunnet skala for vurdering av ulike ferdigheter. Til slutt så jeg også en mulig utfordring i å få tak i nok respondenter. Bare det å finne nok lærere å intervju var en krevende prosess. Å få tak i noen titalls lærere til å besvare en spørreundersøkelse, virket vanskelig.

2.2 – Intervju

Dermed falt valget på kvalitativ metode og intervju. Dag Ingvar Jacobsen (Jacobsen, 2010, s. 55) beskriver intensive og kvalitative design som ideelle for å gå i dybden på noe. Han trekker frem at «å gå i dybden» her betyr to forhold – å få frem så mange nyanser og detaljer som mulig, samt å få frem en så helhetlig forståelse av et fenomen som mulig.

Som beskrevet i forrige avsnitt er det noen åpenbare fordeler med å velge kvalitativ tilnærming i denne oppgaven. Hensikten her er å få frem hvordan lærerne arbeider med å skape et godt psykososialt miljø ved deres skoler og hvordan de begrunner sine valg. Det er også en intensjon om å få lærerne til å reflektere rundt sin egen livshistorie og å få dem til å snakke om sammenheng mellom eget liv og sine karrierer. Dette vil være umulig å gjennomføre i et spørreskjema. Gjennom å velge intervju kan jeg utarbeide en intervjuguide som vil være lik for alle intervjuer. Dette gir en viss struktur fordi alle deltakerne i undersøkelsen vil besvare de samme spørsmålene, noe som igjen gir rom for sammenlikning. Men det gir også rom for å stille oppfølgingsspørsmål som gir mulighet til å gå i dybden av interessante problemstillinger som måtte dukke opp underveis i intervjuet. Tove Thagaard beskriver ulike måter å utforme et forskningsintervju på. Den ene ytterligheten preges av lite struktur og kan anses mer som en samtale mellom forskeren og den som intervjues: «En fordel ved en lite strukturert tilnærming er at forskeren kan følge intervjupersonens fortelling og utdype temaer som vedkommende bringer opp, men som forskeren ikke hadde tenkt på i forkant» (Thagaard, 2013, s. 97). Motsetningen til dette er et relativt strukturert opplegg: «Fordelen med en strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle intervjupersonene har gitt informasjon om de samme temaene. Denne tilnærmingen benyttes når sammenligninger mellom personer er viktig» (Thagaard, 2013, s. 98).

Thagaard beskriver videre en tredje fremgangsmåte som er den mest brukte innen kvalitative intervjuer; det hun kaller *delvis strukturert tilnærming*. Det er denne tilnærmingen jeg har valgt i mitt prosjekt. Spørsmålene er i all hovedsak forberedt på

forhånd, slik at det forskeren er på jakt etter blir belyst i best mulig grad og muligheten til å sammenlikne svar blir ivaretatt. Samtidig er det rom for åpenhet slik at intervjupersonen kan snakke fritt om temaene vi beveger oss innenfor. Ringdal bekrefter dette ved å si at «Åpenheten for det nye er stor, men dermed ofres også muligheten til sammenlikning ved at spørsmålene som stilles til hver informant, varierer. Dette kan bøtes på ved at noen sentrale spørsmål stilles forholdsvis likt til alle» (Ringdal, 2013, s. 243).

Slik min intervjuguide er utformet, så opplever jeg at den ivaretar både mulighet til sammenlikning av svar og mulighet til å utforske eller utdype interessante momenter underveis i intervjuet. Intervjuguiden består av noen introduksjonsspørsmål vedrørende bakgrunn, utdanning og jobberfaring, samt fire hovedspørsmål med tilhørende underpunkter for å utdype disse hovedspørsmålene. Alle underpunkter blir drøftet i intervjuet, slik at jeg hele veien opprettholder muligheten til å sammenlikne intervjuobjektene svar. Avslutningsvis ber jeg også intervjuobjektene om å svare direkte på min problemstilling om hvordan de opplever sin egen kompetanse i arbeid med det psykososiale miljøet i skolen.

2.3 – Sterke og svake sider ved kvalitativt design

Jacobsen beskriver intensive, kvalitative design som sterke ved at de gir svært nyanserte data (Jacobsen, 2010, s. 61). Mine transkriberte intervjuer havner på ca. 15 maskinskrevne sider pr intervju, noe som gir store mengder informasjon – både nyttig og unyttig. Jacobsen skriver også at intensive design er fleksible, siden datainnsamlingen ofte fører til ny og interessant informasjon som forskeren ikke nødvendigvis var klar over på forhånd, noe som igjen kan føre til at det gjøres endringer i problemstilling og forskningsspørsmål.

Høy intern gyldighet er ofte resultatet i kvalitativ forskning, fordi intensive design får frem nyanserikdom. Gitt at det er mulig å stole på at intervjupersonen snakker sant så vil beskrivelsene forskere kommer frem til gjennom disse intervjuene, gi et godt bilde av hvordan den faktiske situasjonen er for den enkelte lærer. En utfordring med denne typen design er at det er vanskelig å generalisere. *Ekstern gyldighet* blir mer usikker, fordi få personer er med i undersøkelsen. Situasjoner, hendelser og erfaringer beskrevet i intervjuet er gyldig for den som blir intervjuet, men det er ingen automatikk i at dette er

den korrekte beskrivelsen av et fenomen på et overordnet nivå. «(...) det er vanskelig å si at det man finner, kan gjelde for andre enn dem man har undersøkt» (Jacobsen, 2010, s. 63). Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet vil bli beskrevet nærmere under punkt 2.6.

Med tanke på at intervjuene består av svært mye informasjon, vil det også være en fare for å overse viktige detaljer i det som blir sagt. Analyse av intervjuene begynner allerede i selve intervjusituasjonen, selv om det viktigste arbeidet gjøres etter transkripsjonen. Det at forskeren befinner seg i en situasjon hvor han eller hun er på jakt etter noe konkret, kan gjøre at andre og interessante detaljer og perspektiver kan gå tapt. Jacobsen beskriver dette som at «i enkelte tilfeller kan rett og slett nærheten bli for stor, undersøkeren blir fanget av det han eller hun studerer, og mister evnen til kritisk refleksjon. Når vi blir tett knyttet til dem vi studerer, kan vi raskt begynne å forsvare det en gruppe sier og/eller gjør, i stedet for å forholde oss kritiske og frie» (Jacobsen, 2010, s. 63).

En annen utfordring som er viktig å ta innover seg når vi velger intensivt design er det Jacobsen henviser til som undersøkelseeffekten (2010). Det kan være slik at selve undersøkelsen skaper spesielle resultater. Vi kan dermed ende opp med å måle noe vi selv har skapt, fremfor å måle hvordan den som undersøkes selv opplever et bestemt fenomen. Nå er mitt prosjekt lagt opp slik at jeg søker å beskrive hvordan lærere reflekterer rundt sin egen kompetanse, og slik jeg ser det så vil «undersøkelseeffekten» ikke gjøre seg gjeldende i stor grad her.

2.4 – Utvalg

Mitt utvalg består av fire intervjupersoner. I utgangspunktet så jeg for meg at jeg skulle gjennomføre intervjuer med to lærere jeg kjenner fra tidligere, samt to lærere jeg ikke hadde noe kjennskap til. Dette ville ha gitt meg et noe mer tilfeldig utvalg og kunne muligens ha vært med på å gi meg et noe mer variert perspektiv, men det viste seg vanskelig å finne personer jeg ikke kjente fra før av som ville la seg intervju. Eposter ble sendt ut til flere skoler i distriktet jeg var bosatt i, uten at jeg fikk noen respons. Jeg har derfor gjennomført mine intervjuer med fire personer som jeg kjenner blant annet gjennom lærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark. Jeg opplever det likevel slik at dette også gir meg noen interessante perspektiver nettopp fordi vi alle har utdannet oss

ved samme institusjon og etter den samme opplæringsplanen for lærerutdanningen. Mine fire intervjupersoner er svært ulike, og det har vært veldig interessant å gjennomføre disse intervjuene og se hvordan de reflekterer både likt og ulikt rundt ulike temaer. Vi har samme utdanning, fra samme institusjon og i samme tidsrom, men likevel er det store forskjeller på en del områder i hvordan vi reflekterer rundt arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen. Det viktigste fellestrekket for disse fire personene er likevel at de aldri har vært i et ansettelsesforhold hvor de følger noen av programmene som blir beskrevet i NOVA-rapporten. De er derfor ikke preget av en bestemt tankegang som kan assosieres med skolemiljøprogrammer.

Den første personen jeg intervjuer, i oppgaven referert til som A, er en person jeg kjenner fra tiden jeg selv utdannet meg til å bli lærer. Vi gikk i samme klasse i lærerutdanningen og var også på samme praksisgruppe i flere år. Han er i midten av 30-årene. Grunnen til at jeg har valgt ut A som intervjuperson i dette prosjektet er at han, så lenge jeg har kjent ham, har fremstått som en lærer som er svært glad i jobben sin. Helt fra vi hadde vår første praksisperiode har han virket selvsikker i sitt arbeid og har flere ganger uttalt at han selv tror at han «alltid vil stå i klasserommet». En annen interessant side ved A, er at han har ei bestemor og ei mor som selv er lærere. Jeg var derfor interessert i å se hvordan dette eventuelt påvirker ham i hans valg om å bli lærer og om det påvirker ham i arbeidet med skolens psykososiale miljø. A jobber på en ungdomsskole på Østlandet og var kontaktlærer på 8. trinn da intervjuet ble gjennomført. Han underviser hovedsakelig i naturfag og kroppsøving. Denne skolen har brukt Olweusprogrammet, men dette arbeidet ble avsluttet før A ble ansatt. Skolen er en Mot-skole. Intervjuet ble gjennomført på skolen hvor A er ansatt.

Den andre personen som har latt seg intervjuer er også bekjent av meg. Jeg velger å kalle henne B i denne oppgaven. B og jeg er jevngamle, er fra samme by og vi har gått i parallellklasser på videregående skole. Vi har også jobbet i samme kommune. Hun jobbet på ungdomsskolen, mens jeg jobbet ved en av kommunens barneskoler. Vi har ikke tatt utdanning ved samme avdeling, men begge har hørt til under Høgskolen i Hedmark. Den viktigste grunnen til at jeg ønsket å intervjuer B var at hun også, på lik linje med A, fremstår som en lærer som er svært glad i jobben sin. B har ved flere anledninger i forbindelse med overgangen mellom barne- og ungdomsskolen, overtatt elever jeg har

kjennskap til, og hun er da blitt nevnt som en populær lærer blant elevene. Jeg var klar over at A sin mor var lærer, og det var noe av begrunnelsen for å velge ham som intervjuperson. I løpet av intervjuet med B så viste det seg at hun hadde ei mor som var spesialpedagog. Dette var ikke tilsiktet fra min side. B jobber på en ungdomsskole på Østlandet med ca. 250 elever. Hun underviser hovedsakelig i norsk, engelsk og samfunnsfag. Denne skolen følger ikke noe konkret skolemiljøprogram. Intervjuet ble gjennomført hjemme hos B.

Den tredje intervjupersonen, her kalt C, er også i midten av 30-årene. Vi har gått i samme klasse under utdanning, men har ikke samarbeidet i forbindelse med praksis etc. Han underviser i matematikk, naturfag og kroppsøving på 8. trinn på en ungdomsskole med ca. 250 elever på Østlandet. I motsetning til A og B så har ikke C noen nær familie med tilknytning til læreryrket. I mitt prosjekt ser jeg på dette som positivt, fordi det da muligens er andre kilder enn familie, som har inspirert ham til valg av utdanning. Da jeg på forhånd var veldig bevisst på hvorfor jeg ønsket å intervju mine to første intervjupersoner, kan jeg ikke i like stor grad si det samme om C. Skolen hvor han er ansatt følger ikke noe konkret skolemiljøprogram. Intervjuet ble gjennomført hjemme hos C.

Den fjerde intervjupersonen, her kalt D, er i midten av 30-årene og har tatt sin utdanning i samme klasse som meg selv, A og C. Han er den eneste intervjupersonen som ikke har erfaring fra arbeid i ungdomsskolen. Han har hele tiden jobbet ved en liten, fådelt barneskole på Østlandet. D har heller ikke noen nær familie med røtter i læreryrket. Han er derfor godt egnet til å gi et enda bredere perspektiv i mitt prosjekt. Skolen han er ansatt ved følger ikke noe konkret skolemiljøprogram. Intervjuet ble gjennomført hjemme hos D.

2.5 – Kritikk til eget design og utvalg

Mitt forskningsdesign er et allerede nøyte utprøvd design innen kvalitativ metode. Delvis strukturert intervju blir hyppig anvendt og er en anerkjent metode innen kvalitativ forskning. Det finnes svært mye litteratur som omtaler denne måten å utføre forskningsprosjekter på, og det blir dermed vanskelig å være spesielt kritisk til denne måten å gjennomføre et masterprosjekt på.

Det er enklere å være kritisk til hvordan jeg har foretatt mitt utvalg av intervjupersoner. «Bare tenk på hvor ofte vi vegrer oss for å komme med kritiske spørsmål og kommentarer til en person vi kjenner svært godt. Ofte ser vi heller ikke de svake sidene til dem vi kjenner best», sier Jacobsen (Jacobsen, 2010, s. 63). Dette kan anses som åpenbare utfordringer i forbindelse med intervjuene jeg gjennomførte. Som beskrevet under punkt 2.4 så er samtlige intervjupersoner bekjente av meg fra tiden vi tok vår utdanning, samt at jeg har møtt B ved flere anledninger gjennom min tidligere jobb. Jeg har likevel etter beste evne bestrebet å etterkomme alle krav om objektivitet og nøytralitet, i den grad det lar seg gjøre i disse intervjuene. Bakgrunnen for dette utsagnet er at intervjuguiden min var ferdig før jeg valgte ut intervjupersonene og at spørsmålene dermed ikke har blitt formet ut i fra hvilke personer jeg ønsket å intervju. Mange av spørsmålene mine er utformet slik at personene selv får fortelle om sine opplevelser uten behov for intervensjon fra intervjuerens side. Det var derfor ikke et opplevd behov i disse fire intervjuene å være spesielt kritisk til noen av utsagnene. Det bør likevel legges til at det ikke alltid er enkelt å blottlegge seg for noen man kjenner. Å snakke om egen livshistorie som et slags moralsk grunnlag for sin egen praksis, betyr nødvendigvis også at det kan være behov for å snakke om ubehagelige opplevelser i sitt eget liv, eller at det må stilles kritiske spørsmål til personlige oppfatninger og opplevelser.

Et siste punkt under kritikk til eget design og prosjekt, handler om min egen interesse for det aktuelle fagområdet og den kompetansen jeg har tilegnet meg på dette området. Jeg har tidligere mye erfaring fra arbeid med PALS-modellen. Selv opplevde jeg dette arbeidet som svært givende og lærerikt. At jeg derfor har benyttet meg av en rapport som blant annet i stor grad støtter seg til arbeid gjort i andre PALS-skoler, er både en fordel og en ulempe for meg. Fordelen er at min egen «opplevde kompetanse» på dette området er høy; jeg føler meg trygg på at jeg har en stor verktøykasse jeg kan ta i bruk i arbeid med å skape gode klassemiljøer etc. Jeg kjenner også mye av teorien bak og begrunnelsene for å arbeide på denne måten. Ulempen er at jeg også definerer hva som er god praksis i arbeid med skolens psykososiale miljø, nettopp ut i fra noe jeg selv har jobbet mye med. Det finnes kritikk av PALS og av andre tilsvarende programmer, noe jeg har vist til tidligere. Denne kritikken stemmer nødvendigvis ikke overens med mine egne erfaringer og opplevelser med dette arbeidet. NOVA-rapporten er likevel en nøytral rapport som

påpeker konkrete resultater av arbeidet med bl.a. PALS – deriblant også skolemiljøprogrammene mangler etc. Jeg etterstreber et så nøytralt ståsted som overhodet mulig rundt hva som er god praksis i arbeid med psykososialt miljø i skolen, for å unngå at intervjupersonene skal oppleve at jeg bedømmer hva de selv legger i begrepet «god praksis».

Jeg kunne også ha valgt andre referanser enn denne NOVA-rapporten i arbeidet med å definere «god praksis», men da dette er en masteroppgave med et begrenset omfang, er det min oppfatning at det ikke er hensiktsmessig å benytte andre kilder slik jeg har valgt å designe dette prosjektet. En viktig presisering er at NOVA-rapporten ikke alene kan anses som en fasit for hva som er godt arbeid i skolen, da det finnes mye forskning på området.

2.6 – Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet innen kvalitativ metode

2.6.1 – Reliabilitet

Ringdal skriver at begrepet reliabilitet generelt sett går på *tilfeldige målefeil* (Ringdal, 2013). Dette begrepet er mer aktuelt innen kvantitativ metode, men i denne sammenheng bør kvalitative datas reliabilitet egentlig betraktes som forskerens refleksjon rundt hvordan datainnsamlingen har foregått, og hvordan dette kan påvirke eventuelle målefeil. Thagaard (2013) sier at reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og hvorvidt en kritisk leser vil bli overbevist om at forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Derfor er det viktig å redegjøre for hvordan data utvikles, slik at en kan sikre høy grad av reliabilitet i prosjektet. Thagaard påpeker at det er «viktig at forskeren skiller mellom den typen informasjon hun eller han har fått under feltarbeidet, og egne vurderinger av denne informasjonen». (Thagaard, 2013, s. 193, 194). Hun sier videre at reliabilitet også kan styrkes gjennom at forskeren redegjør for sine relasjoner til deltakerne, noe jeg har forsøkt å gjøre under punkt 2.4 – beskrivelse av utvalg. Til slutt vil et godt mål på reliabilitet være hvorvidt en annen forsker vil kunne gjenskape resultatene jeg har kommet frem til i denne oppgaven – gjennom å benytte seg av den samme forskningsmetoden og den samme intervjuguiden som jeg har valgt. Her trekker Thagaard inn begrepet *repliserbarhet* i denne sammenheng. Hvis mitt prosjekt lar seg replisere av en forsker med ulik bakgrunn og erfaring enn meg, i mitt tilfelle en som ikke har bakgrunn fra allmennlærerutdanning og erfaring fra arbeid som lærer, så vil en kunne si at mitt prosjekt har høy grad av reliabilitet. Begrunnelsen for dette ligger da i at min bakgrunn

som lærer i så fall ikke påvirker besvarelsene i intervjuene eller selve intervjusituasjonen, hvordan mine analyser blir gjennomført og til slutt hvordan mine konklusjoner trekkes.

2.6.2 Validitet

Videre omtaler Ringdal validitet som om en *faktisk har målt det en vil måle*. I kvalitativ forskning vil dette da være et spørsmål om hvor presis den informasjonen vi har fått ut av et intervju vil være (Ringdal, 2013, s. 248). Thagaard (2013) støtter dette ved å si at validiteten handler om gyldigheten av de tolkningene som undersøkelsen vil føre til. Med referanse til Silverman (Silverman, 2011), forklarer hun at «vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert». (Thagaard, 2013, s. 204). Thagaard trekker frem to viktige faktorer som kan påvirke validiteten; forskerens posisjonering i relasjon til det miljøet som studeres, samt om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre. Et viktig poeng her er at kvalitative studier ofte har som målsetning å gå utover det rent deskriptive. Dette medfører at analysen representerer fortolkninger av de fenomenene vi studerer og at det derfor må stilles spørsmål ved hvorvidt analysen er gjort på en objektiv måte. Thagaard viser til Seale (Seale, 1999) som velger å skille mellom intern og ekstern validitet. «Han knytter intern validitet til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie» og «ekstern validitet til hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger» (Thagaard, 2013, s. 205). Vi benytter ofte begrepet overførbarhet eller generaliserbarhet om det som Seale her beskriver som ekstern validitet, noe jeg kommer tilbake til lenger nede. Poenget med å trekke inn disse to begrepene er likevel å vise at et prosjekt kan ha høy grad av intern validitet uten at overførbarheten eller den eksterne validiteten trenger å være like høy. I mitt prosjekt kan dette vise seg å bli tilfelle. Mine intervjupersoner kan gi meg detaljerte beskrivelser av sin kompetanse i arbeid med psykososialt miljø i skolen, og det kan være mulig å finne mange likhetstrekk (eller eventuelle interessante motsetninger). De kan komme med interessante refleksjoner rundt sine livshistorier og hvordan dette påvirker deres praksis. Disse beskrivelsene vil i så fall ha en høy grad av validitet i mitt prosjekt, men det er ingen garanti for at det som kommer frem vil gjelde for andre. Sagt med andre ord; jeg kan ha målt det jeg ønsket å måle, men det kan være vanskelig å konkludere med at det gjelder på et mer overordnet plan enn for den som selv har kommet med utsagnet.

For å sikre høy grad av validitet i prosjekter av samme art som mitt, vil det i første omgang være naturlig å kontakte intervjupersonene når prosjektets analyser nærmer seg slutføring, slik at en kan få bekreftet hvorvidt ens tolkninger av utsagn etc. stemmer overens med det intervjupersonen faktisk mente. Videre er det helt avgjørende å begrunne konklusjoner og analyser godt. «Begrepet gjennomsiktighet («transparency»), slik blant annet Silverman (2011, s. 360-373) anvender det, gir et relevant utgangspunkt. Gjennomsiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til. Fortolkningens styrke er avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene» (Thagaard, 2013, s. 205).

2.6.3 – Generaliserbarhet og overførbarhet

Hva gjelder mulighet for statistisk generaliserbarhet ut i fra kvalitativ metode, så er den største utfordringen knyttet til at utvalget i kvalitativ metode ofte består av få personer (Ringdal, 2013). Dette i seg selv fører til at det kan være vanskelig å generalisere slutningene en kommer frem til. I min oppgave er det fire intervjupersoner, noe som dermed gjør det nærmest umulig å generalisere funnene jeg gjør rent statistisk. Et viktig trekk ved kvalitativ forskning er at det er *fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet*, i motsetning til kvantitativ forskning hvor en beskriver mønstre i talldata (Thagaard, 2013). For å teste dette kan det være aktuelt å undersøke hvorvidt de konklusjoner en kommer frem til også vil gjelde i andre relativt like situasjoner. En viktig del av mitt prosjekt er å studere hvordan lærerens bakgrunn er med på å påvirke hvordan læreren arbeider med det psykososiale miljøet i skolen. For å kontrollere overførbarhet fra mitt prosjekt til en annen situasjon, vil jeg ha flere muligheter. En av antakelsene jeg går ut i fra i min oppgave er at lærerens bakgrunn og livshistorie også påvirker lærerens måte å arbeide på. Hvis en gjennom et tilsvarende prosjekt kunne trekke slutninger om at for eksempel sykepleieres livshistorier påvirker deres måte å håndtere pasienter på, eller NAV-ansattes livshistorier påvirker hvordan de møter klienter på i lik grad som lærere påvirkes av sine livshistorier, så ville dette styrke overførbarheten av mitt prosjekt. Grunnlaget for å trekke denne konklusjonen ligger i at både lærere, sykepleiere og NAV-ansatte er profesjonelle arbeidere innenfor velferdsstatens mange virkeområder og at de alle innehar en kompetanse som klienten eller brukeren har behov for. «Relasjonen er kjennetegnet av epistemisk asymmetri fordi profesjonelle forvalter kunnskap som

klientene mangler, men trenger» (Molander & Terum, 2008). Thagaard argumenterer også for overførbarhet i kvalitativ metode ved at hvis «tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres» (Thagaard, 2013, s. 194), så vil dette være med på å bygge opp under hvorvidt konklusjonene i oppgaven kan sies å ha en grad av overførbarhet. I mitt tilfelle så er det ikke gitt at alle lærerne vil kjenne seg igjen i konklusjonene jeg trekker. Grunnen til dette er at lærere, som alle andre yrkesgrupper, er en sammensatt gruppe. Det er mange livshistorier, og det er mange måter å jobbe med psykososialt miljø på. Likevel så bør det være mulig for en lærer, uavhengig av alt dette, å kjenne seg igjen i de generelle linjene i mitt prosjekt. Noen vil dra stor kjensel på det som skrives, mens andre vil ha helt andre og ulike erfaringer. Til slutt vil også det å oppdrive annen forskningslitteratur som kan bygge opp under mine konklusjoner, være med på å øke både reliabilitet, validitet og mulighetene for å generalisere.

Som en sluttkommentar til overførbarhet så vil det i mitt prosjekt være mulig å drøfte en mer lokal overførbarhet, med tanke på at alle mine intervjupersoner er utdannet ved samme institusjon. Mine konklusjoner kan være gjeldende for de fleste lærerskolestudenter som har tatt sin utdanning ved samme utdanningsinstitusjon som meg selv og som befant seg aldersmessig i de tidlige tjuårene på starten av 2000-tallet. Prosjektet mitt sier likevel ingenting om hvordan en tilsvarende situasjon ville ha vært om alle intervjupersonene hadde tatt sin utdanning et annet sted.

2.7 – Intervjuguide

Selve intervjuguiden finnes som «vedlegg 1» bakerst i denne oppgaven.

Min intervjuguide er bygget opp med tre deler. Den innledende delen tar for seg alder, erfaring, utdanning og beskrivelse av nåværende jobb med blant annet hvilke fag det undervises i. Alt dette er faktorer som jeg mener kan være med på å påvirke lærerens arbeid med det psykososiale miljøet i skolen. I tillegg har jeg bedt de ulike intervjupersonene om å vurdere seg selv i forhold til hvor gode lærere de mener at de er. Skalaen som blir benyttet er noe uhøytidelig delt inn i fra «ikke så god til veldig god». Hensikten her er ikke å benytte et statistisk måleinstrument, men heller å se nærmere på hvor selvsikre de ulike lærerne er. Denne vurderingen følges så opp av spørsmål om hva intervjupersonene føler seg spesielt dyktige til i sin jobb, og motsatt; om det er noe de

føler seg utrygge på eller mangler kompetanse i. Til slutt ber jeg også intervjupersonene si noe om hvordan de selv tror elevene omtaler dem. Tanken bak dette var å se om lærerens vurdering av seg selv i disse spørsmålene, påvirker svarene som de avgir senere i intervjuet. Hvis jeg skulle ha benyttet meg av kvantitativ metode og spørreskjema, slik intensjonen opprinnelig var, så ville det ha vært interessant å gjøre korrelasjonsanalyser hvor en hadde sett på sammenhenger mellom disse innledende punktene og hvordan de henger sammen med besvarelsene som ville ha vært gjort senere i undersøkelsen. Selv om jeg til slutt landet på å benytte kvalitativ metode og intervju, så valgte jeg likevel å beholde disse innledende spørsmålene fordi de kan gi verdifull informasjon også i en kvalitativ tilnærming.

Videre følger de fire hovedspørsmålene som tar sikte på å gi meg et godt grunnlag for å besvare problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Vi starter med å snakke om intervjupersonenes bakgrunn, om hvorfor de har valgt å ta lærerutdanning og hvorfor de jobber som lærere. Etter dette snakker vi om viktige begreper i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i skolen. Klasseledelse, atferdsregulering, konsekvenser, opplæringsloven etc. blir drøftet, og jeg er også interessert i å høre hvor de henter sin inspirasjon fra i dette arbeidet. Denne delen av intervjuet er utformet med bakgrunn i det som blir gjennomgått i del 3.2 i denne oppgaven – NOVA-rapporten. Vi tar også for oss Opplæringslovens §9a som det vil bli redegjort for i del 3.1. Et annet viktig element fra NOVA-rapporten er relasjonsarbeid, noe som hovedspørsmål tre tar utgangspunkt i. I fjerde hovedspørsmål drøfter vi hvordan de ulike lærerne jobber med å skape et inkluderende miljø i sine klasser. Dette er også ansett som en av suksessfaktorene i NOVA-rapporten. For å avrunde intervjuet så samtaler vi om min problemstilling og hvordan de opplever sin egen kompetanse i arbeid med å skape et godt psykososialt miljø i skolen. Dette for å sikre at det er minst mulig usagt etter at intervjuet er gjennomført. I den avsluttende delen snakker vi også om det relativt nye fenomenet «digital mobbing», noe som blir nærmere belyst i oppgavens del 3.3.

Intervjuguiden er bredt utformet, slik at den består av mange underspørsmål. Jeg har etter beste evne forsøkt å få med meg alle underpunkter i hvert av intervjuene, slik at det skal være enklere å sammenlikne svarene som gis. Men jeg har hele veien hatt i bakhodet at disse intervjuene skal utføres som samtaler og at det dermed skal det være rom for å

gå mer i dybden på interessante temaer. Et annet viktig element i mitt prosjekt er at det er ønskelig at jeg som intervjuer «tenner en ild», slik at intervjupersonene selv snakker om hvordan de opplever ulike situasjoner og egen kompetanse i disse situasjonene. Derfor anså jeg det som nødvendig å ha en god del underpunkter til mine hovedspørsmål, slik at det skulle være rom for å skape flyt i temaer som kanskje ikke ville flyte godt av seg selv. Slik jeg ser det så ble dette også vellykket, og mine fire intervjupersoner vektlegger ulike temaer når de snakker med iver om tematikken i denne oppgaven.

3.0 – Teoretiske perspektiver

Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å utforske hvordan lærere opplever og reflekterer rundt sin egen kompetanse i arbeid med skolens psykososiale miljø. For å vise dette vil jeg videre redegjøre for ulike typer teori som jeg anser som relevant for å kunne svare på denne problemstillingen. Jeg vil starte med å ta for meg de mest relevante delene av opplæringsloven, da de legger føringer for hvordan skolene skal jobbe med denne problematikken (del 3.1).

Videre vil jeg beskrive sentrale funn i NOVA-rapporten. Hensikten med dette er at disse funnene er med på å danne det jeg kaller «grunnlaget for god praksis» i forbindelse med arbeid med psykososialt miljø i skolen (del 3.2).

Jeg vil også trekke inn noen tall og fakta vedrørende digital mobbing. Dette er et relativt nytt fenomen, og det er interessant å høre hvordan mine intervjupersoner reflekterer rundt digital mobbing fordi dette er et tema de i stor grad har måtte ta stilling til etter noen år i jobb (del 3.3).

Jeg redegjør videre for pedagogisk teori (del 3.4). Hovedtyngden av den pedagogiske teorien som blir brukt i analysen av intervjuene og i drøftingen senere, stammer fra Ivor Goodson, samt noe fra sosiokulturell læringsteori, blant annet representert ved Lev Vygotsky og Urie Bronfenbrenner. Under punkt 3.4 gir jeg til slutt også en kort oversikt over noen signifikante episoder fra mitt eget liv som i stor grad har påvirket hvordan jeg har handlet som lærer.

3.1 – Lovverk og opplæringsloven

Både private og offentlige skoler er regulert av lovverk og planer. Opplæringsloven legger tydelige føringer for hvordan skolene skal ivareta elevenes rettigheter og hvordan skolene skal jobbe med det psykososiale miljøet. I mitt masterprosjekt fokuserer jeg på de delene av Opplæringsloven som omhandler skolemiljøet. Skolemiljøet har stor betydning for elevenes trivsel, og vi vet at sosial trygghet og et miljø som fremmer trivsel, også vil fremme læring. Selv om det er tydelige krav om at skolemiljø skal være på dagsorden, så er det ikke et lovpålegg å følge et skolemiljøprogram.

Fysiske forhold i skolemiljøet kan også være med på å hemme eller fremme læring og et godt miljø, men denne oppgaven vil ikke gå nærmere inn på dette.

3.1.1 – Oppl. §9a-1 Generelle krav

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

Opplæringsloven kapittel 9a har bestemmelser som stiller krav til elevenes skolemiljø. Formålet med disse reglene er å kunne forebygge og forbedre forhold som virker inn på elevenes miljø. Slik kan elevene få en best mulig skolehverdag. Dette er slått fast ved at elevene har en individuell rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (oppl. §9a-1).

3.1.2 – Oppl. §9a-3 Det psykososiale miljøet

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.

Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak.

I Opplæringsloven §9a-3 omtales kravene til det psykososiale miljøet i skolen. Det stilles strenge krav til at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet. Skolen er gjennom lovverket pålagt å jobbe aktivt og systematisk for å oppnå dette. Det innebærer en plikt til å arbeide forebyggende, slik at en i størst mulig grad kan forhindre at den enkelte elev blir utsatt for krenkelser fra medelever, lærere eller andre ansatte (Erdis & Bjerke, 2009, s. 40).

«Det psykososiale miljøet har med mellommenneskelige tilhøve å gjere, og er bestemt av samhandlinga og kommunikasjon mellom individ» (Stette, 2010, s. 149). Det vil si det sosiale miljøet der elevene opptrer. I boken «Juss for pedagoger» gjøres det til et viktig poeng at det er den enkelte elevs subjektive opplevelse som er avgjørende for om eleven opplever å ha et godt psykososialt skolemiljø. «Småerting kan oppleves som ubehagelig, og det kan for den som blir ertet, oppleves som mobbing» (Erdis & Bjerke, 2009, s. 40).

Skolens personale er pålagt handlingsplikt dersom det oppdages forhold som kan tyde på at en elev blir utsatt for mobbing, krenkelser etc. I slike situasjoner skal den ansatte snarest mulig undersøke saken, samt varsle ledelsen ved skolen. Den ansatte skal også gripe inn for å avverge hvis det er mulig og nødvendig. Det sistnevnte er mest aktuelt i situasjoner hvor den ansatte oppdager at elever slåss eller at han/hun overhører krenkende kommentarer. En annen viktig presisering som blir gjort, er at denne handlingsplikten omfatter hele skolens personale. Med andre ord så er både vaktmester, renholdspersonell og andre yrkesgrupper som arbeider i skolen, også pålagt å handle i slike situasjoner.

Loven nevner mobbing, diskriminering, vold eller rasisme. Det er imidlertid viktig å presisere at dette er eksempler. Alt som kan oppfattes som krenkende for en elev vil være gjenstand for vurdering opp mot denne loven. Videre blir alle slike situasjoner omfattet av handlingsplikten, jf. prinsippet om at det er elevens subjektive oppfatning som skal vurderes og tas hensyn til. Hvis en elev systematisk utelates fra lek eller sosiale aktiviteter, kan dette anses som en krenkelse, hvis eleven opplever det slik:

Ein person er mobba når han eller ho, gjentekne gonger og over tid, er utsett for negative handlingar frå ein eller fleire personar. Det er ei negativ eller aggressiv handling når nokon med vilje påfører ein annan person skade eller smerte – ved fysisk kontakt, ved ord eller på andre måtar. For å kunne bruke nemninga mobbing skal det også vere ein viss ubalanse i makt- og styrketilhøvet (Stette, 2010, s. 149-150).

Men selv om lovverket sier at skolene skal jobbe aktivt og systematisk med skolemiljøet, så stilles det ingen krav i selve lovverket om at skoler må følge et skolemiljøprogram. Derfor vil det også være store variasjoner i måter ulike skoler velger å tilnærme seg dette

arbeidet på. Uten systematikken som ofte følger skolemiljøprogrammene det redegjøres for i NOVA-rapporten, stilles det større krav til hver enkelt lærer og til skolen.

3.1.3 – Oppl. §9a-4 Systematisk arbeid med å fremme helse, miljø og trygghet.

Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet.

Denne paragrafen sier at skolen og skoleeier ikke kan vente på at noen skal klage på skolemiljøet før det gjeres noe. Skoleledelsen har ansvar for at det aktivt arbeides med skolens psykososiale miljø. At man arbeider aktivt med noe, må i så fall bety at skolen har temaet på dagsorden under møter og legger til rette for og gjennomfører opplegg, undervisning etc. for å bedre kvaliteten på skolemiljøet.

3.1.4 – Oppl. §9a-5 Elevdeltaking i skolemiljøarbeidet

Elevane skal engasjerast i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen. Skolen skal leggje oppgåver til rette for elevane etter kva som er naturleg for dei enkelte årstrinna.

Elevrådet kan nemne opp skolemiljørepresentantar til å vareta elevane sine interesser overfor skolen og myndigheitene i saker som har med skolemiljøet å gjere. Skolemiljørepresentantane deltek i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske helse-, miljø- og tryggingarbeidet ved skolen i den grad det vedkjem skolemiljøet for elevane.

Elevane kan møte med inntil to skolemiljørepresentantar i arbeidsmiljøutvalet eller anna samarbeidsorgan der eit slikt er oppretta ved skolen i samsvar med arbeidsmiljøloven kapittel 7, når dette behandlar spørsmål som vedkjem skolemiljøet for elevane. Skolemiljørepresentantane har da talerett og rett til å få meininga si protokollert. Skolemiljørepresentantane skal ikkje vere til stades når utvalet behandlar saker som er omfatta av teieplikt etter lover eller forskrifter.

Som et ledd i å skape et godt skolemiljø blir også elevdemokrati og medbestemmelse for elevene en viktig del av dette arbeidet. Elevene skal selv aktivt delta i arbeidet med å

skape et godt skolemiljø, men det er de ansatte som har ansvaret for å tilrettelegge for at dette skal være mulig.

3.1.5 – Konsekvenser av dette lovverket

Det får betydning for flere forhold at elevene har en *individuell rett* til et godt fysisk og psykososialt miljø. Skolen/skoleeiers økonomi kan ikke brukes som begrunnelse for ikke å følge opp kravene som står nedfelt i loven. Skolemiljøet og hvordan dette praktiseres på hver enkelt skole er undergitt statlig tilsyn (fra Utdanningsdirektoratet). Eleven og foreldrene har også klageadgang. I tillegg er det fastsatt en regel om straff for brudd på bestemmelsene i disse paragrafene (oppl. §9a-7).

Enhver sak som blir meldt inn skal vurderes, og det skal settes inn tiltak der det er nødvendig. Lovgiver har bestemt at slike saker skal behandles som enkeltvedtak etter forvaltningsloven, noe som blant annet innebærer at man kan klage på et vedtak til Fylkesmannen.

Det er i dette lovverket læreren og skolen skal begrunne hvorfor de arbeider slik de gjør med skolemiljøet. Dette er derfor et nødvendig punkt å snakke om i intervjuene. Mange skoler velger å følge skolemiljøprogrammer for å dekke opp disse kravene, men intervjupersonene i min oppgave er valgt ut bl.a. fordi de er ansatt ved skoler som ikke følger bestemte programmer. Det kan derfor argumenteres for at det stilles enda høyere krav til hver enkelt lærer.

3.2 – NOVA-rapporten: «Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø».

Videre følger en presentasjon av den tidligere nevnte NOVA-rapporten. Resultatene som presenteres i rapporten baserer seg på funn gjort i skoler som følger skolemiljøprogrammer. Rapporten har to funksjoner i dette masterprosjektet. Først fungerer den som en slags definisjon på ulike typer «god praksis» i arbeidet med å skape et godt skolemiljø. For det andre vil den være gjenstand for sammenlikning og drøfting opp mot det som kommer frem i intervjuene. Rapporten består av to deler, og jeg bygger mye av min oppgave på de funnene som presenteres i delrapport II. NOVA beskriver bakgrunnen for rapporten slik:

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet i samarbeid gjennomført en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen. Den første delrapporten handlet om hvordan fire skolemiljøprogrammer (Olweus, Zero, PALS og Respekt) brukes i skolen, og hvordan programmene har evaluert sine intervensjoner. Denne andre og siste delrapporten har som mål å utforske virksomme strategier og utfordringer i grunnskolers arbeid med å skape et godt psykososialt miljø for elevene. Studien er utført av Ingunn Marie Eriksen (NOVA) og Selma Therese Lyng (AFI). Anders Bakken (NOVA) har vært prosjektleder (Eriksen & Lyng, 2015, s. 3).

3.2.1 – Rapportens datagrunnlag

Rapporten bygger på et omfangsrikt kvalitativt intervju- og observasjonsmateriale fra 20 grunnskoler som alle har rapportert at de har gjennomført et godt arbeid med å skape endringer i skolens psykososiale miljø. Noen av disse skolene var deltakere i såkalte læringsmiljø- og antimobbeprogrammer av typen PALS, Olweus, Zero og Respekt. De andre skolene har også gjennomført mange tiltak for å bedre miljøene og kunne rapportere om en markant endring i løpet av de siste 4-5 årene. Utvalget består av tolv barneskoler, seks ungdomsskoler og to kombinerte barne- og ungdomsskoler. Utvalget representerer både bygd og by og elever med ulik etnisk og sosioøkonomisk bakgrunn. Det er gjort et mer dyptgående arbeid på fire av de 20 skolene, hvor det er gjennomført bl.a. observasjon av klasser og lærere i praksis, samt intervjuer med elever. Det er gjennomført fokusgruppeintervjuer på alle skolene, hvor det er gjort et skille mellom ledelse og lærere i gruppens sammensetning. Dette for å hindre at det oppstår det

rapporten omtaler som «konsensuspreget samtale» der personer av ulik sosial posisjon kan føle det vanskelig å skille seg ut.

Et viktig notabene i denne rapporten er at en av målsetningene er å identifisere de gode praksisene så konkret som mulig:

Intervjuene med ledelse og lærere er preget av tattforgitte begreper, som 'positivt elevsyn, tett på, struktur, system, relasjonsfokus, etc.' I møte med disse begrepene har vi forsøkt å spørre slik at de forklarer mer konkret hva de mener med dem og hva de gjør i praksis. Et mål har dermed vært å ta utgangspunkt i disse sentrale begrepene og konkretisere disse ved hjelp av de 20 skolene i materialet (Eriksen & Lyng, 2015, s. 26).

Dermed er også mye av det som rapporten konkluderer med, høyaktuelt for min masteroppgave.

3.2.2 – Atferdsregulering gjennom omsorgsfull kontroll

Ett av tre hovedfunn i rapporten er at alle skolene praktiserer omfattende grad av atferdsregulering. Med begrepet «atferdsregulering» er det tatt utgangspunkt i at dette «omhandler virkemidler og praksiser rettet mot å regulere elevene til å opptre på måter som oppfattes å fremme læring og gjennomføring av undervisning – og et godt psykososialt miljø preget av trivsel og positiv samhandling» (Eriksen & Lyng, 2015, s. 51). Med andre ord så ligger det mye bak dette begrepet. Forfatterne av rapporten velger å samle de ulike kvalitetene ved dette begrepet i det de kaller «omsorgsfull kontroll», og arbeidet som lærerne har gjort beskrives på følgende måte:

De har lagt vekt på å forbedre sine atferdsreguleringsmetoder i både læringssituasjoner og friminutt, gjennom utviklingsarbeid rettet mot klasseledelse og inspeksjon. Til grunn ligger et sammenfallende rasjonale om at løs struktur, utydelige regler og rammer, inkonsekvent sanksjonering og svak regulering åpner for elevatferd og dynamikker med negative konsekvenser for læring, relasjoner, trygghet og trivsel. Samtidig er det en gjennomgående oppfatning blant de voksne i skolene at god og effektiv regulering ikke bare handler om grenser og kontroll – det må gjennomføres med varme og omsorg (Eriksen & Lyng, 2015, s. 51).

Atferdsreguleringen deles inn i to områder, hvor det ene området omhandler inspeksjon og friminutt, mens det andre området omhandler lærings situasjoner som er mer styrt.

Dan Olweus peker tidlig på at over halvparten av all mobbing finner sted i friminuttene (Olweus, 1992) og at det derfor er naturlig å sette inn tiltak på denne arenaen. Ett av de viktigste og mest naturlige tiltakene som har blitt iverksatt ved flere av skolene, er økt lærertetthet i inspeksjonen. Flere skoler praktiserer også organiserte aktiviteter i friminuttene for å samle flest mulig elever på steder der det er mulig å ha god oversikt. En av skolene i utvalget har benyttet seg av et tilsynsteam bestående av et gitt antall lærere som har et høyere engasjement vedrørende tilsyn enn sine kollegaer, og derfor tar tilsynsrollen mer alvorlig. Denne typen tiltak i forbindelse med tilsyn befinner seg på et mer organisatorisk nivå og er i seg selv ikke nok for å forhindre mobbing eller mistriksel blant elevene. Det vil alltid finnes steder hvor det ikke vil være mulig for en lærer å ha oversikt, både innendørs og utendørs. Dermed er det også viktig å se på kvaliteten på tilsynsarbeidet – hva det er som konkret blir gjort av læreren mens han eller hun har inspeksjon:

Gjennomgående krav til inspektørene er at de faktisk aktivt observerer, er tydelig tilstede (mange bruker vester), er tilgjengelige og aktivt tar kontakt med elever og benytter anledningen til relasjonsbygging, at de undersøker og griper inn når de ser noe som kan være bekymringsfullt, og at de har lav terskel for å melde videre til kontaktlærere, sosiallærer og ledelse – kort sagt, viser «nulltoleranse» i praksis (...) (Eriksen & Lyng, 2015, s. 52).

Med andre ord; det er mange former for kompetanse som er viktig i forbindelse med tilsyn. Å være dyktig på å observere kan for eksempel innebære en bevissthet om hva man må være på leting etter, og det krever kjennskap til elevene. Relasjonsbygging beskrives nærmere i punkt 3.2.3, men gjør seg gjeldende som kvalitetsmarkør også i tilsynssituasjoner. I tillegg kreves det at det er enighet om hva som skal slås ned på og eventuelt meldes videre til den det måtte angå.

Like viktig som å skape trygghet og et godt miljø i situasjoner hvor elever er i fri aktivitet, er det å organisere undervisnings- og læringsøkter på en slik måte at alle opplever at de har det bra. Dette er også en avgjørende faktor for et godt psykososialt miljø. Klassen som

enhet består av svært mange ulike individer, og behovet for dyktige klasseledere er helt nødvendig for å skape et godt og trygt læringsmiljø.

NOVA-rapporten forteller oss at skolene bygger sin klasseledelsespraksis på ulike inspirasjonskilder; Utdanningsdirektoratets «Bedre læringsmiljø», læringsmiljø- og antimobbeprogrammer og også eksterne kompetansemiljøer. Det finnes likevel en slags enighet om at det er noen hovedpunkter som er gjennomgående for å lykkes i å bli en dyktig klasseleder.

Det første punktet som rapporten beskriver handler om *tydelig regi og struktur på undervisningen*, hvor oppstart markeres tydelig og der det presenteres mål for læringen og en plan for timen. Øktene avsluttes med oppsummering og et kort blick fremover. Del to handler om *tydelig regi og struktur på den sosiale samhandlingssituasjonen*. Dette vises bl.a. gjennom at læreren tar tydelig styring over det elevene får lov til å holde på med, at det gjennomføres felles hilsing og at det etableres et samlet fokus slik at alle deltar og skaper gode overganger mellom plenumsaktivitetene. Et tredje verktøy som virker å være effektivt er *positiv forsterking, anerkjennelse og støtte*. Dette gjøres systematisk gjennom at læreren gir konkrete positive tilbakemeldinger på atferd og faglige bidrag både i klasseoffentligheten og i en-til-enoppfølging underveis i timene. Til slutt blir også *effektiv korrigerings og sanksjonering av regelbrudd* det siste punktet som trekkes frem. Lærer håndhever de vanlige og etablerte reglene for klasseromsatferd, både når det gjelder arbeidsro og orden og respektfull oppførsel overfor medelever og lærer. Framfor ignorering eller konstatering av regelbrudd, gjennomfører lærer aktiv korrigerings og sanksjonering ved hjelp av virkemidler som spenner fra det å stoppe helt opp med undervisningen inntil den aktuelle eleven har korrigert atferden, til å sende skarpe blikk, gi tydelig og uttalt instruksjon om å slutte med det aktuelle regelbruddet, flytte elever fra hverandre, til varsel om anmerkning og telefon til hjemmet (Eriksen & Lyng, 2015, s. 56). Ved bl.a. PALS-skolene som er en del av NOVA-rapporten, ble det også praktisert det som omtales som «intensiv atferdsregulering». En av grunntankene i PALS-modellen er at det er enklere å følge regler hvis det er tydelig definert og innøvd hva som er korrekt atferd.

Denne typen intensiv atferdsregulering trekkes frem av flere av skolene som har opplevd store «snuoperasjoner» i forbindelse med sitt arbeid med skolemiljøet. Lærerne beskriver arbeidet på følgende måte:

De opplever at den intensive atferdsreguleringen har gitt dem verktøy de tidligere manglet til å håndtere og forebygge utfordringer knyttet til krenkelser og mobbing så vel som problematferd mer generelt, mens de tidligere måtte bruke mye tid og krefter på «brannslukking (Eriksen & Lyng, 2015, s. 57).

3.2.3 – Relasjonsarbeid; «tett på»

I forskningslitteraturen blir lærer–elev-relasjonen beskrevet som sentral for å forebygge mobbing og for å sikre elevers trygghet, mestringsfølelse og trivsel. (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013). At relasjonsarbeid har positive konsekvenser for det psykososiale miljøet er godt dokumentert, og positive relasjoner og støtte fra lærere er noen av de viktigste kjennetegnene på «sunne» skoler (Major et al., 2011). NOVA-rapporten nevner også Olweus, PALS, Zero og Respekt som virkningsfulle programmer for å bedre psykisk helse i skolen. Gode relasjoner kan også være en beskyttelse mot psykiske helseplager, spesielt for sårbare elever (Drugli, 2012). Lærers oppførsel overfor enkeltelever kan også bidra til å forme medelevenes syn på og oppførsel mot den enkelte elev (Hughes & Kwok, 2006).

I NOVA-rapporten trekkes det frem at gode relasjoner mellom lærer og elever først og fremst virker forebyggende. Hvis relasjonen mellom en lærer og en elev i utgangspunktet er god, så kan dette forhindre at konflikt mellom lærer og elev eskalerer. Lærere i undersøkelsen beskriver også hvordan det at de kjenner elevene, behandler dem med respekt og «ser dem» i seg selv fungerer som en demper på uro og mistriivsel. En annen side som trekkes frem er at det er enklere for elevene å si ifra hvis de opplever noe som ikke er bra eller greit. Det kan enten være i forhold til seg selv, eller ved å «tyste på» andre elever. Med andre ord; det er enklere å si ifra til en voksen hvis du føler at relasjonen til voksenpersonen er god. Slik sett blir det enklere for læreren å ha oversikt over det som skjer i klassemiljøet, og da kanskje særlig over det som foregår mer i det skjulte.

NOVA-rapporten beskriver også «den relasjonsorienterte lærer» som et slags ideal og at det på enkelte skoler har vært behov for utskiftning av deler av lærerstaben mot «yngre og mer relasjonsvillige lærere» (Eriksen & Lyng, 2015).

Relasjonsbygging dreier seg blant annet om ansvarlige voksenpersoner, om bygging av tillit, og å vise interesse og gi ros (Arnesen, Sørli, & Ogden, 2006). Rapporten fra NOVA trekker frem flere faktorer ved dette arbeidet som viser seg å være virkningsfulle: Et positivt elevsyn, positiv forsterkning, lærere som prioriterer relasjon og ledelsens tilrettelegging for slikt arbeid. Et positivt elevsyn er noe som kjennetegner de voksnes holdning til elevene. Det handler om å ha en holdning preget av genuin respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner (Eriksen & Lyng, 2015, s. 73-74). Et av punktene som trekkes frem som en viktig del av endringsarbeidet ved en av skolene, var at lærerne fikk forbud mot å kjeft på enkeltelever og at de måtte lete etter positive sider hos elevene. En sosialarbeider ved en av skolene uttaler at det dreier seg mye om «respekt og tillit». Å benytte «positiv forsterkning» som redskap for å skape gode relasjoner, viser seg også å ha positiv effekt:

I undervisningssituasjoner observerte vi for eksempel at elever fikk individuelle forsterkninger i ulik form, avhengig av de individuelle utfordringene elevene hadde. Denne formen for positiv forsterkning baserer seg på lærernes nære kjennskap til elevene, slik at de kan vite hvilken atferd som trenger belønning og hvilken type belønning som vil ha noen hensikt (Eriksen & Lyng, 2015, s. 75).

Ved å analysere dette avsnittet ser vi at det kreves mye av læreren for å kunne benytte seg av denne typen strategi på en effektiv måte. Læreren må kunne se de individuelle utfordringene til hver enkelt elev og kjenne til elevens interesser etc. for å vite hva slags oppmuntringer og belønninger som vil kunne ha noen effekt eller eventuelt virke mot sin hensikt. Nordahl skriver følgende om det samme temaet:

Lærerens forståelse av elevene vil, enten læreren mener det eller ikke, påvirke hans eller hennes handlinger og reaksjonsmønstre overfor elevene. Elevens rett til å få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger indikerer indirekte at læreren har en plikt til å skaffe seg kjennskap til eleven (Nordahl, 2002, s. 40).

I John Hatties *Synlig læring* vises effektstørrelsen av lærer-elev-relasjonen som $d = 0,72$, hvor skillet mellom middels og høy effekt ligger ved 0,4. Noe av det jeg finner mest interessant her og som samsvarer med det NOVA-rapporten også påpeker, er at effekten av «empati» (hos læreren) blir målt til like under 0,7. (Hattie, 2013)

3.2.4 – Sosiale aktiviteter; tilhørighet og inkludering.

Det tredje punktet som trekkes frem som en del av vinneroppskriften i overnevnte rapport er å legge til rette for aktiviteter som skaper fellesskap og inkludering. Før jeg beskriver innholdet i denne delen av rapporten vil jeg vise til et utdrag fra boken «Mobning gentænkt» av Kofoed og Søndergaard. Her påpekes viktigheten av å jobbe med å skape de gode fellesskapene og et inkluderende klassemiljø:

Klassens kultur er en betydningsfull faktor for, hvor meget mobning der er i en skoleklasse. Jo mere negativt elever i en klasse beskriver klassens kultur, jo mere mobning rapporteres der. Det viser analyser af tal fra en undersøgelse af mobning blant elever i 7. og 8. klasse på Københavns Vegsteg. Kvaliteten af klassens kultur varierer naturligvis, men når vurderingen bliver negativ, rapporteres der ofte om mobning (Kofoed & Søndergaard, 2013).

Som det blir vist til i gjennomgangen av lovverket i avsnitt 3.1 så har skolen et ansvar for å legge til rette for at det oppstår gode klassemiljø. For å lykkes med å skape slike inkluderende miljøer peker NOVA-rapporten på fire typer aktiviteter som virker å være effektive; introduksjonsopplegg ved skolestart, aktivitetstilbud i friminuttene, «de store prosjektene» og «tilrettelegging for vennsksrelasjoner». Disse introduksjonsoppleggene ved skolestart skjer ofte i form av fadder- eller mentorordninger. Noen av skolene har også erfaring med å benytte mer intensive opplegg, hvor formålet er «at de i større grad enn fadderordningene retter oppmerksomheten mot relasjonen mellom elevene på samme trinn eller i samme klasse – som utgjør den primære gruppa elevene skal forholde seg til og dermed er særlig signifikante andre i elevenes psykososiale miljø» (Eriksen & Lyng, 2015, s. 105). Begge deler synes å ha en positiv effekt på det sosiale miljøet i gruppen.

Tilrettelegging for aktiviteter i friminuttene blir også trukket frem i rapporten. Dette kan skje på flere måter og Trivselsprogrammet er et eksempel her. Bakgrunnen for at tilrettelegging av aktiviteter anses som et effektivt tiltak, er at friminuttene lenge har blitt

ansett som en problemarena i forbindelse med mobbeproblematikk, samt en tanke om at kjedsomhet bidrar til negativ atferd. Dette har i lang tid vært temaer innen mobbeforskningen (Olweus, 1992; Rigby, 2007). Rapporten peker også på at dette har sterk gjenklang i personalets egne erfaringer og oppfatninger. En slik påstand kan jeg for øvrig også støtte opp under selv, fordi jeg har hatt ansvar for å drifte Trivselsprogrammet ved en tidligere arbeidsplass.

Forskning fra Norge viser at 10 – 15 % av elever i norsk skole opplever sosial isolasjon (Sunnevåg & Aasen, 2010). Sosial isolasjon deles inn i to kategorier, hvor den ene typen er å være helt alene, mens den andre omtaler elever som har noen å henge med, men som ikke er en del av et «gyldig vi» (Eriksen & Lyng, 2015). Fokus på å tilrettelegge for venns­kapsrelasjoner blir derfor en viktig del av skolens arbeid. NOVA-rapporten viser til flere måter å jobbe med dette på, bl.a. gjennom vennegrupper som organiseres delvis av skolen og av foreldrene. Effekten av disse vennegruppene er noe omstridt fordi de ofte fører til at elever blir «bedre kjent», men ikke tilstrekkelig nok til å kunne kalle seg «venner». Av andre tiltak så nevnes det kantinegrupper, gutte- og jentedager, rollespillgrupper etc. Men et av de viktigste punktene som trekkes frem er støtten som de voksne kan gi i form av veiledning i hvordan man knytter venns­kapsbånd. For enkelte elever er ikke dette enkelt, noe følgende sitat fra rapporten viser:

Jeg har fått hjelp fra voksne, men det er ikke så lett. I niende var jeg mye alene. Så da ville jeg spise på kontoret til helsesøster fordi jeg hadde ikke noen å være sammen med. Fordi jeg var veldig ensom. Så da fikk jeg gå til sosialarbeideren. Jeg var mye der i niende. Først i åttende så satt jeg mye for meg selv og leste. Men så skjønnte jeg at da skjønnte jo ikke folk at jeg ville ha kontakt. Så da begynte jeg å sette meg på åpne plasser og se ledig ut. Satte meg på benker og steder hvor jeg visste at greie folk pleide å sette seg. Men folk kom egentlig ikke bort til meg. Så det hjalp ikke det heller. Så til slutt skjønnte jeg at jeg måtte ta initiativ selv. Og så startet jeg å finne min egen gjeng. Og dem får jeg være med, og jeg føler jeg kjenner dem godt og kan være meg sjøl. Men det er egentlig litt sånn at de kommer ikke bort til meg. Jeg har lært meg at folk ikke interagerer med meg hvis ikke jeg tar initiativ. Hvis ikke jeg tar kontakt så kommer jeg til å være usosial en hel dag. Og så har jeg lært at på ungdomsskolen og resten av livet så må man også

lære seg å like sitt eget selskap. Jeg liker å lese og jeg liker å spille spill (Eriksen & Lyng, 2015, s. 104).

3.3 – Digital mobbing

Sosiale medier har tatt vår del av verden med storm, og det er stadig saker i media om barn og unge som utsettes for mobbing og hetsing i denne nye verdenen. Facebook ble lansert i 2006 – ett år før tre av mine intervjupersoner var ferdige med sin utdanning. Mobilapplikasjonen til Facebook kom flere år senere. Dette mediet var dermed ikke tema i utdanningen deres og har derfor vært noe lærerne i mitt prosjekt selv har måtte tilegne seg kunnskap om. På bakgrunn av dette velger jeg derfor her å ta med noen faktatall om mobbing i den digitale verden.

Den digitale verdenen vi opererer i har blitt en ny arena for mobbing. Tall fra Medietilsynets «Rapport om barn og medier, 2012» sier at samtlige av barna som deltok i undersøkelsen i alderen 15-16 år, hadde egen mobiltelefon. 98 % av barna i aldersgruppen 12 – 14 år hadde mobiltelefon og i aldersgruppen 9 – 11 år hadde 91 % egen mobil eller delte mobil. I den samme rapporten oppgis det at 54 % bruker mobiltelefonen til internettaktivitet. Nå er disse tallene hentet fra 2012. Det er derfor rimelig grunn til å tro at tallet er vesentlig høyere i dag, med tanke på at de fleste mobilleverandører nå tilbyr store datapakker til lav pris. Applikasjonen SnapChat ble lansert mot slutten av 2011 og har senere blitt meget populær blant norsk ungdom. Dette er også med på å støtte oppunder mitt argument om at flere enn 54 % av ungdommer bruker nett på mobilen.

I den samme undersøkelsen sier 15 % at de har opplevd å ha blitt mobbet på nettet i løpet av det siste året. 7 % har opplevd å ha blitt truet, og 11 % har opplevd at noen har publisert bilder av dem som har gjort dem triste eller sinte (Samnøen, 2014).

I følge O'Moore og Minton (2009) finnes det en rekke beviser som peker på sammenheng mellom tradisjonelle former for mobbing og digital mobbing. Med andre ord: Det er sannsynlig at et barn som blir utsatt for mobbing på skolen også blir mobbet på nett eller via mobiltelefon. Eksempelvis fant Minton og O'Moore ut at over to tredjedeler av ofrene for digital mobbing også ble utsatt for tradisjonell

mobbing. På samme måte var også to tredjedeler av de digitale mobberne også vanlige mobbere (Samnøen, 2014, s. 41).

Det finnes dermed flere forskningsartikler som peker i retning av at den digitale arenaen også er med på å påvirke skolemiljøer.

3.4 – Pedagogisk teorigrunnlag i oppgaven

Det forskningsmessige bidraget til dette masterprosjektet befinner seg i skjæringspunktet mellom NOVA-rapporten beskrevet under punkt 3.2 og Goodsons «livshistorieperspektiv» som blir beskrevet videre under punkt 3.4.1.

3.4.1 – Livshistorieperspektivet - Ivor F. Goodson

Goodson (2000) gir en historisk beskrivelse av britisk forskning rundt lærerrollen fra 60-tallet og frem mot midten av 80-tallet. Den tidligste forskningen i denne perioden tok i all hovedsak for seg lærerrollen gjennom noen større surveyundersøkelser eller gjennom historiske analyser av deres posisjoner i samfunnet. Han omtaler dette som at læreryrket ble «fremstilt som et kollektiv, gjennom upresis statistikk, eller som individer, men da bare som innehavere av formelle roller, som mekanisk reagerte ut fra sterke eksisterende rolleforventninger» (2000, s. 47). Videre peker Goodson på et skifte i denne forskningen rundt ca. 1970, hvor det dukker opp studier som tar for seg skolens undervisning som sosial prosess, med særlig henblikk på hvordan skolen behandler elevene. Goodson hevder at det i denne perioden var slik at forskernes sympatier ofte lå hos elevene og da gjerne hos arbeiderklasseelevne og hos jentene, fordi disse gruppene ble ansett som «underdogs» i klasserommet. Det interessante her er at lærerne ble fremstilt som skurkene i «stykket». For den musikkinteresserte kan en i denne sammenheng trekke frem Pink Floyds mesterverk «The Wall» (1979) som virkelig går løs på lærerstanden gjennom tittellåten «Another Brick in the Wall». Mot slutten av 70-tallet og videre inn på 80-tallet, begynte forskningen å vende seg mot de rammer som begrenset lærerens arbeid. Læreren var gått fra å være skurk til å bli et «offer» for det systemet de skulle arbeide innenfor. Avslutningsvis peker Goodson på at det gjennom 80-tallet kom omfattende politisk og administrativ kontroll over læreren som «på mange måter på nytt er blitt forvist til skyggetilværelsen, stilt overfor nye læreplaner og anvisninger (i enkelte land, f.eks. Storbritannia, i form av en altomfattende nasjonal læreplan), lærervurdering,

dokumentasjonskrav i undervisningen, et skred av nye retningslinjer og nye mønstre for administrasjon og styring av skolen» (2000, s. 48).

Noe av det som Goodson forsøker å fremheve er at forskningen i høy grad blir gjort gjennom å studere læreren utenifra. Lærerrollen blir en slags budbringerrolle; en rolle som skal overbringe politisk vedtatt kunnskap og kompetanse til elevene. Denne tendensen ser vi helt klart også i Norge hvor det i dagens politiske landskap blant annet diskuteres hvorvidt det kan være ønskelig å innføre visse standarder for undervisning. Vi har i tillegg hatt detaljerte læreplaner siden tidlig på 90-tallet, og disse legger tydelige føringer for hva som skal anses som pensum. Men ved å studere læreren som en rolle fremfor å studere ham eller henne som person vil vi, ifølge Goodson, få en mangelfull forskning. Goodson hevder at det er viktig å ta for seg lærerens egen livshistorie når vi skal studere lærerens måter å jobbe på. Goodson setter denne måten å tenke på opp mot tanken om at læreren serverer undervisning kun ut fra gjeldende politiske styringsdokumenter. Sagt med andre ord; et slags perspektiv hvor undervisning kommer innenfra som et resultat av lærerens egne erfaringer gjennom livet, fremfor kun en slags viderefremføring av en politisk vedtatt undervisningsplan.

I en annen artikkel hvor Goodson (2015) tar for seg mer av forskningen som er blitt gjort på dette området, henviser han til D. McAdams som uttaler følgende:

Once upon a time, psychologists viewed life stories as little different from fairy tales, charming, even enchanting on occasions, but fundamentally children's play of little scientific value for understanding human behaviour (Ivor F. Goodson, 2015, s. 264).

Videre forklarer Goodson at det skjer et skifte på 80-tallet.

The major shift was a belief that far from being passively descriptive and recapitulative, autobiographical memory was a site of reconstruction and reflexivity and a place for the re-working of personal meaning (Ivor F. Goodson, 2015, s. 264).

Goodson retter også kritikk mot at mye av den eksisterende utdanningsforskningen i lærerutdanningen

har vært utviklet ut fra nærmere bestemte grunnvitenskaper – filosofi, psykologi, historie, sosiologi – men på god avstand fra lærerne selv. Den har vært frambrakt av forskere som har skrevet trygt innenfor sin egen kontekst, og gjenspeiler deres egne karriereinteresser i et miljø der det dreier seg om å ‘publisere for å meritte’. Deres publikum har i hovedsak vært akademiske kolleger, som de har henvendt seg til gjennom vitenskapelige tidsskrifter (Ivor F Goodson, 2000, s. 54).

En konsekvens av dette er at læreren, som står midt i praksisfeltet, ofte opplever kunnskapen og forskningen som dekontekstualisert. Dermed mister også forskningen noe av sin nytteverdi for læreren som leser den.

Idealet som Goodson forsøker å beskrive vises gjennom at læreren, med sine røtter dypt forankret i skolens strukturer, møter forskeren som har sin forankring i det akademiske miljøet. Sammen skapes det en forståelse av fenomener, og det utvikles teorier og ideer som er mer forenelige med den virkeligheten som læreren opplever i sitt praksisfelt enn det jeg beskriver som dekontekstualisert kunnskap i forrige avsnitt. En konsekvens av dette bør i så fall være at forskningsresultatene som blir produsert gjennom denne måten å arbeide på, vil ha en større nytteverdi for læreren.

Goodson trekker frem fem områder som kan være gjenstand for studier i forbindelse med lærernes livshistorier; livserfaring og bakgrunn, lærerens livsstil i og utenfor skolen, lærerens livsfaser og livsløp, analyse av karriereetapper og valg i forbindelse med yrkeslivet og til slutt kritiske hendelser i lærernes liv. Han viser videre til flere faktorer fra lærerens egen livshistorie som kan gjøre seg interessante med tanke på hvordan læreren praktiserer sitt yrke:

1 – Så vel lærerens egne beretninger som mer frittstående forskningsarbeider viser tydelig at lærerens tidligere livserfaringer og bakgrunn er med og former hans eller hennes syn på undervisningen, og også vesentlige elementer i hans eller hennes praksis.

2 – Lærerens livsstil i og utenfor skolen og lærerens innebygde identiteter og kulturer virker inn på hans eller hennes undervisningssyn og praksis.

3 – Foruten viktige karrierestadier er det bestemte kritiske hendelser i lærerens liv og arbeid som kan ha avgjørende innvirkning på deres synsmåter og dermed deres praksis. (Goodson & Numan, 2003, s. 68-73)

I forbindelse med mitt masterprosjekt er det mest interessant å utdype det første punktet; livserfaring og bakgrunn. Her drøfter Goodson hvordan egne erfaringer trekkes inn i undervisningen: «Livserfarenhet och bakgrund är uppenbarligen så viktiga ingredienser i vår personlighet och i vår självbild att vi inte kan låta bli att dela med av oss själva när vi undervisar. På så sätt formar erfarenhet och bakgrund vår praktik» (Goodson & Numan, 2003, s. 68). Han forklarer videre at et vanlig innslag i lærernes fortellinger om deres egne liv, er en historie om en favorittlærer. Dette vil vi se et eksempel på i et av mine intervjuer senere.

Goodson snakker også om hva slags oppvekstforhold læreren kommer fra. En arbeiderklassebakgrunn vil nødvendigvis kunne påvirke samhandlingsmulighetene med elever med en lik (eller ulik) bakgrunn, da erfaringer fra egen oppvekst kan deles og læreren kan bruke dette til å skape en relasjon til sine elever. En viktig presisering som gjøres er viktigheten av å få frem et helhetlig perspektiv på lærerens livshistorie. Livshistorie er komplekst og sammensatt og alle faktorene som påvirker ens livshistorie må ses i sammenheng med hverandre. «Samhällsklass, kön eller etnicitet, var för sig bara är en aspekt av flera olika påverkansfaktorer, är lärarens bakgrund och livserfarenhet specifika och måste därför beskrivas i hela sin samasatta mångsidighet» (Goodson & Numan, 2003, s. 68 - 69).

Under punkt to, lærerens livsstil i og utenfor skolen, snakker Goodson om hvordan læreren velger å leve sitt liv, samt det han kaller «skjulte identiteter og kulturell tilknytning». Her drøftes det hvordan oppvekst i ulike kulturer, eksempelvis i 60-tallets ungdomsopprør, påvirker lærerens måte å jobbe på. Men jeg mener det er belegg for å skalere dette ned og også koble det opp mot vennekretser og lokale kulturer. Dette blir gjenstand for samtale spesielt i forbindelse med ett av intervjuene jeg har gjennomført. Her uttrykker den ene læreren bestemt at hennes bakgrunn fra en ungdomstid med en vennekrets bestående av flere ungdommer med store utfordringer i sine liv, preger hennes tilnærming til arbeidet med skolens psykososiale miljø.

Et interessant perspektiv som Goodson beskriver er forholdet mellom yrkespraksis og egen skolegang: «Flere studier fra 1970- og 80-årene har fokusert på lærernes erfaringer fra sin egen skoletid, og det er blitt hevdet at disse erfaringene ikke bare er like viktige som studietiden, men i mange tilfeller enda viktigere» (Ivor F Goodson, 2000, s. 52). Dette er høyst interessant i forbindelse med mitt masterprosjekt. Hvilke sammenhenger kan vi finne mellom lærerens egne erfaringer som elever og hvordan de praktiserer sitt yrke i dag, og enda mer presist; hvordan påvirker dette hvordan lærerne jobber med det psykososiale miljøet i skolen? Goodson viser videre til Dan Lortie når han hevder at lærerens egen skoletid kan betegnes som en slags «observasjonslæretid hvor lærersosialiseringen foregår gjennom observasjon og internalisering av bestemte undervisningsmodeller som han eller hun erfarer i egenskap av å være elev» (Ivor F Goodson, 2000, s. 52). Og Goodson påpeker at «Lortie hävdar att dessa modeller, som han kallar latent modeller, aktiveras snarare än inplanteras under utbildningstiden. De har således funnits med sedan skoltiden som en sorts tyst kunskap» (Goodson & Numan, 2003, s. 64) .

Avslutningsvis er det viktig å trekke frem at Goodson gjør et skille mellom *life stories* og *life histories*. Førstnevnte er lærerens beretning om eget liv og erfaringer, mens sistnevnte kan beskrives som lærerens liv plassert inn i en historisk kontekst. Jeg kommer i all hovedsak kun til å forholde meg til det første begrepet fordi jeg ser *life stories* som mest hensiktsmessig i forhold til mitt prosjekt.

3.4.2 – Sosiokulturell læringsteori

Å studere læring som noe som skjer på individnivå, vil føre til teorier og modeller som er opptatt av hva som skjer på et mentalt plan hos individet. Piagets kognitive læringsteori er et eksempel på dette (Imsen, 2014). Vi vet likevel at det er mange måter å oppfatte begrepet «læring» på, og mange vil hevde at læring ikke er noe som kun kan beskrives som en prosess «inni hodet» til en enkeltperson, men derimot noe som må forstås som et resultat av samspillet mellom individet og dets omgivelser. Jerome Bruner (Imsen, 2014) la blant annet stor vekt på hvordan språket vårt legger mye av grunnlaget for hvordan vi forstår verden rundt oss. Vi tenker gjennom å snakke med oss selv, samtidig som at språk også er et sosialt fenomen. Det er, ifølge Gunn Imsen (2014) rimelig å anta at Bruner hentet mye av sin inspirasjon fra russisk psykologi. Her er nettopp Vygotsky en viktig

bidragsyter i den pedagogiske diskusjonen rundt hvordan omgivelsene er med på å forme individene:

Et sentralt poeng hos Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle, selvstendige tenkningen er et resultat av sosial virksomhet. Det er ikke slik at individuell utvikling skaper sosial aktivitet. Det er omvendt (Imsen, 2014, s. 156).

Bronfenbrenners økologiske modell (Bronfenbrenner, 1979; Imsen, 2014, s. 338 - 342) viser også en tilnærming til hvordan vi kan forstå hvordan mennesker tilegner seg kunnskap gjennom samhandling og påvirkning med ulike samfunnsnivåer rundt oss. PALS-modellen som jeg delvis er innom under punkt 3.2 henter mye av sin inspirasjon fra Bronfenbrenners modell:

Barns utvikling påvirkes av sosiale relasjoner og transaksjoner i og mellom de ulike miljøene, men også av den større sosiale sammenhengen som omgir disse. Relasjoner oppstår mellom barnet og foreldre, søsken, familie eller andre det har daglig kontakt med, for eksempel lærere, medelever og venner (...) finner sted hjemme, på skolen, i nabolaget eller i andre miljøer der barn deltar i fritidsaktiviteter» (Arnesen et al., 2006, s. 33).

Hvis det er rimelig å anta at omgivelsene er med på å forme barns utvikling og tankegang, vil det også, slik jeg ser det, være rimelig å anta at vi trekker med oss erfaringer fra vårt sosiale liv inn i det senere utdanningsløpet. Videre vil jeg derfor i punkt 3.4.3 gi en kort fremstilling av noen situasjoner eller viktige begivenheter i mitt eget liv som jeg opplever at støtter opp under denne teorien.

3.4.3 – Egen livserfaring i lys av sosiokulturell læringsteori og Goodson

Det er rimelig å anta at de fleste lærere ikke har påbegynt sin utdanning før de har passert 19 år, og mange begynner utdanningen sin senere i livsløpet enn dette. Uansett alder, så har vi allerede mange ulike opplevelser og erfaringer før en starter med høyere utdanning. De fleste har gått ti års grunnskole og tre år med videregående skole, noen har fagbrev etc. I mitt kull ved lærerutdanningen hadde vi flere studenter som var i førtiårene og som hadde bestemt seg for å ta en ny form for utdanning etter at barna var blitt såpass voksne at det var tid og rom til å sette seg på skolebenken igjen. Det er stor

sannsynlighet for at studentene har med seg både positive og negative erfaringer fra egen skolegang som de trekker med seg inn i utdanningen. Her kan vi rimelig sikkert finne både drømmelærere og lærere man aldri verden ville modellert. Slik er det også for meg. Musikk læreren vi hadde på mellomtrinnet kunne gjennom sin enorme tilstedeværelse ha A, B og C-klassen samlet i en stor gruppe uten behov for assistenthjelp. Kontaktlæreren min fra to av årene på barneskolen hadde migrene hele tiden. Naturfags- og kontaktlæreren min første året på ungdomsskolen traff meg veldig med sitt engasjement rundt naturfag og klasse miljø. Jeg tar med meg erfaringer gjort sammen med alle disse lærerne inn i min egen praksis – enten ved å bygge videre på noe av det jeg opplevde at traff meg positivt, eller motsatt.

For mange er også hjemmet et svært viktig sted for dannelse av holdninger, verdier og grunnlag for medmenneskelighet etc. For min egen del vet jeg at jeg tar med meg mange holdninger og verdier «hjemmefra» og inn i min praksis. Som eldst av tre søsken og med en aldersforskjell på syv og ni år ned til mine to yngre søsken, kombinert med det at far jobbet i Nordsjøen og var borte 14 – 21 dager av gangen, så ble det mye barnepass av yngre søsken. Uten å huske helt eksakt så vil jeg anta at jeg kan ha vært rundt 11 – 12 år de første gangene jeg var alene hjemme med en av mine to yngre søsken mens mor var på butikken. Det er rimelig å anta at mye av det jeg i så ung alder støttet meg på av kompetanse, var modellert ut i fra hvordan mine egne foreldre hadde oppdratt meg. Eller forklart i lys av sosiokulturell læringsteori; noe jeg hadde tilegnet meg av kunnskap gjennom deltakelse i det sosiale samspillet i familien. Men det er nok heller ikke utenkelig at jeg tar med meg noe erfaring fra det å passe egne småsøsken, inn i min egen jobb. En annen faktor jeg vet at har påvirket min egen yrkeskarriere som lærer, er at min familie har hatt to fosterbarn boende hos oss. Deltakelse på såkalte «fosterhjemssamlinger», innebar deltakelse i en type sosialt fellesskap hvor læring om barn og unge, samt atferdsvansker, ofte var tema. Dette var også gjenstand for diskusjon rundt middagsbordet hjemme utenom disse samlingene. Jeg vil også nevne erfaringer fra min egen og mine søskens skolegang som viktige faktorer som påvirker meg og min praksis. Jeg vet hvilke lærere vi hadde stor tillit til, og hvilke lærere vi ikke likte. I tillegg har jeg også sett hvordan læreres, i mine øyne, regelrette feilgrep i arbeidet med å skape gode klasse miljøer, både for meg selv og mine søsken, har påvirket mitt eget og deres liv. Et

konkret eksempel jeg vil trekke frem her, som jeg selv forsøker å være svært bevisst på i min egen praksis, er hvordan lærerne bygger opp og fremhever ledertyper i klassene de har ansvar for. Kort forklart; det er ikke nødvendigvis slik at den som er best i fotball alltid bør få velge lagene i friminuttene osv. Dette var et stort problem på trinnet hvor min yngre bror har vært elev, både gjennom barneskolen og på ungdomstrinnet. I perioden mens jeg gikk på videregående hadde jeg også noen trenerverv i aldersbestemt fotball – en arena jeg nok også tar med meg noe lærdom fra inn i min praksis. Det er altså mange eksempler å ta av hvis jeg graver litt i min egen historie. I ettertid kan jeg også hevde at det er summen av disse opplevelsene som til slutt førte til at jeg valgte å utdanne meg som allmennlærer. Den avgjørende faktoren for dette valget var at jeg fikk jobb som assistent ved en barneskole i min hjemkommune året etter videregående. Det siste halve året i denne jobben hadde jeg ansvaret for en gruppe med barn fra asylmottaket i byen, og jeg fikk prøvd meg i læreryrket som ufaglært lærer. Jeg vil påstå at mye av grunnen til at jeg følte at jeg mestret den jobben så godt som jeg gjorde, var nettopp min egen livshistorie.

Mitt arbeid med masteroppgaven har pågått i nærmere to år nå ved innlevering. Underveis i denne prosessen har jeg gått over i en ny type jobb. Jeg er nå ansatt som avdelingsleder ved en skole i en av Norges største byer. Dette har gitt meg en rekke nye perspektiver i forhold til livshistorier som pedagogisk verktøy. Tidligere har jeg stort sett måtte forholde meg til en enkelt elevgruppe bestående av unge barn som jeg har kunnet påvirke på en måte som jeg anser som best for den enkelte elev. Nå har jeg ansvaret for en rekke lærere og over 120 elever. Mange av lærerne jeg er leder for er betraktelig eldre enn meg. En av avdelingslederens mange oppgaver består i å hjelpe lærerne til å løse pedagogiske utfordringer knyttet til elevers atferd. Dette er interessant arbeid fordi lærerne har svært ulike tilnærminger både til hvordan de håndterer utfordrende elever og hvordan de reflekterer rundt problematferd. Der er lærere som for eksempel sverger til «psykologisk førstehjelp» i regi av Foreningen Voksne for Barn, med en gang en elev utagerer. I motsatt ende fins det lærere som praktiserer en mye mer behavioristisk tilnærming til atferd og for eksempel sender elever ut på gangen eller ned på mitt kontor når en situasjon oppstår. Pedagogisk teori og forskning skal gjerne være førende for hvordan vi tilnærmer oss ulike problemstillinger i skolen, men det er liten tvil om at

personlige holdninger også preger praksis på skolefeltet. Jeg tror mange av mine pedagogiske og faglige valg i dette arbeidet henger tett sammen med erfaringer fra min egen livshistorie, men det betyr nødvendigvis ikke at jeg har mer rett i en konkret sak enn det den aktuelle læreren har. Nettopp derfor kan nok dette også være et område hvor det naturlig oppstår konflikter og uenigheter mellom ledelsen og læreren. Uten at jeg har hatt muligheten til å intervju disse lærerne, så vil jeg likevel anta at det hadde vært uhyre spennende å høre hvorfor de praktiserer dette så ulikt og hvordan deres livshistorier påvirker valgene de gjør.

4.0 – Presentasjon av empiri og analyse

Det ligger flere utfordringer i å presentere og analysere informasjon som kommer frem gjennom intervjuer. Jeg har valgt en flertrinnsstruktur på dette arbeidet. Først gjennomførte jeg intervjuene mens vi gjorde lydopptak av det som ble sagt. Deretter ble intervjuene transkribert fra audiofilene, før det ble gjort korte analyser av transkripsjonene og verdifull informasjon ble flyttet over i et tabelldokument.

Vedrørende transkribering: Intervjuene skal først transkriberes fra en audiofil og senere skal informasjonen struktureres slik at det er mulig å gjøre ulike sammenlikninger. Her har jeg vært opptatt av at transkripsjonene skal være så ordrette som mulig, for slik å bevare innholdet i samtalene mest mulig nøyaktig. Men gjennom å bevege seg fra selve intervjuet, som er en samhandlingsprosess mellom to personer hvor både kroppsspråk, tonefall og så videre gjør seg gjeldende og meningsbærende, til et tekstdokument, kan også medføre at informasjon går tapt og at utsagt kan tolkes på andre måter enn deres opprinnelige mening.

For å strukturere informasjonen har jeg brukt et tabellsystem som muliggjør det å få opptilt svar på like spørsmål ved side av hverandre. Allerede i en slik prosess er det viktig å være nøye i at all informasjon som kan ansees som viktig, også flytter seg fra selve transkripsjonsdokumentet og over til analysetabellen, slik at man ikke mister verdifull informasjon.

En annen utfordring er de umiddelbare tolkningene som gjøres i intervjusituasjonen og i transkripsjonene på grunn av ens egen nærhet til forsknings- eller praksisfeltet. For det første vil det være rom for at mine egne oppfatninger av hva som er godt arbeid med skolens psykososiale miljø, kan være preget av at jeg har jobbet med dette på en bestemt måte. For det andre har jeg gjort et større forarbeid til disse intervjuene enn det intervjupersonene har. I teorien og forskningens verden blir gjerne begreper som for eksempel «atferdsproblemer» eller «kompetanse», anvendt på en annen måte enn de gjør i det mer dagligdagse arbeidet i skolen. Her ligger det altså en fare for at innholdet i spørsmålene jeg har forberedt, kan oppfattes annerledes for meg enn de gjør for den som skal besvare spørsmålet, noe som igjen vil påvirke kvaliteten på besvarelsene. Dette gjorde seg spesielt gjeldende da vi skulle samtale om begrepene «atferdsregulering» og

«evidensbasert praksis». Dette var begreper jeg kjente godt til og hadde klare formeninger om, mens intervjupersonene ikke var kjent med disse begrepene. Dette resulterte i at det var et stort behov for at jeg som intervjuer måtte definere begrepene i selve intervjusituasjonen. Informasjonen som kom frem i denne delen av intervjuene er derfor, slik jeg anser det, lite interessant for prosjektet.

Jeg har likevel forsøkt så langt det lar seg gjøre, å vise respekt for intervjupersonenes egne utsagn og la dem tale for seg selv gjennom hyppig å sitere intervjupersonenes direkte utsagn i denne delen av oppgaven.

Det er heller ikke alltid enkelt å bedømme hvorvidt enkelte utsagn representerer et felles svar for de fire personene jeg har intervjuet, eller om de skal tolkes som individuelle utsagn. Det er i blant mange likheter mellom utsagn fra flere av intervjupersonene, og det kan oppleves som at to eller flere snakker om det samme, uten at det er mulig å finne identiske sitater. I denne sammenhengen er det også en utfordring når de ulike intervjupersonene uttaler seg svært forskjellig i mengde og volum. Jeg opplevde enkelte ganger spesielt at den ene intervjupersonen hadde lange og utdypende kommentarer til temaer som flere av de andre ikke hadde mye å si om. Mange av perspektivene denne personen påpekte var interessante og relevante for min oppgave, men det var vanskelig å finne den samme støtten hos de andre.

4.1 – Forskningsspørsmål 1

«Hvordan har lærerens bakgrunn påvirket han eller henne i valget om å utdanne seg til og å jobbe som lærer?»

4.1.1 – Hvorfor?

Første ledd i å besvare problemstillingen min er å studere hvordan lærerne jeg har valgt å intervjuer, forklarer hvordan deres tidligere erfaringer har vært med på å påvirke dem i valget om å utdanne seg til og til å jobbe som lærer. Som jeg beskriver i oppgavens del 3.4.1 mener Goodson at det er svært mye å hente fra det å høre lærernes egne beretninger når vi skal studere livet i skolen. Læreren befinner seg i et slags skjæringspunkt. På den ene siden finner vi pedagogisk teori knyttet til forskning og som ofte har blitt hentet ut av andre grunnvitenskaper; filosofi, psykologi, historie og sosiologi. Dette er gjerne gjenstand for studier underveis i lærerens utdanningsløp. På den andre

siden finner vi de politisk vedtatte læreplaner, forskrifter og andre dokumenter som læreren alltid må forholde seg til. I skjæringspunktet finner vi læreren som skal levere et praktisk produkt som både bør kunne forankres i pedagogisk teori og som er i tråd med offentlige retningslinjer. Jeg har til gode å høre noen av mine lærerkollegaer si at de har valgt å bli lærere fordi de drømmer om å formidle en politisk vedtatt læreplan. De står i yrket og har valgt utdanningen av helt andre årsaker. Hvis vi skal forholde oss til Goodsons livshistorieperspektiv vil det derfor være naturlig å se på hva slags bakgrunn mine intervjupersoner har og om dette har påvirket deres valg om å bli lærer og om dette igjen kan påvirke deres praksis.

4.1.2 – Bakgrunn for valg av utdanning

Mine fire intervjupersoner beskriver sine utdanningsvalg på ulik måte. A og B visste allerede i ung alder, så tidlig som på ungdomsskolen, at de ønsket å bli lærere. De beskriver også en direkte og indirekte innflytelse fra sine familier når det kommer til valg av utdanning. Det er likevel viktig å legge merke seg at «de kommer fra slike familier» uten at noen har påtvunget dem denne utdanningen.

«Jeg kommer fra en lærerfamilie kan du si – jeg har besteforeldre som har vært lærer og min mor som har vært lærer. Også husker jeg fra barneskolen at jeg syns at lærerne hadde så koselig jobb - de smilte og lo med deg. Og så gikk de rundt i sandaler på jobb. Jeg tenkte at dette ser veldig allright ut. Også har jeg egentlig alltid likt å leke med barn». (A)

A kommer med flere utsagn som støtter oppunder sitatet over i form av at hans egne lærere så ut til å kose seg på jobb. Han uttrykker ikke eksplisitt at han tok sin utdanning fordi det er flere lærere i familien, men det kan være rimelig å anta at han var mer bevisst lærerrollen i ung alder, nettopp fordi han kom fra en familie der det var mange lærere.

B har en liknende historie i forhold til sin familie, hvor blant annet hennes mor er lærer. Hun har også en vennekrets som har påvirket henne på flere måter.

«Ja det er vel fra barndommen av. Jeg har ganske mange lærere i familien min. Mamma er jo lærer, og en hel haug av onkler og tanter er jo også det. Så det har jeg liksom bare fått inn med morsmelken, mer eller mindre». (B)

B forklarer at hennes vennekrets består av svært mange forskjellige mennesketyper, hvorav flere av dem har hatt en utfordrende oppvekst og at hun på et generelt plan er veldig glad i mennesker. Dette henviser hun til senere i intervjuet også, når vi snakker om hvordan hun jobber med elever som har mye uønsket atferd:

*«Og noe av det har jeg jo lært av de gutta. At jeg vet.. jeg har jo vist hvordan de har hatt det på godt og vondt, ikke sant? Og det tar jeg også med meg når jeg.. hver gang jeg går inn i et klasserom så ser jeg jo ***, jeg ser jo en ***, jeg ser en ***. Altså jeg ser jo mange av disse typene, selv om det ikke er helt likt, så ser jeg jo typene». (B)*

For C og D var det mer tilfeldig at de valgte å ta allmennlærerutdanning.

«Det var egentlig ganske tilfeldig. Jeg var lei skole etter videregående skole. Så jobbet jeg et år i Oslo i anleggsbransjen. Så ble jeg permittert der og da fikk jeg jobb i en barnehage og SFO». (C)

C forteller om innflytelse fra søskenbarn og fra egen skolegang som motivasjon for å søke lærerutdanning.

«Jeg bare fant ut at hvis jeg skulle gå på skole, så måtte jeg gjøre det da og da var det lærerskolen som var mest relevant. Det var litt med det at jeg hadde søskenbarn som gikk på lærerskolen da. Så jeg fikk høre litt om hvordan det var. Og det hørtet veldig allright ut». (C)

«Nei jeg tror det har litt med det at jeg ikke var veldig fornøyd med de lærerne jeg hadde selv på skolen. Og det var flere med meg i samme situasjon vet jeg. Så litt sånn at jeg følte at her var det mulighet til å gjøre en bedre jobb enn det jeg hadde opplevd selv som elev opp gjennom. Det var jo noen flinke lærere men det var mange som ikke var det også». (C)

D skiller seg mest ut av de fire intervjupersonene på dette området. Han har ingen innflytelse fra familiemedlemmer i forhold til å søke lærerutdanningen, men han beskriver en situasjon hvor han har jobbet som museumsguide i ung alder og at det å formidle kunnskap var noe han opplevde som givende.

«Ja, det var egentlig nesten rene tilfeldigheter at jeg ble lærer. Jeg startet først med to år på høgskolen på informatikklinja. Jeg fant ut at det her var ikke noe for meg. Kunne tenke meg å jobbe med folk. Og gjerne det med formidling. Jeg hadde jo litt erfaring med å jobbe på museum som guide siden jeg var 16 år». (D)

Felles for alle fire er at de trekker inn lærere fra egen skolegang som har påvirket dem både i praksis og i forbindelse med valg om utdanning. A peker i forrige sitat på at de «til og med gikk med sandaler på jobb», noe som åpenbart må ha satt spor. Det trekkes frem både gode og dårlige lærere:

«Også har jeg hatt både gode og dårlige lærere. Jeg husker at jeg sa på ungdomsskolen jeg må jo bli lærer for å prøve å få fjernet en del av de dårlige lærerne jeg avskyr. At jeg på en måte skal kompensere for dem, rett og slett». (B)

C deler, som nevnt, denne oppfatningen i sitatet på forrige side.

D svarer, etter spørsmål fra meg, at han kjenner igjen mye av seg selv i en lærer han selv hadde på ungdomsskolen. Mens B og C tar utgangspunkt i «dårlige» lærere og et ønske om å bidra til endring, så snakker D om at han lot seg inspirere av en dyktig lærer.

«Det kan jo være kanskje en lærer som jeg hadde på ungdomsskolen som jeg så litt opp til. Han hadde vi jo blant annet i naturfag og matte. Som er fagene mine. Som jeg føler meg mest kompetent til å undervise i. Det er også en person som jeg tror at har preget meg i forhold til hvordan jeg jobber som pedagog da. Jeg ser igjen mye av ham i meg i enkelte ting som jeg gjør. Det er jo en erfaring jeg har dratt med meg». (D)

Dette sistnevnte harmonerer med det jeg går gjennom i teoridelen under punkt 3.4.1 der jeg viser til Goodson og Numan som snakker om hvordan det ofte i slike studier dukker opp en favorittlærer som skal ha hatt stor innflytelse.

4.1.3 – Hvor kommer verdier og holdninger fra?

Videre samtaler vi om hvor de henter sine verdier og holdninger fra. Alle fire nevner sin nærmeste krets og familie som hovedkilder til de verdier og holdninger de besitter i dag, selv om det er snakk om varierende grad av påvirkning. A, B og D er helt klare på at de henter mye fra sine familier og sin egen oppvekst. C anerkjenner at de nok må ha hatt en

viss påvirkning, uten at han helt klarer å sette ord på hvordan dette eventuelt preger ham i jobbsammenheng. Det er også verdt å nevne at A og D begge nevner egen skolegang som kilde til påvirkning til deres holdninger og verdier, men at det er vanskelig å forklare hvordan. Det kan kanskje ses som noe de antar at må være slik, siden vi tross alt har tilbrakt så mye tid i skolen som vi har.

«I tillegg så har man jo blitt skolert i skolen. Man har jo blitt oppdratt der på en måte, selv om man kanskje ikke tenker det sånn direkte at man har fått opplæring i det, så har man jo det». (A)

«Så er det også selvsagt skoleløpet mitt har jo påvirket meg. Sånn hvordan jeg er som person. Vil jeg tro». (D)

Et siste punkt jeg vil nevne under denne delen av analysen er hvordan A og B, som begge kommer fra såkalte «lærerfamilier», nyttiggjør seg av denne ressursen. A forklarer at han tidvis i starten av sin karriere samtalte en del med sin mor vedrørende jobb, men at dette sjelden skjer nå etter at han selv har opparbeidet seg en del erfaring. B, derimot, henviser ofte til samtaler med sin mor som hun beskriver som en «fantastisk spesialpedagog». Det er vanskelig å trekke noen konkrete slutninger ut i fra dette, men A forklarer at han sjelden har stått overfor store utfordringer hva gjelder atferdsvanskelige elever, mens B har opplevd ekstreme utfordringer på dette området. Det er naturlig at vi søker hjelp og støtte hos våre nærmeste i situasjoner som er vanskelige. I dette tilfellet ser vi tydelig at mor-datter-relasjonen påvirker B's praksis fordi B's mor er spesialpedagog og har lang erfaring i arbeid med svært atferdsvanskelig ungdom.

«Mamma er en fantastisk pedagog, vil jeg si. Hun er.. hun kan på en måte havne opp med de verste gangsterne som er, for hun har jobbet på skole og arbeidsforbedrende kurs på Sentrum Videregående i mange år. Og der har hun jo fått servert alt fra narkomane og småkriminelle til de som sliter mest». (B)

B viser til samtaler med sin mor vedrørende pedagogiske problemstillinger gjentatte ganger i intervjuet.

4.2 – Forskningsspørsmål 2

«Hvordan reflekterer lærerne rundt viktige begreper som klasseledelse, atferdsregulering, konsekvenser, inspeksjon/tilsyn?»

NOVA-rapporten trekker frem flere sentrale faktorer i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i skolen. Dette innebærer at lærerne har kunnskap og kompetanse innen en rekke ulike områder. Skolemiljøprogrammer legger ofte til rette for kompetanseheving innen disse områdene for å bedre skolens resultater. Det er dermed også rimelig å anta at noe av suksessen en kan oppnå ved å følge et slikt program, kommer fra kompetansehevingen hos de ansatte. Mitt masterprosjekt søker blant annet å belyse hvordan lærere uten en tett tilknytning til et skolemiljøprogram jobber for å skape et godt miljø i skolen. Når NOVA-rapporten gir oss en del pekere i forhold til hva de effektive tiltakene handler om, vil det derfor være relevant i dette prosjektet å be lærerne reflektere rundt en del av begrepene.

4.2.1 – Klasseledelse

Det er store variasjoner i hvordan mine fire intervjupersoner reflekterer rundt dette begrepet, noe som også gjør analysen av denne delen av intervjuene utfordrende. Det ser ut til å være enighet om at dette dreier seg om «å være en tydelig leder», men at det også er viktig med humor og en god relasjon til elevene. B snakker lenge og mye om temaet, mens spesielt C ikke har så mange dype refleksjoner rundt dette.

Det jeg anser som det mest interessante funnet i samtalene rundt dette punktet er at skolene som C og D arbeider på, har deltatt i prosjekter hvor dette har vært fokusområde, men at oppleggene de har deltatt i har vært av variabel kvalitet. Ingen har en spesielt strukturert tilnærming til begrepet heller, til tross for at skolene har jobbet med dette. C er veldig tydelig i sin frustrasjon rundt opplegget som er gjennomført hos dem:

«Det er laget av Høgskolen i Hedmark, og det er samme som pedagogikken i førsteklasse (på lærerskolen). Også har de heller ikke klart å ta tak i de utfordringene vi har på skolen. De bruker fortsatt "Mjøstoppen barneskole har de og de problemene". En fiktiv historie som vi skal sitte og diskutere istedenfor å ta tak i de sakene vi faktisk kan diskutere på skolen». (C)

C snakker videre om at han opplever, til tross for at hans arbeidsplass har forsøkt å gjøre et arbeid med klasseledelse, at han er mye overlatt til seg selv.

«På skolen her så er det veldig få problemelever eller problemklasser. Men vi har jo noen og det blir veldig sånn at den ene som har den klassen må løse det selv. For hvis du har en trøblete klasse så er det din skyld og ditt problem». (C)

D er noe mer positiv i sine henvisninger til et opplegg kalt «Fremtiden er nå» i regi av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SEPU), men han har heller ingen spesielt strukturert tilnærming til begrepet klasseledelse.

Felles for alle er at de prøver å være bevisste sin egen rolle i klasserommet, selv om de nødvendigvis ikke klarer å sette helt ord på selve begrepet klasseledelse. A snakker varmt om at det er viktig at han har en positiv fremtoning og et godt humør, men at det er også viktig å være tydelig.

«Jeg tror det å bare være veldig tydelig, og ha faste rammer. Det at elevene blir vant til at vi møtes her og her og at læreren vil ha det sånn og sånn. Og at hvis jeg ikke får det sånn og sånn, så sier jeg i fra».

«Ja på den måten i at jeg alltid prøve å ha et godt humør. Jeg lar på en måte at elevene skal se at jeg liker å være der. De skal ikke se at jeg har en dårlig dag. Det tenker jeg at skal de lære, så må de trives. Et surt og sint ansikt det motiverer ikke for læring. Jeg anstrenger meg litt for å ha en god tone og ha et godt humør». (A)

B gir uttrykk for noe av det samme.

«Jeg er ikke ettergivende, for snill. Men jeg er jo snill samtidig. Jeg har den der varmen og rettferdighetssansen. Den finner jo elevene veldig fort ut at jeg har. Jeg tar jo bråkete Ola like fort som jeg tar snille og pliktoppfyllende Kari. Og det vet de. Det er ikke den ene som får kjeft hele tiden».

«Jeg er nok veldig tydelig på at ting har en konsekvens. Dette er reglene mine. Og vi kan ha det hyggelig sammen med meg, eller vi kan ha det utrivelig sammen med meg. Det er helt opp til elevene, egentlig». (B)

B gir også uttrykk for at det har vært en utvikling i hennes måte å jobbe med klasseledelse på, fra å være «for snill» i starten, til det å faktisk være en tydelig leder.

«Jeg er nok kanskje mye strengere nå enn jeg var når jeg først kom inn. At man måtte lære seg det at det er lov å være streng. Det er helt greit at en elev blir forbanna på deg. Du trenger ikke å bli lei deg av den grunn. For det kommer til å gå over. For du er ikke kompisen deres. Du er læreren. Og det er noe som er ganske viktig å lære ganske tidlig. For det er litt vanskelig å finne den balanselinja når du er helt fersk. Veldig vanskelig. For du har jo lyst at elevene skal like deg, og det gjør de jo selv om du setter grenser». (B)

B uttaler seg mer enn de andre under denne delen av intervjuet. Det vil være rimelig å anta at grunnen til at B har mange flere tanker rundt begrepet «klasseledelse» enn de andre intervjupersonene, henger sammen med at hun har hatt ansvar for flere klasser hvor det har vært mange elever med store utfordringer rundt atferd. De andre intervjupersonene uttrykker flere ganger at de ikke har hatt denne typen klasser. B avslutter også denne delen av intervjuet ved å henvise til samtaler og rådførelse med sin mor, som vi tidligere har sett at har en stor innflytelse på hennes praksis.

C forklarer at han er mer bevisst ulike sider av klasseledelse når han har nye klasser, mens D oppgir at SEPU-prosjektet har handlet mye om å gjøre klasseledelse «til noe eget» for skolen hans.

Felles for alle er at de tar mye lærdom av egen praksis og av samarbeid med kollegaer.

4.2.2 – Atferdsregulering

Et annet sentralt begrep i NOVA-rapporten er «atferdsregulering». Som vist til i teoridelen av oppgaven blir atferdsregulering tydeliggjort gjennom at skolens ansatte har en tydelig regi på elevenes sosiale samhandlingssituasjon, samt at det er en tydelig regi og form på undervisningen. Igjen er det ulikt hvordan mine intervjupersoner reflekterer rundt selve begrepet «atferdsregulering». Det ser ut til at svarene som gis i intervjuet preges mye av hva lærerne har av tidligere erfaring med atferdsvanskelige elever. D opplyser om at selve begrepet er helt nytt for ham og at han aldri har hørt det tidligere, men han følger dette opp med å si at han aldri har hatt en klasse med store atferdsvansker og at det derfor ikke har vært et stort behov for å jobbe med dette. C snakker om mye av det samme som D. A

har heller ikke mange erfaringer med å jobbe med atferdsvanskelige elever, men er opptatt av at det er viktig å tilpasse atferdsreguleringen til hver enkelt elev.

«Om det er en brautende gutt som ikke vil følge med, om det er noen fnisete jenter, eller om det er divaer eller om det er gutter som visker og tisker på bakerste benk. Så tenker jeg at du må tenke deg om hvilken vei du velger; om du skal slå hardt i bordet eller om du skal blunke litt med øyet og smile litt». (A)

B snakker om at det er rettferdig å behandle folk noe ulikt.

«Jeg tenker jo at det mest rettferdige man kan gjøre i et klasserom når det kommer til atferd, er jo å behandle elevene litt ulikt. For det er noen som trenger at man gir dem litt spillerom, men ikke for mye». (B)

C har en noe annerledes tilnærming til begrepet «atferdsregulering» og hvordan han jobber med å dempe problematferd i klassen. Han forteller om viktigheten av å bruke klassens elever for å skape en form for «selvjustis».

«Jeg prøver å få vridt klassen imot de som driver med faenskap. Istedenfor at jeg skal stå og kjefte, så kan heller bli litt sånn selvjustis på det».

«Det er jo å bruke de sterkeste i klassen, uavhengig av kjønn. Det er alltid noen som har litte granne mer makt i en klasse som er litt mer ledertyper. For eksempel plassere den ved siden av den som er mest utfordrende i forhold til atferd». (C)

Det er viktig å legge til her at han også snakker om at det er lite problematferd der han jobber. Utsagnene her vil nok derfor ikke støtte oppunder denne typen praksis i situasjoner hvor man har elever med store atferdsvansker, men heller det som vi kan betrakte som normal atferdsvariasjon i en klasse. C henviser til at de «kanskje har tre av ca. 240 elever som har atferdsvansker».

4.2.3 – Konsekvenser

Det er viktig å presisere at i denne delen av intervjuene så snakker vi om bruk av konsekvenser som en form for straff eller oppfølging i forbindelse med problematferd.

De tre ungdomsskolelærerne snakker naturlig nok en del om bruken av anmerkninger. Et interessant fenomen her er at det er ganske tydelig at de selv mener at de praktiserer bruken av anmerkninger på korrekt vis, men at de også har kollegaer som strør rundt seg

med anmerkninger alt for ofte. I dette så ligger det å være restriktive i bruken av anmerkninger, slik at det oppleves alvorlig nok de gangene det først blir skrevet en anmerkning.

«Jeg gir sjeldent anmerkninger for oppførsel. Det går som regel på hva enkeltelever gjør mot andre elever. For eksempel hvis man har kastet en snøball i ansiktet på en så er det en oppførselsanmerkning, eller hvis man er slem mot en, ikke sant. Jeg tenker at jeg skal ikke ha det til å gå så langt i mine timer at jeg må gi en oppførselsanmerkning». (A)

«Jeg er vel kanskje den som desidert gir færrest anmerkninger for ting og tang. Samtidig er jeg også en av de lærerne som har minst problemer i klasserommet mitt. Det er mange av de som kaster anmerkninger i hytt og pine, og da tenker jeg at en mister også litt av effekten. Klart, elevene skal ha anmerkninger, men jeg tenker også at innimellom så er det konsekvens nok det at jeg er forbanna på det de gjorde. Det er faktisk nok det for enkelte elever, som er glad i meg. Ser at nå er B skuffet. Det liker vi dårlig. Så jeg trenger ikke å bruke anmerkning i utspredd grad, men de vet også at når de går ordentlig over grensen, da er anmerkningen rimelig tydelig». (B)

«Det er klart du har mye mer makt sånn sett på en ungdomsskole enn på en barneskole i forhold til konsekvenser med anmerkninger da. Men vi prøver jo å bruke det minst mulig, eller så blir det jo mye og da er hensikten borte». (C)

Vi ser også at de helt klart har et blikk på dette med bruk av anmerkninger som noe de ikke selv opplever som spesielt effektivt i forbindelse med atferdsregulering. En anmerkning er noe de tyr til hvis det oppstår en situasjon som er av alvorlig karakter og det er behov for å loggføre den eller å markere en tydelig grense. De er langt mer opptatt av føre-var-prinsippet og det å jobbe relasjonelt.

D har naturlig nok en noe annen tilnærming til dette begrepet da han jobber i en barneskole hvor det ikke praktiseres bruk av anmerkninger slik som det gjøres i ungdomsskolen. Han snakker også om en personlig utvikling gjennom de første årene som lærer, fra å drive en form for «konsekvenspedagogikk» til å bli mer relasjonsorientert.

«Det var nok mer av det i starten tror jeg. Som fersk lærer så var det nok mer sånn konsekvenspedagogikk sånn at «hvis ikke dere gjør det så skjer det». Men jeg har nok blitt mye rundere i kantene tror jeg. Jeg vet ikke om det er bevisst eller ubevisst, men jeg har funnet en slags måte å nå dem på». (D)

Da jeg i oppgavens teoridel gir mye plass til Goodson og livshistorieperspektivet, er det også spennende å høre A snakke om hvor han henter innflytelse fra i forhold til hva han aksepterer av elevatferd.

«Jeg tenker at mye av det med atferd i klasserom å gjøre har med enkel folkeskikk å gjøre. Jeg henter det fra min familie og min opplæring og min oppvekst. Altså hva jeg er vant til og legger det til grunn for hva som er akseptabelt i et klasserom. Dersom jeg tenker at noe er ugreit for meg, så reagerer jeg på det. Det er på en måte listen min – hvordan jeg ville oppfattet situasjonen som elev». (A)

A uttaler altså at han henter dette direkte fra sin egen skolegang og oppvekst.

4.2.4 – Inspeksjon eller tilsyn i friminuttene

Som jeg viser til i teoridelen av oppgaven under punkt 3.2.2 så er inspeksjon i friminuttene og tilsyn med elever utenom ordinære undervisningstimer, en arena som skolene må jobbe aktivt med for å bedre det psykososiale miljøet. Både NOVA-rapporten og Olweus nevner dette. Igjen så er det noen skiller mellom hvordan de tre ungdomsskolelærerne tilnærmer seg dette temaet, kontra han som jobber i en barneskole. De tre ungdomsskolelærerne virker opptatt av at inspeksjon er en arena for relasjonsbygging og for å møte elevene i en litt mindre høytidelig setting enn de gjør i timene.

Spesielt B er opptatt av å oppsøke noen faste elever hver gang hun har inspeksjon. Tidligere i intervjuene har hun blant annet omtalt en elev som hun har hatt tett oppfølging med, men som hun ikke har timer sammen med på mandager. Da benytter hun inspeksjonen som en arena for å oppsøke denne eleven for å vise seg selv og for å høre litt om hvordan helgen har vært.

«Men når jeg inspiserer så går jeg ikke bare rundt som en vaktbikkje. Jeg stopper opp ved bord og prater med elevene. Hver mandag så diskuterer vi jo Skam, jeg og 9.trinnsjentene. Det er jo en gylden mulighet til å drive med relasjonsbygging.

Tusle litt rundt. Det er jo mandag også, så greit å spørre hvordan helgen har vært».
(B)

A omtaler også inspeksjon som en viktig arena for relasjonsbygging, men han peker også på en interessant problemstilling i forhold til hvilke elever han samhandler mest med i disse situasjonene. D er opptatt av å følge opp enkeltelever som det har vært noen utfordringer rundt, mens A beskriver en situasjon hvor han litt for ofte heller samhandler med elever som likner ham selv. Han opplever i intervjuet at spørsmålene jeg stiller gir rom for å reflektere rundt egen praksis.

«Som menneske søker man etter de elevene man kommuniserer best med, og kanskje ikke de elevene som kunne hatt enda bedre behov med. Det er jo noe å jobbe med. Det er jo et spørsmål som får en til å tenke. Fordi når man tenker på det, så går man jo og prater mest med de elevene som kanskje er mest lik en selv, på en måte. Som du kanskje vet har de interessene du har og er mest opptatt av selv». (A)

C beskriver at han aktivt er med på flere aktiviteter i friminuttene sammen med elevene. Han snakker også om en problemstilling i forbindelse med at enkelte av elevene han ofte samhandler mye med i inspeksjonssammenheng, kan ha lett for å være for avhengige av voksne. Det blir derfor en vurdering som må gjøres rundt hvor ofte han skal oppsøke disse elevene. Svaret for C sin del består ofte i å ta med seg disse elevene inn i lek- eller spillaktiviteter sammen med de andre elevene.

«Det er jo da prøve å få dem lurt med på en aktivitet da. Så hvis jeg begynner å spille fotball, så er det ofte da dem også blir med å spille fotball. De står stort sett ved siden av meg og skal skravle med meg mens jeg spiller fotball men da er de i hvert fall med ut på der og spiller fotball». (C)

4.2.5 – Mobbing på digitale arenaer

En ny arena for utfordringer tilknyttet skolemiljø og mobbeproblematikk er den digitale verdenen bestående av ulike sosiale medier. Under punkt 3.3 i teoridelen blir dette beskrevet nærmere. Et interessant fenomen med dette temaet er at det er vanskelig for meg selv og de lærerne som jeg intervjuer, å koble denne problematikken opp mot egen

livserfaring. Jeg fikk min første mobiltelefon da jeg fylte 18 år i år 2000. Facebook kom ikke før i 2007.

B har en del erfaring med arbeid på dette området fordi hun har undervist etter et program som heter «Du bestemmer».

«Jeg pusher det jo inn i samfunnsfag når vi snakker om dagens samfunn og holdninger. Det som skjer i dag med kommentarfelt. Jeg drar det inn. Er dette greit? Jeg bruker mye digitale medier i undervisningen min. Akkurat nå driver elevene mine og lager bildefortelling på Ipad. Så jeg bruker Facebook og Snapchat og disse arenaene til elevene. Hva er greit og hva er ikke greit. Og politiet er inne og snakker om det». (B)

Men hun er også tydelig på at den digitale arenaen ikke bare er skolens ansvar og at politiet også må involveres i denne verdenen.

«Den digitale arenaen ligger ikke under vårt ansvar. Det blir dratt med seg hit ja, men det skjer på fritiden og da er det jo politiet. De har vært litt forbannet på oss for at vi ikke får foreldrene til å anmelde ting og at vi nøster opp sjøl så nå har vi blitt flinkere til å si at dette skjer på fritiden og dere må anmelde dette her. Men vi har jo begynt med mobilhotell. Så ikke folk skal filme de som har framlegg og sende rundt på Snapchat og sånt. Det er sånne konkrete tiltak som vi har for det skjer jo ting fort. Mobilene blir lagt i hylla til noe annet er gitt beskjed om». (B)

C trekker også frem et interessant perspektiv i forhold til såkalte «likes» på Facebook eller Instagram og hvordan dette kan påvirke elever i et miljø:

«Så er det litt hva elevene mener selv er digital mobbing. Er det digital mobbing hvis du bare får 5 likes kontra 25? Det er noen som ser på det som mobbing også». (C)

Dette fenomenet kjenner jeg godt igjen selv fra egen lærerkarriere også. Enkelte elever kan legge ut et bilde og få svært mange «likes», og det kan føre til en slags rangering innad i elevgruppen.

C snakker videre om at han også opplever det som en utfordring at foreldrene vet såpass lite om sosiale medier og den digitale arenaen:

«Vi har hatt politiet var inne nå i vår i forhold til 8.ende klasse med foreldremøte i etterkant. Og det er litt skremmende hvor lite foreldrene faktisk vet om sånne ting selv om de er ikke så mye eldre enn meg, men de er ganske uvitende om hva som faktisk er mulig å gjøre». (C)

De to andre lærerne har ikke så mye å snakke om i forbindelse med digital mobbing.

4.2.6 – Opplæringsloven §9a-3

Etter å ha drøftet mange ulike sider av arbeidet med skolens psykososiale miljø, så snakker vi også sammen om lovverket som regulerer dette. I teoridelen beskriver jeg innholdet i lovverket, og jeg ønsker gjennom intervjuene å høre hvilket forhold lærerne selv har til dette lovverket og hvordan de har jobbet med dette på sine arbeidsplasser.

De fire lærerne gir alle uttrykk for at de har hørt om lovverket og kommer med uttalelser av typen «ja, det er den om at alle har rett på et godt psykososialt miljø?». Men de uttrykker også at det har vært jobbet lite blant lærerne med lovverket og at det gjerne er noe heller ledelsen tar seg av. C uttaler at han ikke har lest lovverket og at det sjelden jobbes med sånt i personalet der han er ansatt.

4.2.7 – Når ting ikke fungerer

Under spørsmålene som går på hva lærerne gjør hvis arbeidet med det psykososiale miljøet ikke går som man ønsker, så får lærerne tid til å snakke fritt. Det er variasjoner i hvordan de tilnærmer seg dette. A bruker sine nærmeste kollegaer og finner god hjelp og støtte der.

«Vi jobber i team. Det er jo en veldig god arena. Da kan vi diskutere med ja, tre kollegaer som jobber med den samme elevgruppen. Det er en trygg ramme.» (A)

«Vi er en så liten skole at det er nesten ikke snakk om et team. Vi er jo ett team hele lærerstaben kan du si. Og det er viktig å kunne både lufte frustrasjoner og erfaringer med kollegaer. Slik at du kan spørre om råd og få veiledning». (D)

B samarbeider med kollegaer om noe er utfordrende, men er også opptatt av selvransakelse. Hun forteller en historie om hvordan hun konfronterte en elev vedrørende manglende leksearbeid m.m. og hvordan dette hadde ført til en stor konflikt mellom lærer og elev. Etter at hun i etterkant hadde vært i kontakt med elevens

bestemor fikk hun informasjon om at eleven hadde reagert voldsomt hjemme på at læreren hadde vært så konfronterende.

«Så da tok jeg faktisk bare en prat med ham. Og sa at «jeg beklager». Jeg la meg helt langflat. «Jeg beklager at jeg gjorde sånn mot deg i går. Jeg var ikke klar over alt som var av avtaler. Så jeg håper at du og jeg bare begynner på nytt. Jeg sletter den anmerkingen og så begynner vi på nytt». (B)

D snakker om at det er viktig å lære av situasjoner man har vært borti.

«Min erfaring er å ta to skritt tilbake og prøve å se hva vi kunne ha gjort annerledes. Ikke sette seg ned og surve over det. Det hjelper sjelden». (D)

Det jeg her vil betegne som et interessant funn er at de fire personene jeg intervjuer bruker forskningslitteratur i svært liten grad i dette arbeidet. B har tidligere henvist til blant annet en bok av Håvard Tjora, men ellers sier de lite om bruk av litteratur til hjelp i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø. Kollegaene er den nærmeste kilden til veiledning og hjelp. Hvis jeg skulle ha gjennomført intervjuene en gang til så ville jeg ha bedt intervjupersonene om å utdype dette mer. Det dukker opp flere interessante spørsmål rundt dette. Det finnes mye litteratur på området; hvorfor benytter man seg ikke mer av dette? Hvorfor stoler de mer på kollegaer enn på forskning på området?

4.3 – Forskningsspørsmål 3

«Hvordan jobber disse lærerne med relasjonsbygging og hvordan verdsetter de dette arbeidet?»

4.3.1 – Relasjonsarbeid

I rapporten «Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø» (Eriksen & Lyng, 2015), blir det fremhevet at relasjonsarbeid er en av de viktige faktorene for suksess i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i skolen. Dette ble nærmere gjennomgått under punkt 3.2.3. Gode lærer-elevrelasjoner fører til mindre mobbing, og det er med på å sikre elevenes trygghet, mestringsfølelse og trivsel. Jeg hevde at evnen til å skape gode relasjoner til elevene er den viktigste kvaliteten en lærer kan besitte. Hvis elevene trives i mitt selskap vil det være mye enklere å motivere til faglig innsats, samtidig som det gjør det enklere for elevene å komme til meg når noe er vanskelig. Dette bekreftes også i NOVA-rapporten, slik jeg viser til i teoridelen. Dermed er det naturlig å studere nærmere hvordan mine intervjupersoner reflekterer rundt dette temaet fordi det er en av kjernekomponentene i arbeid med å skape et godt psykososialt miljø i skolen.

4.3.2 – Generelle tanker om relasjonsarbeid

Intervjuperson A blir meget engasjert når vi snakker om relasjonsarbeid og for ham er dette helt klart en viktig del av jobben. Han beskriver også innledningsvis i intervjuet at dette er hans sterkeste side som lærer:

«Jeg tror min sterkeste side er det med relasjonsbygging. Jeg kan fort få veldig god tone med elever. Skape gode relasjoner og bygge på det. Bygge gode tillitsforhold og bygge arbeidsforhold på det. Det tror jeg er viktig». (A)

Han bruker uttrykket «å gå i krigen med meg» for å forklare hvor viktig det er å skape en god relasjon til sine elever. Han nevner at det er viktig å skape motivasjon hos elevene, men at den gjerne henger tett sammen med hva slags relasjon eleven har til læreren.

«Men jeg tror også at det er bra da at elevene har slik relasjon til læreren sin at de ikke ønsker å svikte læreren. "Jeg vil ikke gjøre det dårlig på den prøven her", eller "jeg vil ikke prestere dårlig i den undervisningen her, fordi da vil jeg skuffe læreren". Og da tenker jeg at hvis man bygger gode relasjoner til elevene, så får man slike elever som ønsker å gå i krigen med deg, som blir med, rett og slett». (A)

I arbeidet med analysene og drøftingen har jeg reflektert en del rundt det A her sier. Jeg er også enig i at det er viktig å ha en god relasjon til elevene, fordi denne relasjonen kan virke motiverende på elevenes skolefaglige prestasjoner. Men det er også et interessant spørsmål som dukker opp i forbindelse med dette utsagnet og jeg skulle gjerne ha fått A til å si mer om dette – hadde jeg vært mer observant i selve intervjuet. For hvis motivasjonen til elevene er der fordi de har en sterk relasjon til læreren, så er dette også en form for ytre motivasjon og prestasjonen kan dermed bli svært avhengig av forholdet til læreren. Vi mennesker lar oss påvirke av både indre og ytre motivasjonsfaktorer og det vil alltid være en balansegang mellom disse to.

A har også rolle som øvingslærer for lærerstudenter og fremhever at han også i den sammenheng ofte trekker frem nettopp begrepet «å gå i krigen» for å poengtere viktigheten av å jobbe godt med relasjonene til elevene.

B, på samme måte som A, trekker frem at dette er hennes sterkeste kort som lærer, men at hun også kontinuerlig reflekterer rundt dette:

«Jeg er veldig god på relasjonsbygging. Der er jeg ekstremt god. Også det å få de litt rufsete gutta over på min side og til å høre på meg. Det får jeg alltid til. Jeg kan kanskje en liten vei å gå og se ... få til de litt spesielle jentene. Der er min svakhet. Disse litt svake jentene som er litt sjenerte og veldig, hva skal man si da, forsiktige, og dramajenter der har jeg ikke så veldig mye tålmodighet. Der må jeg jobbe litt».
(B)

For intervjuperson B er dette arbeidet viktig, og hun presiserer at det er lærerens oppgave å skape denne relasjonen.

«Den eleven som sitter og tenker at «liker du meg eller liker du ikke meg?» - det er ikke dens jobb å få meg til å like den. Det er min jobb å få den til å like meg. Rett og slett. Jeg skal jobbe for at man gjør seg fortjent til respekt, kan man si». (B)

«De skal glede seg til at jeg kommer inn og skal undervise dem. Det skal være hyggelig for elevene og med en gang de gleder seg til jeg kommer inn og skal undervise dem, så vil jo det også ha en smitteeffekt på at nå er det fokus og nå skal vi gjøre som B sier. Dette er en allright time. Det er et bra fag». (B)

Dette harmonerer godt med det som blir beskrevet i teoridelen om hvordan det bør jobbes med relasjoner i skolen. Et positivt elevsyn er noe som kjennetegner de voksnes holdning til elevene, det handler om å ha en holdning preget av genuin respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner (Eriksen & Lyng, 2015, s. 73 74).

D beskriver også at relasjonsarbeid er viktig for ham og at det er noe av grunnen til at han har valgt å arbeide ved en liten skole. Han mener at det er viktig med gode relasjoner til både foreldre og elever og at det lettere kan oppnås ved å jobbe i en liten skole. Dette er en påstand som ikke nødvendigvis trenger å være korrekt, for de tre andre lærerne jeg har intervjuet snakker like ivrig om relasjonsarbeidet selv om de jobber i vesentlig større skoler enn D. Men det sier likevel noe om at D har gjort et bevisst valg i forhold til arbeidsplass og muligheten til å skape gode relasjoner.

«For meg er det kjempeviktig. Det er også litt av grunnen til at jeg valgte den skolen jeg jobber på nå, for det er en liten skole. Man blir jo mye tetter på hver enkelt elev. Ikke minst foreldrene også. For det er også en viktig bit oppi dette her. Den relasjonen. Jeg kan jo møte alle i skolegården. Både elever og foreldre og besteforeldre hos enkelte. Jeg vet hvem hver enkelt er for det er et såpass transparent samfunn». (D)

4.3.3 – Når relasjonsarbeidet blir en suksess

Alle mine intervjupersoner trekker frem suksesshistorier når vi snakker om relasjonsarbeid. Felles for alle er at de viser en oppriktig stolthet over det arbeidet de har gjort. Intervjuperson A sier selv at han blir «emosjonell» av å snakke om dette. D sier at han «tar det personlig» når han retter prøver og elevene ikke presterer like godt som han ønsker og forventer.

Historiene som fortelles har mange fellestrekk. De handler om elever som av ulike årsaker faller utenom klasse- eller skolemiljøet. Jeg velger å gjenfortelle noe av innholdet fremfor direkte sitater her, da historiene som ble fortalt var lange. A forteller om ei jente som sliter mye med sykdom og som har høyt fravær. I teoridelen henviser jeg til at et positivt elevsyn er noe som anses som viktig i relasjonsarbeidet. Det interessante med A's beretning er at han påpeker eksplisitt hvordan enkelte kollegaer kommer med utsagn om at «ja nå er hun (eleven) borte igjen, ja» og hvordan han helt bevisst gikk inn for å vise eleven at han satte stor pris på at hun var tilstede de få gangene hun var der. Han trekker

også frem samarbeidet med foreldrene som spesielt viktig, med tanke på at eleven hadde høyt fravær og derfor gikk glipp av mye skole. Han viser til sterke inntrykk under avslutningen for 10. trinn hvor eleven nærmest kaster seg rundt halsen hans og gråter fordi hun vet at den kontakten de to har hatt nå vil opphøre. B forteller hvordan hun jobbet gjennom tre år med en elev som, allerede fra tidlige år i barneskolen, viste store atferdsvansker. Hun trekker frem at suksessen kom gjennom å bygge opp en god relasjon til eleven og hans familie. Dette er en elev som åpenbart kunne endt opp i et dårlig miljø og falt ut av skolesystemet. Men B forteller ivrig at hun ganske nylig har fått beskjed om at eleven nå går første år på videregående om igjen, denne gangen uten opptak på særskilt grunnlag. C forteller om en elev som sliter med skolevegring og store utfordringer på hjemmeplan, blant annet med en alkoholisert far. Mye av grunnen til skolevegringen skulle vise seg å ligge i at mange av skolens ansatte hele tiden var opptatt av å spørre hvordan gutten hadde det. Suksessen til C lå i at han lot eleven få være mer i fred og at det ikke alltid var behov for å snakke om det som var vanskelig. «Han hadde det jo aldri bra». Eleven som omtales i historien til D er en ganske så klassisk beretning om en elev som har atferdsvansker og kan være utagerende. Dette preget klassen i undervisningen, og det preget skolen i friminuttene. Det som ble gjennombruddet her var at D tok initiativ til å jobbe tett med eleven utenfor klasserommet, slik at de kunne få en bedre relasjon seg imellom. Ved å trygge denne relasjonen ble tilbakeføringen til klassen en enklere prosess. Felles for alle de fire historiene er at de inneholder en slags varme. Dette handler ikke om læreplaner eller prøveresultater. Det er den mellommenneskelige relasjonen som står i fokus.

Som NOVA-rapporten beskriver, vil denne typen gode relasjoner virke forebyggende på flere områder. Mine intervjupersoner trekker frem eksempler på dette.

«Det at han ble sett og følte at han hadde meg der hele tiden. Det var nok en styrke for ham. Det syntes så veldig godt også i friminuttene når han møtte de andre. Han klarte mye mer å forholde seg til de andre og sånn. Men til slutt så måtte jeg jo tilbakeføre ham i klassen også. Da falt ting mer på plass liksom. Det roet seg. Overfor meg så fikk han en helt annen relasjon enn det han hadde i utgangspunktet. Den relasjonen som han hadde til meg klarte han også å føre over til de elevene rundt seg». (D)

«Og det at hun til tider kunne virke umotivert, trøtt og lei fordi hun var syk. Det var ikke fordi hun ikke ønsket, men fordi hun ikke orket å følge med. Og da er det jo igjen så viktig å prate. "Jeg ser at du er syk. Jeg vet det. Gjør så godt du kan. Vit at jeg vet"». (A)

Som D beskriver så hadde det en konkret forebyggende effekt på elevens atferd at relasjonen mellom lærer og elev ble styrket. For A så handler det mer om at eleven skulle bli sett for sine faktiske problemer og at hun dermed oftere ville møte opp på skolen, på tross av de utfordringene som fantes.

4.3.4 – Når relasjonsarbeidet blir vanskelig

Igjen trekker mine intervjupersoner frem historier om enkeltelever. A, B og D har alle en konkret elevhistorie som tar for seg hvordan de har prøvd å skape gode relasjoner, men at de ikke har lyktes spesielt godt i disse prosessene. C snakker på et mer generelt grunnlag om elevtyper som er utfordrende å skape gode relasjoner til. Det er flere begrunnelser for hvorfor relasjonsarbeidet er vanskelig.

A trekker frem at relasjonsarbeidet rundt eleven kan bli vanskelig på grunn av at samarbeidet med hjemmet også er vanskelig.

«Elever fra en annen kultur der det har vært kommunikasjon har vært vanskelig. Altså som kommer fra en broket familie med hjemmeforhold som er bønn i bøtta – altså der oppfølgingen har vært dårlig. Å føle på en måte at en gjør mye riktig, men likevel så får du pepper tilbake. Og man kan bli kalt det ene og det andre ikke sant. Da er det ... det tærer litt på motivasjonen da. Altså når man har en elev som man bruker mer tid på, altså som ikke engang er din egen kontaktelever ... men som du likevel bruker dobbelt så mye tid på som alle dine andre kontaktelever til sammen. Så er det fryktelig ... uten at du føler at du får noe igjen for det.» (A)

B snakker om en elev med en tyngre diagnose. Kombinasjonen av denne diagnosen og av mangelfull tid sammen med eleven, gjorde relasjonsarbeidet ekstra utfordrende.

«Gutten hadde en sammensatt diagnose av ADD, Aspergers syndrom og personlighetsforstyrrelser. Altså, jeg skal like alle elevene mine, men der slet jeg. Der slet jeg skikkelig. Og det merket nok han også. At jeg tidvis var dritlei. Men jeg prøver jo ikke å la det skinne gjennom. Men problemet der var at jeg bare hadde

ham to timer i uka. Da er det vanskelig å få til en god relasjon med en elev som har såpass omfattende diagnoser og sammensatte vansker». (B)

D påpeker både manglende støtte hos ledelsen ved sin skole og manglende ressurser for å lykkes i relasjonsarbeidet.

«Den tid hadde jeg ei større klasse og det var snakk om å få satt inn en assistent så vi var to voksne om det, fordi når det smalt så smalt det så voldsomt. Det var ikke verken heldig for den eleven det gjaldt eller for gruppa. Det ødela relasjonen for meg og eleven og for eleven og klassen som gruppe. Hvor vi også da fikk foreldre på nakken for de følte at undervisningen ble mangelfull i forhold til at jeg måtte drive å ordne opp og de satt inne med en frustrasjon rundt det. Selv om jeg da hadde tatt tak og spurt om hjelp, men ikke fikk den hjelpen. Så da ble det jo bare en ond sirkel av det». (D)

Som vi ser fra sitatene over så er det mange ulike grunner til at arbeidet kan være vanskelig. Fra store kulturelle forskjeller med elever som har opplevd krig og andre kriser, til utfordrende og sammensatte diagnoser. Et viktig fellestrekk med de tre konkrete elevhistoriene er at lærerne selv tar det som et slags personlig nederlag at de ikke har lykkes i arbeidet. De føler at de har investert mye tid og arbeid i situasjonene uten å få noe igjen for det. De opplever også stor frustrasjon over ikke å nå frem til disse elevene på en god måte.

4.3.5 – Eksempler på gode strategier

Her vil jeg presentere et utdrag av elementer som intervjupersonene anser som viktige i arbeidet med relasjonsbygging. Som beskrevet i teoridelen er dette en viktig suksessfaktor for å oppnå positive resultater i arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen. «Relasjonsbygging dreier seg blant annet om ansvarlige voksenpersoner, om bygging av tillit, å vise interesse og gi ros» (Arnesen et al., 2006). Fra min egen yrkeserfaring vil jeg hevde at det er store forskjeller på hvordan noen lærere lykkes i dette arbeidet, mens andre lærere opplever store utfordringer rundt det å skape en god relasjon til klassen sin eller til enkeltelever.

Som jeg beskriver i innledningen til oppgaven var det viktig for meg å bruke tid på relasjonen til min første klasse. I arbeid med denne oppgaven har jeg reflektert mye rundt

dette og jeg har forsøkt å sette ord på hvordan jeg selv opptrer for å skape disse gode relasjonene. For meg handler relasjonsarbeid om å bli godt kjent med hver enkelt elev. Inne i klasserommet kan det til tider være utfordrende å få til gode samtaler med enkeltelever, fordi vi ofte er midt i en lærings situasjon som krever at lærerens fokus må være mange steder samtidig. Men etter mitt syn kommer en langt med små blikk, smil og anerkjennende kommentarer. For meg er også humor et viktig verktøy her. I klasser hvor jeg opplever å ha utfordrende elever så er det helt klart en strategisk tankegang bak dette. Jeg forsøker å finne ut av hva elevene liker, hva de har av hobbyer, hva de ser på tv og hva de liker å spille på Playstation. Videre forsøker jeg å møte disse elevene før timen, gjerne i gangen eller ute i friminuttet, slik at vi allerede har en positiv tone i det vi går inn i klasserommet. A og C synes å være enige i dette.

«Og da er det igjen det å ha godt humør tenker jeg, smile, blunke litt med øyene, gi en high five, kommentere hvor fine bukser de har fått, si at sveisen var kul, gratulerer med seieren i går, jeg hørte at du hadde et bra skirenn i forrige uke, hvordan går det med oppkjøringen til håndball-sesongen. Sånne ting tror jeg bare er gull verdt da. Jeg kjenner jeg blir ivrig når jeg prater om det. Jeg tror det er helt avgjørende i forhold til å kunne skape en god gruppedynamikk både innad i klassen og spesielt fra meg som lærer og til elevene». (A)

Uten at A trekker denne slutningen selv, så kan dette ses som en parallell til det som blir beskrevet i teoridelen vedrørende positiv involvering som et ledd i å skape gode relasjoner til elevene. I NOVA-rapporten trekkes det blant annet frem bruk konkretiseringsverktøy (for eksempel poengsystemer eller brakort), men også bruk av anerkjennelse verbalt, noe som A her beskriver.

C trekker dette med å involvere seg i elevens fritid enda lenger enn A gjør.

«Det jeg føler jeg tjener mest på er jo at jeg har som mål første skoleåret og oppsøke elever på fritiden en gang. Om det så er turnstevne, eller danseshow eller teater eller hva som helst og bare vise seg at en faktisk bryr seg om dem der og. For da har vi og noe å snakke om etterpå. Og det er jo veldig greit at foreldre ser at du er der». (C)

4.4 – Forskningsspørsmål 4

«Hvordan jobber disse lærerne for å skape inkluderende fellesskap i klassene sine?»

4.4.1 – Sosiale aktiviteter og inkluderende fellesskap

Som Kofoed og Sødergaard påpeker under punkt 3.2.4, så vil klassemiljøet ha stor påvirkning på blant annet mobbing. I klasser som har et dårlig klassemiljø rapporteres det ofte om økt mobbing og mindre trivsel. Det å få alle til å føle seg som en del av fellesskapet vil derfor ha en positiv effekt både på mobbeproblematikk og trivsel, noe som igjen kan føre til økt læring. For å lykkes med å skape slike inkluderende miljøer trekker NOVA-rapporten frem fire typer aktiviteter som virker å være effektive; introduksjonsopplegg ved skolestart, aktivitetstilbud i friminuttene, «de store prosjektene» og tilrettelegging for vennsksapsrelasjoner. Dette har jeg forsøkt å belyse gjennom mitt fjerde forskningsspørsmål.

Tendensen i mitt datamateriale her er at de tre ungdomsskolelærerne har en mye mer strukturert tilnærming til dette arbeidet enn D som jobber på en barneskole. De sier lite om hvorfor det er slik, men det kan være naturlig å anta at det henger sammen med at elevene på barnetrinnet går der i syv år, mens elevene på ungdomstrinnet går der i kun tre år og at det derfor er mindre tid totalt sett i ungdomsskolen. Når det er sagt så vil jeg også legge til at jeg, fra egen praksis i en barneskole og gjennom arbeid med PALS-modellen, har vært svært opptatt av å sette dette arbeidet i system. En del av PALS-programmet handler om å øve inn rutiner tidlig på høsten. Dette arbeidet gjøres gjerne på tvers av trinn, og det gjøres med høy grad av positivitet og oppmuntring underveis. Det er dermed en viktig del av det relasjonsskapende arbeidet som gjøres i PALS-skolene. Det ble også gjennomført aktiviteter gjennom året som har sterkt fokus på å skape positive relasjoner mellom elevene, gjennom turer og andre aktiviteter.

4.4.2 – Introduksjonsopplegg ved skolestart

A, B og C snakker alle ivrig om hvordan de går løs på oppgaven med å ta imot nye 8. klassinger på høsten.

«Vi er et team på fire lærere som har ansvar for de to gruppene. Og vi har gjort bevisst veldig at vi har byttet veldig på elevene, altså vi mikser og trikser og prøver å skape gode relasjoner mellom elever – hvilke elever er det som passer sammen – hvilke elever er det som ikke passer sammen – hvilke elever er det vi kan inkludere i

den gjengen der – så det blir på en måte et slags puslespill, samtidig som vi prøver å få til at man skal lære seg å samarbeide med alle og integrere flest mulig inn i et arbeidsmiljø som passer for alle. Vi har jo oppstartsturer. Vi bruker tid første tiden i 8.klasse på å dra på sykkelturet, dra til museet, grille pølser, prate, spille fotball og legge litt mer vekt på kroppsøving. Altså aktiviteter der elevene må være litt mer nær hverandre. Vi er jo en Mot – skole. Så det blir lagt tidlig inn i innskoleringen. Vi legger mye vekt på det». (A)

B beskriver mye av det samme, samtidig som hun legger til at arbeidet med relasjoner også er prioritert fra ledelsens side, spesielt under oppstarten for nye 8. klassinger.

«Ja, det er prioritert at 8. trinnsuka skal være løs og at man skal hele tiden jobbe med klassemiljø. Vi lager for eksempel et sosiogram ganske tidlig på 8. trinn. For hele trinnet, ikke bare klassen. For å kartlegge «hvem er det som ikke får en eneste pil til seg selv. Hvordan kan vi få hanket disse inn. Ha litt system på det». (B)

C fremhever også viktigheten av overgangsmøtene på våren før elevene kommer til den nye skolen, samtidig som han trekker frem de samme elementene som A og B når det gjelder aktiviteter i starten av skoleåret.

«Det starter jo med overgangsmøter på våren da. Så vi har jo en viss peiling på hva som kommer. Så har vi jo alltid en sånn tur til en leirplass. Kall det leirskoleopplegg. Med en overnatting der vi padler og koser oss og så har de underholdning på kvelden. Så det er jo en sånn fin start for å bli kjent med elever, og elevene får startet litt relasjoner seg imellom». (C)

Som beskrevet innledningsvis ovenfor, så har D en mindre strukturert tilnærming til dette arbeidet. Han leter etter svar mens vi snakker om temaet, men har ikke noen konkret plan for aktiviteter eller gjøremål som han kan vise til. Han trekker likevel frem at skolen noen ganger arbeider med «Lions Quest» og at de i friminuttene følger Trivselsprogrammet, og han mener at dette er viktige elementer i arbeidet med relasjoner.

«Trivselsleder og Lions Quest er sånn satt i system, og disse turene vi er på og sånn. Ellers så er det fortløpende i et skoleløp situasjoner daglig og ukentlig som vi løser der og da uten å tenke vesentlig gjennom det. Men det er liksom en del av

jobben din. Du gjør det bare. Du reflekterer kanskje ikke voldsomt over det, sånn «nå var du med på relasjonsbygging her». Det blir jo en del av deg. Det er en del av den rollen du har». (D)

De tre ungdomsskolelærerne er alle opptatt av at det i blant må være lov til å ha en litt løsere form på skoledagen. Som B sier: *«Innimellom må det være lov å ha en times lunsjpause bare for å kunne sitte sammen og skravle»*. B og C trekker også frem elementer med et faglig innhold som like gjerne kan brukes til relasjonsarbeid:

«Forskerdag, for eksempel. Nå skal vi snekre en rampe og skyte en rakett og se hvor langt den kommer. Sånne ting er for elevene helt fantastisk og de skjønner ikke at de lærer masse. Men det er jo en morsom dag og de koser seg og 'kult opplegg og kul dag og kul lærer'». (B)

«Det kan være alt i fra spill i mattetimen til en gå tur ned til Mjøsa, der vi kaster stein lengst mulig». (C)

Selv om NOVA-rapporten baserer seg på studier gjort i såkalte programskoler, så ser vi likevel altså at andre ungdomsskoler også verdsetter arbeidet med gode introduksjonsopplegg for nye elever høyt.

4.4.3 – Aktivitetstilbud i friminuttene

Som vist til i teoridelen så er også det å ha på plass aktivitetstilbud i friminuttene, et viktig element i arbeidet med å skape et inkluderende miljø. Min intervjuguide inneholdt ingen konkrete spørsmål rundt akkurat dette punktet, men komponenten blir likevel nevnt i denne masteroppgaven da det kan være virkningsfullt å ha på plass slike tilbud i skolene. Som D uttaler under punkt 4.4.2 så er Trivselsprogrammet implementert ved hans arbeidsplass. Han beskriver også dette som et effektivt tiltak for å få elever mer i aktivitet og at de på grunn av dette opplever færre konflikter i skolegården. Det samme opplevde jeg da vi etter hvert også tok i bruk Trivselsprogrammet. Vi så et tydelig positivt skifte. Det at elevene har noe å gjøre i friminuttene kan føre til færre konflikter. Gjennom Trivselsprogrammet er det også enkelt å fremheve de positive og inkluderende ledertypene; de som kanskje ikke alltid er mest frampå til vanlig. Når elever tar på seg de oransje trivselsledervestene får mange av dem automatisk en helt ny posisjon i elevgruppa. Det blir også mye mer tydelig for de andre elevene og kanskje spesielt for de

yngre og litt usikre , at her er det «trygt å bli med». Inspeksjon som eget tema ble for øvrig drøftet under punkt 4.2.4.

4.4.4 – Tilrettelegging for vennsksrelasjoner

Under dette punktet så er det i hovedsak A og B som uttaler seg om konkrete ting de gjør for å tilrettelegge for relasjoner mellom elevene. A viser til «miksing og triksing» for å blande elever, og B omtaler bruken av det hun kaller «sosiogram». A viser også til at det i blant må tas grep for å forhindre at enkeltelever dras inn i miljøer som kan være til skade for dem rent sosialt.

«Vi fant ut at det var ei jente som altså ble forgiftet av sine andre elever som var type diva-jenter, og så byttet vi klasse på henne fordi vi så at i den andre gruppen så er det jenter som er mer gode for henne, og det var jo gull, ikke sant. Hun har fått venner for livet». (A)

Men samtidig så er alle lærerne opptatt av at det skapes gode relasjoner mellom elevene også gjennom sosiale aktiviteter i løpet av året. C trekker i tillegg frem at det er viktig å få foreldrene på banen og at de slik blir bedre kjent både seg imellom og med læreren.

«Så får vi foreldrene på banen, så de arrangerer en grillkveld eller et eller annet sånt på høsten og. Så får også foreldrene skapt litt relasjoner». (C)

4.5 – Forskningsspørsmål 5

Hvor henter lærerne sin kunnskap og verdier fra i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø ved sin skole?

4.5.1 – Kunnskap og verdier

I intervjuet stiller jeg to ganger spørsmål om hvor lærerne henter sin kunnskap fra. Spørsmålet stilles første gang i del to av intervjuet. Deretter stilles det på nytt helt avslutningsvis. I ettertid har jeg ved flere anledninger tenkt at det kunne ha vært en fordel å sende ut hele eller deler av intervjuguiden min til intervjupersonene, slik at de kunne ha vært noe bedre forberedt.

4.5.2 – Ulike kilder til inspirasjon

Mine intervjupersoner beskriver på ulik måte hvordan de har tilegnet seg kunnskap om disse temaene. Et fellestrekk er at alle så nær som B, blir usikre eller finner det utfordrende å finne konkrete eksempler mens vi snakker om dette. Hun er mer tydelig på at det er et samspill mellom å lese pedagogisk litteratur, drøfte utfordringer med kollegaer og sin egen mor som hun omtaler som en meget dyktig spesialpedagog.

«Kollegaer. Det å ha en sparringspartner på jobben. Snakke litt rundt ulike elever, hvordan man løser, hva funker, hva funker ikke? Jeg vil også si at de ganske så mange årene med erfaring som mamma har også har hjulpet meg mye. Jeg har jo også lest «Blanke Ark» av Håvard Tjora som har en del gode tips og råd». (B)

Et annet interessant aspekt er at flere av lærerne trekker frem at de eksplisitt ikke lærte noe om dette eller i det minste ikke kan huske at arbeid med skolens psykososiale miljø var tema i lærerutdanningen. Dette harmonerer også med mitt syn, slik jeg beskriver i teoridelen. Både A, C og D har liknende beskrivelser av dette fenomenet.

«Hva heter det? Livets harde skole?» Jeg tenker at man lærer som lærer. Dette var jo ikke noe man lærte på lærerskolen i særlig grad. Du har jo det med hva man har lært selv – at man legger det til grunn. Og etter hvert som man jobber som lærer så lærer man vel å kjenne hva som er uønsket atferd og hva som ikke er greit. Men det er jo også individuelt, tenker jeg – altså noen kan synes at strikken er tøyd så langt, men noen andre strekker den enda lengre før man eventuelt gjør noe. Hvor

jeg har lært det? Jeg tror jeg har lært det mens jeg har vært lærer - altså i yrket så lærer man etter hvert». (A)

«Jeg tror det er litt sunn fornuft. Jeg lærte vel litt på lærerskolen om det? ikke vet jeg. Men jeg regner med at vi hadde noe om det der også». (C)

Spørsmål fra intervjuer: Kommer du på noe konkret?

«Nei. Ikke som jeg kommer på. Som at jeg måtte gå på lærerskolen for å bli den læreren jeg er, det tror jeg ikke på. Jeg tror jeg hadde vært den samme læreren uten å ha vært der». (C)

«Mye av erfaringer som jeg har gjort meg opp gjennom årene. De åtte årene som jeg har jobba. Selvsagt så er det sikkert henta noe fra noe teori også. Det er liksom det å være bevisst på hva det er da». (D)

Jeg kjenner meg igjen i noen av disse utsagnene. C strekker det langt når han sier at han hadde vært den samme læreren uten å ha tatt noen utdanning, og det er heller ingen måte å kunne bevise eller motbevise dette på. Det jeg likevel vil støtte opp om er at jeg kan huske mange gode eksempler på hvordan vi øvde oss i å planlegge og gjennomføre undervisning. Men jeg sliter også med å finne eksempler på en strukturert tilnærming til arbeid med klasse miljø, problematferd, relasjonsbygging og andre sentrale ting vi har vært innom i denne oppgaven.

Det følger også av et par av utsagnene, slik Goodson har hevdet, at lærerne besitter en slags kunnskap eller kompetanse som de har med seg fra fortiden og inn i jobben.

«Og så oppvekst også så klart. Min egen erfaringer både fra det å være elev og nå det å stå der og være lærer sjøl det farger jo meg». (D)

Det samme kan man implisitt også tolke ut i fra utsagnet til C ovenfor, der han uttaler at han tror han ville ha vært den samme læreren som han er i dag uten å ha tatt lærerutdanningen.

Senere i intervjuet stiller jeg igjen det samme spørsmålet, og læreren jeg intervjuer holder seg tro til sine tidligere uttalelser. A legger også til at han finner mye inspirasjon i dette arbeidet hos elevene:

«Det er jo litt av inspirasjonen som driver en. En blir jo inspirert av å skape et godt psykososialt miljø for elevene. Det er jo på en måte litt av grunnen til at man har lyst til å bli lærer det. At man ønsker at elevene skal ha et godt læringsmiljø. Så jeg tenker at kanskje det er den viktigste grunnen til at man tenker som man gjør i mange sammenhenger». (A)

B trekker igjen frem inspirasjonen hun henter hos sin mor, og hun forteller også enda en gang om viktigheten av å drøfte dette med gode kollegaer.

«Det er jo fortsatt «a mor» da. Men man skal ikke glemme kollegaene sine altså, selv om de ikke er inspirasjonen min i like stor grad. Vi inspirerer jo hverandre på ulike måter, men hvis man skal tenke hvem det er som «ligger i bakhodet mitt» så er det jo «hva ville muttern ha gjort». (B)

C er tydelig på at hans største kunnskapskilde i dette arbeidet er egne kollegaer.

«Det er gode kollegaer. Og det er klart jeg begynner jo å få litt erfaring selv etter hvert og. Du bruker jo deg selv litt og opp i det her. Men først og fremst gode kollegaer». (C)

D summerer opp sine tanker om dette på følgende måte.

«Der tror jeg det er mye erfaringsbasert. Jeg kan liksom ikke å forankre det i noe teori, som jeg var inne på i stad. Nei. Learning by doing». (D)

5.0 – Drøfting og konklusjoner

5.1 – Prosjektets art

Dette masterprosjektets innhold har tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan opplever lærere sin egen kompetanse i arbeid med å skape et godt psykososialt miljø i skolen?

For å belyse problemstillingen har jeg benyttet fem forskningsspørsmål:

Hvordan har lærerens bakgrunn påvirket han eller henne i valget om å utdanne seg til og å jobbe som lærer?

Hvordan reflekterer lærerne rundt viktige begreper som klasseledelse, atferdsregulering, konsekvenser, inspeksjon/tilsyn?

Hvordan jobber disse lærerne med relasjonsbygging og hvordan verdsetter de dette arbeidet?

Hvordan jobber disse lærerne for å skape inkluderende fellesskap i klassene sine?

Hvor henter lærerne sin kunnskap og verdier fra i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø ved sin skole?

Alle spørsmålene jeg stiller underveis i prosjektet, så nær som det siste forskningsspørsmålet, starter med ordet «hvordan». Dermed legger jeg opp til en beskrivende prosess hvor lærerne skal reflektere rundt ulike sider av sitt arbeid, og jeg skal beskrive deres refleksjoner. For å skape interessante perspektiver i oppgaven velger jeg å hente mange begreper fra NOVA-rapporten «Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø; gode strategier, harde nøtter og blinde flekker». Videre er et viktig fundament i prosjektet mitt at lærerne jeg har intervjuet ikke jobber i skoler som følger programmer for arbeid med skolemiljøet. Dette betyr at de ikke i særlig grad er preget av slike skolemiljøprogrammets tenkning. Etter beste evne forsøker jeg å få intervjupersonene til å reflektere rundt hvor de henter inspirasjon, kunnskap og kompetanse fra når de snakker om begreper hentet fra NOVA-rapporten. Som teoretisk rammeverk for å beskrive lærernes refleksjoner, har jeg valgt Ivor Goodson og hans forskning omkring det å studere egne livshistorier og erfaringer fra egne liv. Grunnen til at

jeg har valgt overnevnte teoretiske rammeverk, er at jeg selv ofte opplever at jeg står i situasjoner i arbeid med skolens psykososiale miljø, der jeg lar meg sterkt influere av tidligere erfaringer, spesielt fra egen skolegang og egen oppvekst.

5.2 – Funn

5.2.1 – Hvordan har lærerens bakgrunn påvirket han eller henne i valget om å utdanne seg til og å jobbe som lærer?

I oppgavens del 4.1 beskrives det hvordan lærerne begrunner hvorfor de har valgt å utdanne seg til å bli lærere. Både A og B endte opp i dette yrket på grunn av innflytelse fra familien, mens C og D noe mer tilfeldig endte opp som lærere. A og B kommer fra lærerfamilier, mens C og D ikke gjør det. A og B virker også mer oppmerksomme på lærerrollen når de snakker om egen skolegang enn det C og D gjør.

Under punkt 3.4.1 viser Goodson oss hvordan lærerens oppvekst og livshistorie på mange måter er med på å prege lærerens praksis. Det at A og B kommer fra lærerfamilier, har nødvendigvis preget de dagligdagse samtalene hjemme hos A og B. Dette kan igjen etter min mening, ha vært med på å gjøre både A og B mer oppmerksomme på lærerrollen i forkant av valg om utdanning. Det er også interessant å se hvordan A og B reflekterer rundt andre forhold enn familien mens vi snakker om bakgrunnen for valg av utdanning. Spesielt B er opptatt av at hun har hatt en omgangskrets der mange har hatt en vanskelig oppvekst. Hun snakker om at hun har et ønske om å hjelpe personer med en problematisk bakgrunn fordi hun i egen skolegang har sett lærere som mislyktes med denne gruppen elever. Samtidig er hun også helt konkret på at hun kjenner igjen mange av denne typen elever i sin egen elevmasse. Dette preger måten hun møter disse elevene på. En umiddelbar observasjon jeg kommer over i arbeid med dette prosjektet, er at B også er den læreren som har klart mest erfaring med å jobbe med barn og unge med atferdsvansker. Hvorvidt dette er tilfeldig eller om det henger sammen med hennes egen bakgrunn må forbli spekulasjoner, men det ville ikke vært utenkelig om det var en sammenheng her.

I motsetning til B har A bakgrunn i en vennekrets som består av personer som er relativt like ham selv. Han har også valgt å bli værende i samme by som han er født og oppvokst i, og hvor han også tok sin utdanning. Slik sett kan det hevdes at han holder seg noe

innenfor sin egen komfortsone. Han snakker i intervjuet om at han ofte synes det er enklest å omgås de elevene som likner mest på ham selv. Det vil ikke være utenkelig at det kan være en sammenheng her mellom hans egen oppvekst og hans nærere tilknytning til en bestemt type elever.

C skiller seg noe ut fra de to første lærerne, i det at han ikke kommer fra en typisk lærerfamilie. Han beskriver at han har søskenbarn som tar lærerutdanning og at det gjør at han får inntrykk av at dette er en spennende retning å gå. Hans største innflytelse er likevel egne læreres manglende evner til å gjøre en god jobb, og det at han selv ønsker å gjøre noe bedre. Han er altså enig med B på dette området. Her er det høyst sannsynlig en form for livserfaring som har gjort seg gjeldende. C snakker ikke om egne venner og om hvordan hans egen vennekrets eventuelt kan ha påvirket ham i måten han møter elevene sine på, men er opptatt av å være en motvekt mot de han selv tidligere har opplevd som dårlige lærere. Jeg har tidligere vist til Goodson hvor han forteller oss at egen skolegang i stor grad kan prege lærerens praksis. Her ser vi også to eksempler på hvordan noens valg om å utdanne seg til å bli lærer kan være preget av negative opplevelser fra egen skolegang. I tillegg har jeg også vist et tredje eksempel i hvordan A velger lærerutdanningen blant annet basert på at han selv husker lærere som gikk i sandaler på jobb og så ut til å kose seg.

D er åpen på at det var rene tilfeldigheter som gjorde at han valgte lærerutdanning. Men selv om han ikke konkret har fått verken råd eller påvirkning fra sin familie i forhold til valg av utdanning, hevder han også at det har vært en kultur hjemme for at man bør utdanne seg. «*Det er det samme hva dere blir, så lenge dere blir noe*», uttaler han som et sitat fra sin egen far. Men et interessant aspekt jeg finner i intervjuet med D, er at han har valgt å jobbe på en liten skole, og han uttaler også at dette gir ham en trygghet og en nærhet til arbeidsplassen. D er ellers lik A i det at han hele livet har valgt å bo og utdanne seg i nærheten av stedet han er født og oppvokst. Det kan dermed virke som at dette med trygghet og nærhet til det kjente generelt sett er viktig for ham. Det mest interessante i denne delen av samtalen med D er at han viser til en lærer han selv har hatt og som han har forsøkt å modellere i mange sammenhenger. I følge Numan og Goodson er denne typen beskrivelser av en «drømmelærer» vanlig i slike studier, noe vi får en bekreftelse på her.

Som synliggjort ovenfor så har alle intervjupersonene i større eller mindre grad, og i bevisst og mer ubevisst form, latt seg påvirke både av egen skolegang og av familieforhold. Dette gir god støtte til livshistorieperspektivet til Goodson.

Under punkt 4.1.2 finner vi flere sitater fra mine intervjupersoner som direkte støtter oppunder deler av det jeg omtaler i punkt 3.4.1. Der viser Goodson til Dan Lortie, og det drøftes hvordan egen skolegang kan fungere som en slags «treningsperiode» for den fremtidige læreren. Poenget her er at våre erfaringer og opplevelser med de lærerne vi har gjennom vår egen skolegang, senere påvirker de som velger å utdanne seg til å bli lærere. Jeg mener det finnes belegg for dette både i det at A uttaler at han synes lærerne ser ut til å ha en spennende jobb og at de må kose seg på jobb fordi de går i tøfler. Samtidig så sier også B og C at de ønsker å bli en slags motvekt til det de selv har opplevd i klasserommene der de har erfart lærere som har mislyktes med sentrale deler i arbeidet sitt.

5.2.2 – Hvordan reflekterer lærerne rundt viktige begreper som blant annet klasseledelse, atferdsregulering, konsekvenser, inspeksjon/tilsyn?

Gjennom denne delen av intervjuene drøftes flere begreper hentet fra NOVA-rapporten som blir beskrevet under punkt 3.2. Selv om de fire lærerne som ble intervjuet ikke arbeider i skoler som følger skolemiljøprogrammer, så vil likevel disse begrepene være viktige i deres arbeid med det psykososiale miljøet.

Klasseledelse er et utfordrende begrep å drøfte i intervjuene. Det luftes også ut litt frustrasjon rundt enkelte opplegg som er forsøkt gjennomført på de ulike skolene hvor utbyttet har vært for dårlig. Jeg finner god støtte til NOVA-rapporten i flere av kommentarene som intervjupersonene kommer med, blant annet gjennom det at de er opptatt av forutsigbarhet og tydelige rammer, samtidig som klasseledelse også dreier seg om å lede med humor og varme fra lærerens side.

Også når det gjelder arbeid med atferdsregulering og bruk av konsekvenser, så finnes det mange ulike og interessante perspektiver hos de fire intervjupersonene. Det er store variasjoner i hvor mye erfaring de har med å stå lenge i arbeid med atferdsvanskelige elever. Her har B mer erfaring over tid enn det de tre andre har. Jeg finner det interessant

at A og B er opptatt av at det er greit å behandle elever noe ulikt i dette arbeidet. Dette gir nettopp god støtte til det NOVA-rapporten påpeker i forbindelse med atferdsregulering gjennom omsorgsfull kontroll. Intervjupersonene har mange ganger tatt bevisste valg om hvordan de skal tilnærme seg et problem, avhengig av hvilke elever det er snakk om. A beskriver dette med et eksempel om en gjeng på bakerste rad som skravler og fniser litt og sier at det da kan være vel så effektivt å smile og blunke litt som å slå hardt i bordet og heve stemmen. B uttaler at hun mener det er greit å behandle elever ulikt siden elevene har ulike behov. Dette henger også sammen med hvordan hun har erfart læreres behandling av egne venner i oppveksten. Hennes egen livshistorie står dermed sentralt i hennes arbeid med det psykososiale miljøet.

Konsekvens i form av straff for negativ atferd er for lengst ute av klasserommene til mine intervjupersoner. Alle de fire lærerne er opptatt av at konsekvenser ikke har spesielt positiv effekt på klassemiljøet og elevenes atferd, og at det er bedre å jobbe preventivt slik at de kan være i forkant av situasjoner. Barneskolelæreren snakker også om at han har vært i en prosess her og at han har endret tilnærmingen sin til dette etter hvert som han har fått mer erfaring. I starten av karrieren sin brukte han det han kaller «konsekvenspedagogikk» oftere, men at dette ikke lenger er en stor del av hans måte å jobbe med problematferd på. Ungdomsskolelærerne bruker anmerkninger som konsekvens, men stort sett bare i de mest alvorlige tilfellene og da heller som en form for loggføring enn som en konsekvens som er ment for å dempe problematferden.

De fire intervjupersonene er opptatt av å være bevisst egen rolle i situasjoner der de har inspeksjon eller tilsyn med elevene. Inspeksjon eller tilsyn er også en av de viktigste områdene som NOVA-rapporten tar for seg i arbeidet med å bedre skolemiljøet.

Innenfor området «digital mobbing» er det for det meste B og C som uttaler seg. Dette henger trolig sammen med at de har konkrete erfaringer med situasjoner som har oppstått på denne arenaen.

5.2.3 – Hvordan jobber disse lærerne med relasjonsbygging og hvordan verdsetter de dette arbeidet?

Relasjonsbygging fremstår i NOVA-rapporten som en viktig komponent i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i skolen og har blitt beskrevet nærmere i oppgavens del 3.2.3. Presentasjonen av empiri blir gitt i del 4.3.

På dette området er det relativt unisone beskrivelser fra de fire intervjupersonene. Dette er interessant, med tanke på hvor ulik bakgrunn de fire personene egentlig har. Men samtidig er det også realistisk å se for seg at de har vært lenge nok ute i jobb til at de ser viktigheten av relasjonsarbeid og at deres egne bakgrunner dermed ikke lenger har stor påvirkningskraft i forhold til dette.

Det de fire lærerne snakker mest om i intervjuene og som de også tydelig verdsetter høyt, er betydningen av å opparbeide gode relasjoner til elevene, som et verktøy i arbeid med det psykososiale miljøet. Det blir en nærmest lidenskapelig tone hos intervjupersonene gjennom denne delen av intervjuene. Og det virker som om kunnskapen deres på dette området, i stor grad er erfaringsbasert. De har selv sett viktigheten av å skape gode relasjoner for å komme i posisjon til å hjelpe elevene de snakker om. Lærerne prioriterer dette arbeidet høyt gjennom blant annet å engasjere seg i elevens interesser, fritidsaktiviteter og hobbyer. Dette harmonerer også med det som blir beskrevet i NOVA-rapporten. For å kunne bygge gode relasjoner til elevene så er det nødvendig med kunnskap om elevens interesser og en må ha et engasjement rundt hva elevene holder på med, også på fritiden.

De fire lærerne forklarer på ulike måter hvordan deres bevissthet rundt relasjonsarbeid gjør at de kommer nærmere elevene og dermed i en bedre posisjon for å påvirke dem i ulike settinger. De har alle historier om situasjoner der de har opplevd at relasjonsarbeidet har vært en stor suksess, og de har også tilsvarende historier hvor det har vært vanskelig. Noe av det som jeg finner interessant i de situasjonene som har vært vanskelige for disse lærerne, er at de likevel er opptatt av å jobbe for å bedre situasjonen. Det kan være en god indikator på at de ser at dette er så viktig å prioritere at de må gjøre det uansett om det kan medføre ubehag og utfordringer.

Vi ser også at A er opptatt av å formidle dette med «å gå i krigen» til de studentene han er øvingslærer for. Dette handler om å formidle til fremtidige lærere at relasjonsarbeid og det å komme nært nok innpå elevene til at man kommer i posisjon til å påvirke dem, er viktig dersom man skal lykkes som lærer. B beskriver hvordan hun er opptatt av at denne relasjonen er lærerens ansvar, uansett om enkelte elever i blant kan være vanskelige å like. C har gjort det til noe rutinemessig å oppsøke elever der de holder på med fritidsaktiviteter i nærmiljøet minst en gang pr skoleår, nettopp for å bygge en relasjon. Han trekker frem at dette også kan ha positiv effekt på relasjonen til de foresatte. D har, som beskrevet under punkt 5.2.1, tatt et valg om å arbeide et sted hvor forholdene er så små at han har mulighet til å bli godt kjent med både elever og foreldre. De fire intervjupersonene har dermed et meget profesjonelt forhold til relasjon som komponent i arbeidet med å skape gode psykososiale miljøer i skolen.

5.2.4 – Hvordan jobber disse lærerne for å skape inkluderende fellesskap i klassene sine? Slik jeg beskriver innledningsvis under punkt 4.4, så observerer jeg en markant forskjell mellom hvordan de tre ungdomsskolelærerne reflekterer rundt denne tematikken, kontra den ene som jobber i barneskolen. Jeg finner ingen klar begrunnelse for hvorfor denne ulikheten oppstår mellom barne- og ungdomsskolelærerne, men det er likevel interessant å høre hvor likt de tre ungdomsskolelærerne reflekterer, selv om de jobber på ulike skoler.

A, B og C snakker alle varmt om viktigheten av å prioritere relasjonsbyggende aktiviteter ved oppstarten av skoleåret, slik at flesteparten av elevene skal føle seg inkludert i miljøet fra starten av. Spesielt for de nye åttendeklassingene gjøres det mye for å legge til rette for at alle skal føle seg inkludert. Turer og «morsomme» aktiviteter er viktige komponenter i dette arbeidet. Det nevnes også «sosiogrammer» og andre former for observasjon av det sosiale miljøet i elevgruppene, slik at det raskt kan avdekkes om det er elever som står i fare for å falle utenom klassemiljøet.

Det vi her observerer er at dette arbeidet er høyt prioritert på de tre ungdomsskolene selv om de ikke følger noe konkret skolemiljøprogram. Dette gir støtte til NOVA-rapportens konklusjoner om at relasjonsarbeid og arbeid med å skape inkluderende fellesskap, er effektive metoder i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i skolen.

NOVA-rapporten får også støtte fra D samt meg selv, under punkt 4.4.3 i forbindelse med tilrettelegging for elevaktiviteter i friminuttene – da gjennom at vi begge har jobbet i skoler hvor Trivselsprogrammet har blitt innført. Det er liten tvil om at det har hatt en meget positiv effekt på elevenes miljø.

5.2.5 – Hvor henter lærerne sin kunnskap og verdier fra i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø ved sin skole?

De fire intervjupersonene synes det er utfordrende å snakke om hvor de har hentet kunnskap, verdier og inspirasjon fra i dette arbeidet. I ettertid ser jeg at de muligens kunne ha gjort bedre rede for dette temaet dersom spørsmålene hadde blitt sendt ut på forhånd. For min egen del har jeg brukt lang tid på å reflektere rundt egen praksis i forhold til denne oppgaven. Disse lærerne måtte svare på strak arm.

Ett av de viktigste fellestrekkene jeg finner i intervjumaterialet på dette området er at A, C og D alle er tydelig uttaler at de «ikke lærte noe om dette på lærerskolen». Den samme erfaringen har jeg også på dette området. Det er jobben og gode kollegaer som har vært hovedkilden til utvikling av kompetanse i arbeidet med det psykososiale miljøet.

Kompetanse på området er altså noe de har tilegnet seg underveis mens de har jobbet. Dette gir støtte til de sosiokulturelle læringsteoriene som forteller om hvordan mennesker skaper kunnskap sammen i sosiale situasjoner. C uttrykker eksplisitt at han tror han ville ha vært en like god lærer uten å ha tatt lærerutdanningen. Jeg vil også hevde at vi finner et interessant perspektiv i forhold til Goodson her i forbindelse med den kritikken som intervjupersonene retter mot egen utdanning. Som jeg viser i teoridelen så beskriver Goodson et slags dilemma hvor lærere tidvis opplever at kunnskapen og teorien som ligger bak pedagogikken ofte stammer fra andre grunnvitenskaper og at den dermed kan oppleves som dekontekstualisert i forhold til det arbeidet læreren skal gjøre.

Når det gjelder holdninger og verdier er de alle tydelige på at disse kommer fra deres egen oppvekst, familie og venner. A og D filosoferer også noe rundt det at egen skolegang har påvirket dem på dette området, men at det er vanskelig å sette ord på konkrete hendelser. Det blir heller snakk om en slags form for dannelse gjennom å bli påvirket av et miljø man tilbringer så mange år i som det man gjør i skolen. Dette gir også støtte til sosiokulturell læringsteori.

A og B er oppvokst med mødre som selv er lærere, og A beskriver at han drøftet arbeidet en del med henne i starten av egen lærerkarriere. Dette har likevel avtatt etter hvert som han har opparbeidet seg mer erfaring i eget arbeid. B bruker fortsatt svært ofte moren sin som sparringspartner. Det skjer stadig gjennom intervjuet at hun henviser til samtaler med sin mor og hun omtaler moren flere ganger som en meget dyktig spesialpedagog.

Jeg vil i tillegg hevde at et interessant og viktig funn i dette prosjektet er det at lærerne i liten grad støtter seg til pedagogisk litteratur når de møter utfordringer i jobben. Den eneste av lærerne som refererer til bruk av pedagogisk litteratur er B. Hun nevner dette ved et par anledninger, men ikke som et konkret verktøy for å heve egen kompetanse eller for å finne løsninger på utfordringer i jobben. Dette er et område som kunne ha vært utforsket bedre.

Under punkt 4.2.7 hvor vi snakker om hvordan de håndterer at ting ikke fungerer i arbeidet med det psykososiale miljøet, så er det svært viktig for alle å kunne samarbeide med nære kollegaer.

5.3 – Konklusjoner

Som jeg viser til under del 2 i denne oppgaven så er undersøkelsen basert på kvalitativ metode og delvis strukturert intervju. Masterprosjektet består av intervjuer med fire lærere. Å skulle trekke bastante konklusjoner med høy grad av ekstern gyldighet, vil dermed ikke være mulig i mitt prosjekt. Samtidig så vil jeg likevel hevde at mye av det som trekkes frem likevel kan brukes til generalisering, da intervjupersonene ofte snakker om viktige temaer innenfor NOVA-rapporten, til tross for at de ikke selv har lest denne rapporten. De viser også gjentatte ganger at de bruker egen livshistorie og erfaringer inn i jobben sin. Så selv om hver og ens egen livshistorie er personlig og ikke egner seg til generalisering, kan vi likevel konkludere med at livshistorie gjør seg gjeldende i lærernes praksis.

Avslutningsvis i intervjuene ber jeg lærerne besvare problemstillingen min direkte. Jeg vil hevde at alle fire er ganske beskjedne i sine besvarelser her og at de har vist en helt annen dybde og forståelse for dette arbeidet gjennom intervjuene enn det de tør å oppgi når spørsmålet stilles direkte.

A svarer at dette er noe som han gjør veldig ubevisst og at det blir en form for taus kunnskap.

«Altså, jeg føler ikke at jeg jobber aktivt med det. Men jeg gjør det allikevel. Men det er ikke slik at jeg tenker på spørsmålet ditt. Hva skal jeg i dag gjøre for å legge til rette for at elevene skal ha godt psykososialt miljø. Den tanken der slår meg ikke. Men i underbevisstheten så tenker man det allikevel, uten at man på en måte, skjønner du hva jeg mener? Man jobber med det uten at man tenker at man gjør det». (A)

B svarer at hun er ganske trygg i dette arbeidet, men at det er en kontinuerlig prosess.

«Jeg tror at jeg har en ganske grei kompetanse, egentlig. Jeg kan ikke påstå at den er veldig god, for det vet jeg jo ikke. Men at jeg har en del ting og teknikker som fungerer for meg, det har jeg nok. Samtidig som at alle har noen områder å jobbe på. Så jeg vil nok si at kompetansen min er god og at jeg bruker den aktivt, men at jeg fortsatt har en del å lære». (B)

C svarer at han opplever sin egen kompetanse som god, men at han heller ikke har blitt satt på de aller største prøvelsene.

«Jeg synes jeg har bra kompetanse på det. I forhold til det å få relasjoner og at elevene har det bra på skolen. Men en vet jo ikke, hvis du møter.. jeg har enda ikke møtt en sånn veldig vanskelig case enda. Så jeg vet jo egentlig ikke hvor god jeg er på det før jeg har taklet en sånn en». (C)

Og til slutt får vi D sin besvarelse som handler mest om at dette arbeidet dreier seg om medmenneskelighet, og mindre om pedagogisk teori.

«Om jeg føler meg kompetent til det? Ja, jeg må vel gjøre det. Men jeg vet ikke om jeg klarer å forankre det i noe teori. Men jeg føler meg kompetent til det. Mye handler jo om å vise omsorg og å være et medmenneske, mener jeg da, i forhold til det å støtte opp og ikke minst jobbe med holdningsskapende arbeid». (D)

Gjennom de fire intervjuene drøftes mange viktige temaer innen arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø, og vi snakker om hvor de henter kunnskap og inspirasjon fra i disse prosessene. Det er helt åpenbart at relasjonsbygging er det viktigste verktøyet de

fire lærerne bruker for å skape et godt miljø og at de på dette området virkelig jobber på, for senere å kunne høste fruktene av de gode relasjonene.

5.4 – Ny kunnskap og læringsutbytte

Som et forskningsmessig bidrag så gir denne oppgaven støtte til NOVA-rapporten i form av at det er mulig å generalisere mange av funnene i rapporten, og da også i skoler som ikke følger skolemiljøprogrammer. Lærerne i mitt masterprosjekt peker på mange av faktorene i rapporten som viktige for dem, selv om de ikke var kjent med innholdet i selve rapporten før intervjuene ble gjennomført. Vi finner derfor noen nærmest universelle faktorer som åpenbart ligger til grunn for et godt skolemiljø. Skoler som ikke benytter seg av skolemiljøprogrammer jobber likevel godt med flere av de komponentene som rapporten vektlegger for å lykkes med å skape gode skolemiljøer. Spesielt relasjonsbygging og det å vite hvordan en kan jobbe aktivt med klassemiljøene gjennom omsorgsfull kontroll, fremstår som viktige kvaliteter som lærere må besitte.

Fordi disse fire intervjupersonene ikke kan støtte seg til et skolemiljøprogram, så er de nødt til å hente kunnskap og kompetanse fra andre områder. Det er først og fremst samarbeid med kollegaer som fremstår som den viktigste arenaen for denne typen kompetanseutvikling hos lærerne i mitt prosjekt. Det reiser noen interessante problemstillinger for et videre arbeid innenfor dette temaet, da lærernes kunnskap og kompetanse i så fall påvirkes mye av hvor dyktige deres kollegaer er – og motsatt. Det kan bety at dette arbeidet til en viss grad blir preget av tilfeldigheter, da det er store variasjoner i hvor mye kompetanse det finnes rundt om i ulike lærerkollegier. Det er mulig å spore et skille mellom B og de tre andre lærerne i dette prosjektet i forhold til hvor mye praktisk erfaring de har med denne typen arbeid og hvordan de uttaler seg om ulike problemstillinger. B har hatt mange utfordrende elever, mens de tre andre ikke har denne typen erfaring i spesielt stor grad. Det er dermed naturlig at B også har måtte reflektere grundigere og samarbeide mer rundt en del problemstillinger som de andre kanskje har vært skånet for. Dette kan peke i retning av at det er viktig med gode kollektive prosesser i et lærerkollegium for å sørge for at alle lærere har anledning til å heve sin kompetanse, og ikke bare de som står i klasser med store atferdsutfordringer.

Jeg opplever også Goodsons litteratur og drøftingene jeg har hatt med de fire lærerne om hvordan deres egen livserfaring preger deres arbeid har utvidet min egen forståelse for

læreryrket. Dette er et område jeg har reflektert lite rundt før jeg tok fatt på masterprosjektet. Jeg har hele tiden vært bevisst på at jeg har tatt med meg mye av min erfaring både fra familieliv og skoletid inn i lærerjobben, men jeg har i liten grad tenkt at dette er noe som trolig alle lærere gjør i større og mindre grad. I starten av dette studiet visste jeg lite om hva jeg skulle gjøre etter endt mastergrad. Som tidligere nevnt har jeg i skrivende stund jobb som avdelingsleder ved en skole i en av landets største byer, men jeg kunne like gjerne ha endt opp med en ny lærerjobb eller eventuelt en jobb innenfor høgskolesektoren. Uansett ser jeg stor nytteverdi av å ha tilegnet meg dette perspektivet om betydningen av livshistorier i den jobben jeg nå er i. Hele hensikten med min nåværende stilling er å få lærerne til å fungere optimalt i sine jobber slik at elevene får et best mulig tilbud. Og jeg er overbevist om at det å ta lærernes livshistorier med inn i denne prosessen, vil kunne ha stor nytteverdi for å finne ut hvordan jeg best mulig kan støtte dem i deres arbeid. Det samme ville jeg ha tenkt om jeg skulle ha forelest for eksempel i lærerutdanningen.

5.5 – Interessante spørsmål for fremtiden

Underveis i dette arbeidet har det dukket opp mange interessante problemstillinger jeg gjerne skulle ha fordypet meg i. Spesielt interessant er diskusjonen Numan og Goodson fører i forhold til hvordan våre egne lærere og ting vi opplever gjennom vår egen skolegang, kan prege vår egen praksis. Dette temaet er interessant i seg selv, men det er også spennende hvis vi tenker 15-20 år frem i tid. Hvordan vil elevene som går i skolen i dag og som senere velger å bli lærere, preges av sin skolegang?

Tidlig i oppgaven henviser jeg også til Løvlies kritikk av PALS-modellen, hvor han hevder at suksessen i programmet ligger i lærernes praksis og ikke i modellen selv. Dette er også et område som hadde vært interessant å følge opp videre.

En tredje problemstilling jeg også kunne tenke meg å følge opp videre er dette som handler om lærernes motvilje mot å lese blant annet forskningslitteratur.

6.0 - Litteratur

- Arnesen, A., Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforl.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Erdis, M., & Bjerke, A.-K. (2009). *Juss for pedagoger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M. (2014). *Felles fokus : en studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (Vol. 15/2014). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø : gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (Vol. 14/2015). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2004). St. meld. nr. 30 (2003-2004)—Kultur for læring: Statens forvaltningstjeneste, Oslo.
- Goodson, & Numan. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling : berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I. F. (2000). *Livshistorier: kilde til forståelse av uddanning*: Fagbokforlaget.
- Goodson, I. F. (2015). Exploring history and memory through autobiographical memory. *Historia y Memoria de la Educación*(1), 263-285.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hughes, J. N., & Kwok, O.-m. (2006). Classroom Engagement Mediates the Effect of Teacher-Student Support on Elementary Students' Peer Acceptance: A Prospective Analysis. *Journal of School Psychology, 43*(6), 465-480. doi: 10.1016/j.jsp.2005.10.001
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzel.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren : rollen og utdanningen* (Vol. nr. 11 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 97*(3), 185-198.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. E. (2011). Bedre føre var. *Psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Folkehelseinstituttet: Folkehelseinstituttet.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2002). Eleven som aktør. *Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen : hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and what to do about it* (revised and updated. utg.). Camberwell: Australian Council for Educational Research.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Samnøen, Ø. (2014). *Mobbing på digitale arenaer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Stette, Ø. (2010). Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer: Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Stroet, K., Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65.
- Sunnevåg, A.-K., & Aasen, A. M. (2010). *Implementering av LP-modellen : evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009 (LP-2)*. Vol. nr. 3-2010.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

7.0 - Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Hei og takk for at du ønsker å delta i mitt masterprosjekt. Tematikken i oppgaven omhandler læreres kompetanse i arbeid med å skape et godt psykososialt miljø i skolen. Derfor er jeg interessert i å høre om dine tanker i forbindelse med dette arbeidet. Vi kommer til å snakke om konkrete begreper som bl.a. «klasseledelse» og «relasjonsarbeid», men jeg er også interessert i å vite mer om hvordan du har blitt den læreren du er i dag. Intervjuet er delt i fire deler. Intervjuet vil bli tatt opp og senere transkribert, slik at jeg kan analysere det vi har snakket om. Du finner mer informasjon om personvern i eget informasjonsskriv tilsendt i forkant av intervjuet. Takk for at du deltar i mitt prosjekt!

«Hvordan opplever lærere sin egen kompetanse i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø i skolen?».

Introduksjonsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet?
- Hvilke fag underviser du i det inneværende skoleåret?
- På en skala fra ikke så god til veldig god – hvordan vurderer du deg selv som lærer?
- Er det noe du er veldig god på i denne jobben?
- Er det noe du føler deg utrygg på eller lite kompetent til i denne jobben?
- Hva tror du elevene sier om deg som lærer?

Hovedspørsmål 1:

Veien frem til der du befinner deg i dag har vært lang. Fortell meg om valget du har tatt om å jobbe som lærer.

- Var det noen som påvirket deg til å ta dette valget?
- Var det en eller flere situasjoner som har påvirket deg til å ta dette valget?
- Har du noen gang angret på valg av utdanning?
- Hvor henter du dine verdier og holdninger fra?

Hovedspørsmål 2:

Begreper som «klasseledelse» og «atferdsregulering» er sentrale i arbeidet med å skape et godt klassemiljø. Fortell meg om hva du legger i disse begrepene.

- Klasseledelse
- Atferdsregulering
- Konsekvenser
- Evidensbasert praksis
- Programspørsmål. Har dette gitt deg noe?
- Inspeksjon/tilsyn
- Hva gjør du når ting ikke fungerer?
- Opplæringsloven 9a-3
- Nå har du fortalt mye om ulike sentrale begreper. Hvor henter du din kunnskap og inspirasjon fra?

Hovedspørsmål 3:

Fortell meg om hva du legger i begrepet «relasjonsarbeid».

- Fortell om en situasjon hvor du føler at du gjorde et godt arbeid med relasjonen til en elev eller en klasse.
- Fortell om en situasjon hvor du føler at relasjonsarbeidet har vært vanskelig.
- Er gode relasjoner til elevene viktig for deg?
- Jobber du aktivt og/eller systematisk for å skape gode relasjoner til elevene i klassen din?
- Hvordan gjør du dette?

Hovedspørsmål 4:

Fortell meg om hvordan du jobber med å skape et inkluderende miljø i klassen din.

- Hvilke «sosiale aktiviteter» gjør dere med tanke på å skape et inkluderende miljø?
- Hvilke tanker ligger bak disse valgene?
- Hvorfor tror du at det virker?

Avsluttende spørsmål

«Hvordan opplever du din egen kompetanse i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø ved din skole?».

- Hva er dine viktigste inspirasjonskilder?
- Føler du at du har utviklet denne kompetansen i tiden du har vært i arbeid?

- Hva henter du med deg av kunnskap, verdier etc. i dette arbeidet fra før du kom ut i jobb?
- Digital mobbing – har dette påvirket jobben din?

Vedlegg 2 – Samtykke- og informasjonsskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Lærerens kompetanse i arbeid med å skape et godt psykososialt miljø i skolen»

Høgskolen i Lillehammer

Bakgrunn og formål

Studiens formål er å beskrive læreres opplevelse av deres egen kompetanse i arbeid med skolens psykososiale miljø. Prosjektet er på masternivå og gjennomføres av Sven Thomas Kalfoss ved Høgskolen i Lillehammer – Avdeling for pedagogikk og sosialfag. Ansvarlig veileder på prosjektet er Yngve Troye Nordkvelle, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer.

Du blir spurt om deltakelse i dette forskningsprosjektet fordi du har allmennlærerutdanning og har noen års erfaring med å jobbe som lærer i barne- eller ungdomsskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Mastergraden min tar utgangspunkt i en rapport gjennomført av NOVA i 2015. Den peker på flere suksessfaktorer i arbeid med å skape et godt psykososialt miljø i skolen. Rapporten bygger på observasjon, intervju og annet forskningsarbeid gjort i såkalte «programskoler». Jeg ønsker å snakke med deg om flere temaer innenfor arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø. Det som er spesielt interessant er hvorfor du jobber på den måten du gjør og hvilke inspirasjonskilder du benytter deg av i dette arbeidet. Vi kommer også til å snakke om eventuelle opplevelser du har hatt gjennom livet som har vært med på å forme deg til den læreren du er i dag.

Vi avtaler et tidspunkt for intervju så raskt som mulig. Intervjuet vil ta ca 60 minutter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er heller ingen intensjon om at du skal bli gjenkjennbar i masteroppgaven, og jeg vil forsøke i aller høyeste grad å holde deg anonym. Alle navn etc. vil byttes ut eller anonymiseres. Likevel er dette et intervju som søker å finne dine personlige meninger og erfaringer og det kan derfor være mulig for leseren å indentifisere utsagt gitt at vedkomne kjenner deg godt. Du vil ikke bli

bedt om å oppgi personopplysninger utover alder, hva slags utdannelse du har og hvor lenge du har vært i jobb.

Frivillig deltakelse

Ved å samtykke til deltakelse i intervjuet så samtykker du også til at jeg kan ta opp intervjuet på bånd og senere transkribere intervjuet slik at jeg kan analysere det vi har snakket om.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg, altså opptaket og eventuell transkripsjon slettes umiddelbart. Lydopptak vil uansett slettes innen 15.september når oppgaven skal leveres. Dette gjelder også transkripsjonen av intervjuet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med undertegnede:

Sven Thomas Kalfoss

Mob: 92237458

Epost: thomaskalfoss@hotmail.com

Veileder:

Professor Yngve Troye Nordkvelle

Mob: 41478838

Epost: yngve.nordkvelle@hil.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Les mer på www.nsd.no

Samtykke til deltakelse i studien

I følge NSD sine retningslinjer er deltakelse i intervjuet å anse som et samtykke til deltakelse i studien. Jeg trenger derfor ingen underskrift av deg. Ved å delta i dette intervjuet samtykker du til at din besvarelse blir benyttet som en del av datagrunnlaget for analysene jeg gjør i min masteroppgave.

Jeg håper du har tid, anledning og ikke minst lyst til å hjelpe meg med dette prosjektet. På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Sven Thomas Kalfoss.

Høgskolen i Lillehammer