

# Om å passe inn i en skoleklasse- et feltarbeid i en grunnskole.

---

Master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge. Avdeling for helse- og sosial. Høgskolen i Lillehammer

Tone Lise W. Opheim og Torhild M. Holseng  
09.01.2015

## FORORD

Gjennom våre jobber som spesialpedagog og helsesøster har vi møtt elever i skolen som ikke opplever å ha det bra. Da vi i 2009-2011 tok videreutdanning i Tverrfaglig psykososialt arbeid for barn og unge, intervjuet vi elever og lærere om deres opplevelser av læringsmiljøet. Vi observerte samspillet i ulike klasseromssituasjoner og sendte spørreskjema til foreldrene. Etter det har vi vært opptatt av elevenes opplevelse av skolehverdagen, og i 2013 intervjuet vi de samme elevene på nytt.

Vi har et ønske om at dette arbeidet skal være et lite bidrag til å gi et økt fokus på elevenes skolehverdagen og hvor stor betydning den har for deres psykisk og sosiale helse.

Vi sender en stor takk til de 4 lærerne, 14 elevene og deres foreldre som delte sine opplevelser med oss gjennom intervjuene og spørreskjemaet. Uten det har ikke denne masteroppgaven blitt til.

I løpet av vårt arbeid har vi hatt mange runder med diskusjoner og drøftinger. Det har vært svært nyttig og lærerikt å være to, spesielt fordi vi har hatt helt ulik erfaring og kompetansebakgrunn med oss. Dette har vært en lang prosess og for oss godt med oppmuntrende og tålmodig veiledning. Hjertelig takk til Geir Hyrve som gjennom konstruktive innspill og gode diskusjoner har geleidet oss gjennom arbeidet. Vi har satt stor pris din fleksibilitet og tilgjengelighet slik at det har vært mulig for oss å gjennomføre dette arbeidet i en travel hverdag.

Januar 2015

Torhild Merete Holseng og Tone Lise W. Opheim

*Hvordan du definerer et barn som virkelig, kan bli virkelig i sin konsekvens!*

Hundeide, K (2003)

## LÆRER, GI MEG DIN HÅND

Gi meg din hånd, lærer!  
Jeg er ikke som jeg skulle.  
Er ikke som du vil.  
Forstyrrer i timene, skravler.  
Kommer med kommentarer  
til ting du sier.

Er vel litt frekk enkelte ganger.

Du får klager på meg.  
Bråk i gangen ved inn - og utmarsj  
De sier jeg slåss i friminuttene.

Doven, jo jeg virker vel slik.

Mye slurv i hjemmearbeidet  
Regneboka er ikke pen.  
Fettete og stygg.  
Med mange feil.

Jo, jeg leser nok litt lekser.  
Men ikke mye.  
Det hjelper så lite.  
Jeg får ikke noe inn i hodet.  
Du sier jeg må konsentrere meg.  
Ikke så lett det, lærer,  
Når en ikke er glad,  
Når tankene flyr  
som fugler over hav  
uten kvist å sette fot på.

Stort å være glad, lærer.  
Da ville jeg ikke vært  
slik jeg er nå.

Ikke vær sint på meg, lærer.  
Jeg mener egentlig ikke  
å være vemmelig.

Gi meg din hånd lærer.  
En usynlig hånd av kjærlighet.  
Jeg venter ikke ros for prøver,  
eller for orden i skriftlige arbeider  
Men lyset i dine øyne.  
det jeg leter etter,  
det som jeg ser der  
når de flinke får sine prøver tilbake.  
De med få eller ingen feil.

Gi meg litt vennlighet, lærer,  
en hånd av kjærlighet,  
fordi jeg er et menneske  
med et hjerte som er tungt  
bak en flirende maske.

Gi meg din hånd, lærer,  
En utstrakt hånd av kjærlighet.

- Magnus Midthjell -

## Innholdsfortegnelse

FORORD .....	2
Innholdsfortegnelse .....	4
SAMMENDRAG .....	7
1 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	9
1.2 Problemstillingen.....	11
1.3 Avgrensninger.....	13
1.4 Oppgavens struktur .....	13
2 RAMMER FOR DET PSYKOSOSIALE ARBEID I SKOLER .....	15
2.1 Forankring i ulike lovverk og forskrifter .....	15
2.1.1 Barnekonvensjon .....	16
2.1.2 Opplæringsloven .....	16
2.1.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet.....	18
2.1.3 Kommunehelsetjenesteloven.....	18
2.1.4 Andre aktuelle lover .....	19
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER SOM INNFALLSVINKEL TIL FORSTÅELSE AV BARNES LÆRINGSMILJØ .....	21
3.1 Innledning.....	21
3.2 Læringsmiljø .....	22
3.2.1 Elevkollektivet .....	25
3.2.2 Anerkjennelse.....	28
3.2.3 Relasjonskompetanse.....	31
3.3 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer .....	35
3.3.1 Skoleledelse.....	37
3.3.2 Lærersamarbeid .....	38
3.3.3 Relasjon mellom lærer og elev .....	39
3.3.4 Sosiale relasjoner elevene i mellom .....	40
3.4 Psykisk helse .....	40
3.4.1 Selvoppfatning.....	44
4 VALG AV METODE .....	48
4.1 Innledning.....	48
4.2 Vitenskapelig ståsted.....	49
4.2.1 Hermeneutikken.....	51

4.2.2 Kildekritikk ved hermeneutisk metode .....	52
4.3 Metodetriangulering .....	53
4.4 Feltundersøkelser .....	56
4.4.1 Observasjon .....	56
4.4.2 Samtaleintervju .....	58
4.5 Casestudie .....	58
4.6 Gjennomføring av datainnsamling .....	61
4.7 Verifisering .....	62
4.8 Forskningsetiske overveielser .....	63
4.9 Analyseprosessen og databearbeidelse .....	65
5 HVILKEN BETYDNING KAN ELEVKOLLEKTIVET HA FOR LÆRINGSMILJØET?.....	67
5.1 Innledning.....	67
5.2 Opplevelse av skolehverdagen .....	68
5.2.1 I klasserommet .....	69
5.2.2 I utetiden .....	72
5.3 Skolen som sosial arena .....	73
5.3.1 Glad det ikke skjer meg .....	74
5.3.2 Vedvarende plaging.....	77
5.4 Vennskapets betydning .....	80
5.4.1 Alle er vi venner.....	81
5.4.2 Å være seg selv .....	84
5.4.3 En del av gjengen.....	86
5.4.4 Trivsel i skolehverdagen .....	87
5.5 Ingen får bestemme over oss.....	89
6 HVA BETYR RELASJON FOR SAMHANDLINGEN MELLOM LÆRER OG ELEV FOR LÆRINGSMILJØET?	91
6.1 Innledning.....	91
6.2 «Midt mellom streng og grei» .....	92
6.2.1 «Drømmelæreren» kontra «skrekklæreren» .....	93
6.2.2 «Idealeleven» kontra «skrekkeleven».....	95
6.2.3 Relasjon og anerkjennelse.....	96
6.2.4 Definisjonsmakt.....	98
6.2.5 Relasjoner .....	99

6.3 Jo mere vi er samme .....	104
6.3.1 Bråk og uro .....	104
6.3.2 Samhandling lærer og elev .....	108
6.3.3 Lærerrollen .....	112
6.3.4 Undervisningen og klasseledelse.....	115
6.3.5 Elevkollektivets betydning.....	117
6.3.6 Skolekultur.....	118
7 TILBAKEBLIKK PÅ MELLOMTRINNET .....	121
8 AVSLUTNING.....	124
Epilog.....	127
Litteraturliste.....	129

## SAMMENDRAG

Temaet i denne oppgaven er lærere, elevers og deres foreldres opplevelse av et læringsmiljø. Læringsmiljøet forstås med de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I denne oppgaven blir det vektlagt elevenes sosiale og psykiske helse i skolehverdagen.

Oppgaven bygger på et feltarbeid med en casestudie en i skoleklasse. Skoleklassen består av 4 lærere og 14 elever. I tillegg er det gjennomført en spørreundersøkelse til elevenes foreldre.

Hensikten med undersøkelsen har vært få mer kunnskap om hva som kan tillegges betydning for å forstå læringsmiljøet i en skoleklasse.

Undersøkelsen ble gjennomført med kvalitativ og kvantitativ metode. Vi intervjuet 14 elever og deres 4 lærere, vi utførte observasjoner av ulike klasseromssituasjoner og innhentet svar på spørreskjema fra foreldrene. Fire år etter intervjuet vi de samme elevene på nytt. Hermeneutisk metode er benyttet i tolkningen av dataene. Dataene er lærernes, elevenes og deres foreldres utsagn, samt våre egne observasjoner. Forståelsen av dataene er framkommet i lys av valgte samfunnsvitenskapelige tilnærminger. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne oppgaven er at elevene sine opplevelser er sosiale konstruksjoner av den enkeltes livsverden. Disse elevene går i samme skoleklasse og opplever samme læringsmiljø.

Undersøkelsens fokus var to forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning kan elevkollektivet ha for læringsmiljøet?
- Hva betyr relasjon for samhandlingen mellom lærere og elev?

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi gjort oss noen tanker om utviklingen av et læringsmiljø. I ettertid ser vi at oppgaven endte med å ha mer fokus på

elevenes og lærernes opplevelser enn hvilke tanker foreldrene hadde. Det er ulikt hvordan elever og lærere opplever et læringsmiljø. Det å ha venner i skolen er en betydningsfull beskyttelsesfaktor og en av de viktigste faktorene for trivsel og for elevenes helse generelt. Et elevkollektiv kan påvirke læringsmiljøet i negativ grad og i en skoleklasse kan dette igjen føre til utrygge elever og mobbing. Utrygge elever kan av lærere bli oppfattet som urolige. For enkelte elever kan dette vedvare hele grunnskolen. Et sterkt elevkollektiv har stor makt og kan føre til vansker for lærere å komme i posisjon til å få bedret læringsmiljøet. Elevkollektivets betydning ser ut til å være undervurdert for å forstå et læringsmiljø.

Lærere som i varierende grad har fokus på relasjoner og samhandling, og hvor det meste av fokuset er på undervisning og læring kan utgjøre en risikofaktor for hver enkelt elev. Hvordan elever blir snakket til og behandlet av lærere vil også kunne påvirke elevens psykisk og sosiale helse i lang tid. Uønsket atferd forklares med egenskaper ved elevene og det er i liten grad fokus på systemet og samspillet mellom elever og lærer. En stor utfordring for skolen er å ha felles forståelse eller en pedagogisk plattform som det kan jobbes etter. Likeså å ha en felles strategi i forhold til forebygging av problematferd og å fremme prososial atferd. At dette skjer med tanke på å utvikle et læringsmiljø som vil gi både elever og lærere en bedre hverdag.



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi har et samfunn hvor atferdsproblemer blant barn øker. Barn blir utsatt for ulike risikofaktorer som kan bidra til utvikling av atferdsvansker i ulike kontekster som familie, kamerater, skole, nærmiljø. I følge Nordal (2007) er individuelle og familierelaterte faktorer bedre utforsket enn skole- og samfunnsrelaterte faktorer. Kvello (2011) sier også at skolerelaterte faktorerers innvirkning på problematferd er dårligere utforsket enn familiefaktorer. Vi velger å se på skolerelatert faktorerers innvirkning på problematferd. Det er vist at skolen kan produsere helseproblemer hos elevene, blant annet sosiale og psykiske vansker. Barn som opplever en vond skolehverdag har større sjanse for utvikling av atferdsvansker. Med opplæringsloven har skolen fått et betydelig ansvar for elevenes læring, trivsel og helse (NOU: Rett til læring, 2009:18).

Barn og unge som gjennom skolegang blir utsatt for mobbing, utestenging, rasisme, diskriminering eller vold, vil få erfaringer som kan ha negative konsekvenser for både psykisk og sosial deltagelse i et livsperspektiv. I den siste tiden har det vært en del fokus på mobbing i media og som ytterste konsekvens av mobbing var det en 13 år gammel gutt som tok sitt eget liv. Som guttens mor uttalte i en appell i et fakkeltog mot mobbing i norsk skole: *«jeg har en drøm om at alle barn skal bli sett hørt og tatt vare på.»*

Et læringsmiljø preget av mobbing kan føre til at ungdom slutter i skolen. Frafall fra videregående skole har økt de siste årene. Rapporten «Kostnader av frafall i videregående opplæring» (2006) viser at hvis andelen av et kull som fullfører videregående opplæring øker fra 70 til 80 prosent, kan den samfunnsmessige gevinsten bli 5,4 milliarder kroner for hvert kull. Rapporten «Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden» (2010) viser at frafall fra videregående skole kan forebygges helt fra barnetrinnet, det gir en samfunnsmessig gevinst og bidrar til at ungdommene får trua på seg selv til å bygge seg en trygg fremtid. Frafall i utdanning kan betraktes som slutt punkt på en prosess som har startet tidlig i de unges liv. Disse er igjen

selvfølgelig påvirket av bakgrunnsvariabler som kjønn og sosial bakgrunn, som foreldrenes utdanning, majoritets/minoritetsbakgrunn, bosituasjon, foreldrenes syn på utdanning.

Psykiske problemer og psykososiale problemer er den viktigste årsaken til at elever i videregående skole avbryter skolegang. En av fem elever som slutter, oppgir dette som hovedårsak. Dette er elever som trenger ekstra støtte fra læreren og gode rammer og kompetanse i skolesystemet for å gjennomføre og bestå videregående skole (Markussen og Seland, 2012). Med psykososiale forhold menes de mellommenneskelige forholdene på skolen. Skolemiljøet skal være fritt for krenkende atferd og skolen skal arbeide for et miljø som fremmer elevenes helse, trivsel og læring. Mistrivsel og dårlig psykososiale forhold i skolen kan gi mange utslag, eksempelvis psykisk tretthet, konsentrasjonsvansker, spisevegring, angst og nedsatt motstandskraft mot sykdom (Veileder IS 2073).

Vår undersøkelse bygger på Trøndelagsprosjektet som var et samarbeidsprosjekt mellom Bredtevt, Lillegården og Trøndelag kompetansesenter. Hensikten med Trøndelagsprosjektet var å øke skolemiljøets kompetanse til å kunne arbeide målrettet med utvikling av et inkluderende læringsmiljø for alle elever. 12 grunnskoler og 4 videregående skoler i Sør-Trøndelag var fra 2003 til 2005 aktive deltakere i prosjektet. I den sammenhengen utviklet Per Marschhäuser, avdelingsleder ved Trøndelag kompetansesenter, en intervjuguide for elever og lærere, og et spørreskjema til foreldrene angående læringsmiljø i skolen. I forbindelse med vår videreutdanning ved HIST i 2009 til 2011 gjorde vi et utviklingsarbeid i en skoleklasse angående læringsmiljøet hvor vi brukte disse intervjuguidene og spørreskjemaet. Vår undersøkelse bygger på funnene fra dette arbeidet, hvor vi ser på hva som kan tillegges betydning for å forstå et læringsmiljø med spesielt fokus på elevenes psykiske og sosiale helse.

Klassen vi brukte i vårt utviklingsarbeid 2009-11 var en 6. klasse ved en barneskole. Denne skolen lå i en liten landkommune med ca. 2000 innbyggere. Skolen hadde klasser fra 1- 7, og var på ca. 90 elever. Klassen bestod av 14 elever, 5 jenter og 9 gutter. Det var 4 lærere som underviste i klassen. De fleste av elevene hadde gått i samme barnehage før skolestart. To av elevene hadde behov for litt ekstra hjelp og

støtte. Klassen slet med mye uro og læringshemmende atferd. Elevene og lærerne ble observert og intervjuet, og foreldrene svarte på et spørreskjema angående læringsmiljøet.

Vi valgte å intervju de samme elevene i 2014, da gikk de i 10. klasse. I 2012- 13 ble det bygd en ny skole. Denne skolen består i dag av klasser fra 1- 10, hvor barnetrinnet er sammenslått av de to offentlige barneskolene i bygda. Den nye skolen er på ca. 200 elever. Elevene ble delt inn i to nye klasser, med nye medelever og nye lærere.

Gjennom våre jobber som spesialpedagog og helsesøster har vi sett at ikke alle elever opplever å ha det bra i skolehverdagen. Det meste av tidligere forskning på læringsmiljø har hatt fokus på hvordan lærere opplever elevens skolehverdag, voksenperspektivet. Denne oppgaven er blitt til fordi vi ønsker ha en sterkere vektlegging av elevenes egne opplevelser.

Hensikten med dette masteroppgavearbeidet har vært å få mer kunnskap om læringsmiljøet gjennom å undersøke hvordan elever og lærere opplever skolehverdagen. Vårt perspektiv på læringsmiljøet i denne oppgaven er ikke det pedagogiske, men å kunne bidra til økt forståelse for hvor viktig skolen og læringsmiljøet er for psykisk og sosial helse. Slik sett er dette et forsøk på å sette fokus på et tema hvordan fremmer god psykisk og sosial helse i skolen. I neste avsnitt vil vi komme frem til en problemstilling.

## **1.2 Problemstillingen**

Elevenes læring, selvoppfatning, motivasjon og atferd er et resultat av læringsmiljøet. Samtidig påvirker elevene læringsmiljøet ettersom de er en del av det. Lærerne har særlig stor betydning for læringsmiljøet fordi de påvirker blant annet undervisningsmetoder, lærestoff, læremidler og organisering gjennom sine valg. Elever som oppleves som vanskelig gjør noe med sine lærere, og lærerne kan

reagere med bekymring og irritasjon. Foreldrene virker også indirekte på læringsmiljøet på skolen gjennom sine holdninger og forventninger.

Problematferd i skolen kommer til uttrykk på mange måter. Denne oppgaven handler om forståelse av et læringsmiljø ut fra empirien. Vår casestudie er hentet fra en skoleklassen som strevde med uro og læringshemmende atferd.

På bakgrunn av dette har vi valgt følgende problemstillingen til grunn for vår undersøkelse:

### **Hva kan tillegges betydning for å forstå læringsmiljøet i en skoleklasse?**

For å få svar på dette valgte vi å bruke materialet fra utviklingsarbeidet som ble gjennomført i 2009- 2011 og intervju av 10. klasse, som beskrevet i kapittel 1.1

Alle barn og unge har rett til en skolehverdag som ivaretar deres psykososiale helse. Skoleklasser fungerer forskjellig og et læringsmiljø er ulikt i de forskjellige klassene. Det har stor betydning hvordan elevene opplever at de har det sammen, og et læringsmiljø blir påvirket av elevkollektivet. I den teorien vi har sett kommer det lite frem betydningen av elevkollektivet i et læringsmiljø. Vi ønsket derfor å få mer kunnskap om elevkollektivets betydning for å forstå læringsmiljøet.

Det andre området handler om betydningen av samhandling mellom lærer og elev, og hvordan denne samhandlingen påvirker læringsmiljøet. Hvordan vi kan forstå læringsmiljøet gjennom å se på relasjonens betydning for samhandling.

Forskningsspørsmålene var følgende:

- Hvilken betydning kan elevkollektivet ha for læringsmiljøet?
- Hva betyr relasjon for samhandlingen mellom lærere og elev?

Elevenes fungering må forstås ut fra ulike faktorer i de system de skal fungere innenfor, og sammenhenger mellom disse. Skolen må legge til rette for at flere kan lære mer, at alle trives og at alle skal oppnå motivasjon gjennom å mestre.

Elevenes og lærernes opplevelse av her- og nåsituasjon blir vektlagt i undersøkelsen, men drøftes i lys av hvordan risiko- og beskyttelses faktorene kan påvirke elevene. Disse faktorene kan også til en viss grad ha betydning for dem når

de blir eldre. Læringsmiljø er et stort og omfattende tema, og i neste kapittel skisserer vi noen avgrensninger i denne oppgaven.

### **1.3 Avgrensninger**

Denne oppgaven handler om å hva som kan tillegges betydning for å forstå læringsmiljøet i en skoleklasse. Vi ser på hvilken betydning elevkollektivet kan ha og hva relasjon for samhandlingen mellom lærer og elev betyr for læringsmiljøet.

Foreldrene og lærerne er blitt gitt mindre plass i denne oppgaven fordi det ønskes å vektlegge elevenes opplevelse av læringsmiljøet. I forhold til intervju av lærerne er det valgt i denne oppgaven å vektlegge deres opplevelse av arbeidssituasjon, relasjoner, trekk ved klassen, lærere og elever. Fra spørreskjema til foreldrene er det trukket ut opplevelse av klassen, viktigst for læring og trivsel, deres barns trivsel, foreldreengasjement.

### **1.4 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 presenteres ulike lovverk som barnekonvensjon, opplæringsloven, kunnskapsløftet og kommunehelsetjenesteloven. Disse styrer arbeidet rundt barn og unge.

I kapittel 3 presenteres et utvalg av teorier som skal forklare oppgavens teoretiske referanseramme. Sentralt i denne oppgaven er læringsmiljø, risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, samt psykisk helse.

Kapittel 4 handler om valg av metode, vitenskapelig ståsted, gjennomføring av datainnsamling og forskningsetiske overveielser.

I kapittel 5 og 6 blir funnene i intervju, observasjon og spørreskjema presentert og drøftet. Dette handler om elevenes og lærernes opplevelser av skolehverdagen og læringsmiljøet, da de gikk i 6. klasse og 10. klasse.

I kapittel 7 redegjøres det for hvordan elevene i 10 klasse ser tilbake på mellomtrinnet.

Kapittel 8 er oppgavens avslutningskapittel. Her oppsummeres funnene med en beskrivelse av fremtidige utfordringer innenfor barns skolehverdag.

Arbeidet med barn og unges psykisk og sosiale helse krever rammer for hvordan det jobbes på ulike arena og ulike kontekst. Rammer for det psykososiale arbeid i skoler blir redegjort i neste kapittel.

## **2 RAMMER FOR DET PSYKOSOSIALE ARBEID I SKOLER**

I dette kapitlet ser vi på det lovverket og de lokale vedtakene som regulerer de formelle juridiske sidene ved klasse miljøet. Det finnes ulike lovverk og lokale vedtak som styrer arbeidet med barn og unges psykiske og sosiale helse, og et godt arbeid innebærer en helhetlig tenkning.

I forbindelse med innføringen av Samhandlingsreformen blir forebygging trukket frem som et viktig element. En av målsettingene vil være å benytte og videreutvikle dokumenterte tiltak som reduserer og motvirker risiko for bortfall fra skole og som påvirker individets egenmestring og reduserer risikoen for sykdomsutvikling (St.meld.nr.47, Samhandlingsreformen, 2008-2009).

Opptappingsplan for psykisk helse 1999- 2008 har som mål flere og bedre kommunale tjenester for barn og unge. Ulike evalueringer av Opptappingsplan for psykisk helse viser at det er knyttet utfordringer til samordning av tjenester, kontinuitet i tjenestetilbudet og bedre informasjon til tjenestemottakerne (Sintef rapport A5204, 2004-2007 og A 4727, 2008).

### **2.1 Forankring i ulike lovverk og forskrifter**

” Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene” er en veileder utgitt av Sosial og helsedirektoratet, og som gir en samlet framstilling av fagfeltet psykisk helsearbeid for barn og unge. Veilederen legger føringer for at dette er et ansvar for kommunene som helhet. Det er et ønske fra statlig hold at tilbudet til barn og unge som er i risiko for å utvikle psykososiale problemer og de som sliter psykisk skal bli styrket. Forskning viser at gode skole- og læringsmiljøer beskytter effektivt mot problemutvikling hos barn og unge. Et godt psykisk helsearbeid for barn og unge innebærer en helhetlig tenkning, og i dette arbeidet er det forebyggende arbeid i skoler, barnehager og andre oppvekstarenaer særlig sentralt. Veilederen legger vekt på skolens, skolehelsetjenestens og PPT sin viktige rolle i å legge til rette for et godt og inkluderende læringsmiljø.

Barnekonvensjon er overordnet særlovene og det er naturlig å se på den først.

### 2.1.1 Barnekonvensjon

Vi velger her å trekke frem artikkel 5, 6 og 12 fordi de er sentrale i forhold til barnas skolehverdag. Barnekonvensjonens artikkel 12 omhandler respekt for barnets synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse. Artikkel 5 omhandler respekten for de rettigheter og forpliktelser foreldrene har for å gi barnet veiledning og støtte, tilpasset dets gradvise utvikling av evner og anlegg. Artikkel 6 sikrer at barn skal få utvikle potensialet i sine evner og talenter, at barnet forberedes på et ansvarlig liv i et fritt samfunn og at barnet utvikler følelse av tilhørighet i en solidarisk verden hvor det ikke er rom for urettferdighet eller passivitet.

FN's Barnekomite konkretiseres hva som ligger i retten til utvikling:

*” Konvensjonsparten bes om å beskrive særlige tiltak som er iverksatt for å garantere barnets rett til liv og for å skape et miljø som bidrar til, så langt det er mulig, å sikre barnets overlevelse og utvikling, inkludert fysisk, mental, åndelig, moralsk, psykologisk og sosial utvikling, på en måte som bygger på menneskelig verdighet, og for å forberede barnet på et individuelt liv i et fritt samfunn” (Høstmælingen, Kjørholt og Sandberg, 2008: s.69).*

### 2.1.2 Opplæringsloven

Loven gjelder for grunnskole- og videregående opplæring i offentlige skoler.

Opplæringsloven § 1-1 sier:

- *Elevane skal settes i stand til å utvikle kunnskap, dugleik og handlinger for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.*



Dette understreker at elevene skal møte et læringsmiljø der de deltar i fellesskap sammen med andre og får en tro på at de kan mestre sine egne liv.

I opplæringslovens § 9a stilles det krav til det psykososiale miljøet i skolen:

- *Alle elever i grunnskolar og videregående skolen har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremjer helse, trivsel og læring. § 9a*
- *Dersom nokon som er tilsett ved skolen får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogeleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova, § 9-a-3.*

Opplæringslovens paragraf 9a- 3 konkretiserer hva et godt psykososialt læringsmiljø er. Dette handler primært om hvordan ansatte og elever oppfører seg mot hverandre, og hvilke erfaringer, opplevelser og utvikling elevene får på de sosiale og personlige områdene gjennom ulike betingelser i læringsmiljøet. I loven heter det at ingen elever skal bli utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, rasisme, utestengelse eller vold. Videre understrekes det at alle som arbeider på skolen plikter å sørge for at ingen elever blir utsatt for slike ord og handlinger gjennom å gripe inn eller ved snarest å undersøke saken og varsle skolen ledelse.

Dette gir elevene sterke rettigheter relatert til læringsmiljøet og den personlige og sosiale utviklingen på skolen, og det gir ansatte på skolen og skolens ledelse tilsvarende sterke plikter og ansvar. Krenkende ord og handlinger er ikke bare relatert til det som skjer mellom elevene, og utenom undervisningsøktene på skolen. Det innebærer også at lærerne i sin undervisning og ikke minst gjennom andre møter med elevene skal gi elevene anerkjennelse, støtte og oppmuntring. Alle ansatte på skolen skal framstå som tydelige voksne og samtidig legge vekt på å etablere et godt forhold til elevene. På mange måter uttrykker retten til et godt psykososialt læringsmiljø at alle elevene skal oppleve å bli godt likt av lærere og andre ansatte ved skolen.

### 2.1.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet er gjeldene læreplan for det tretten år lange utdanningsløpet som ble innført i 2006. Kunnskapsløftets generell del sier noe om opplæringsens mål på det menneskelige plan. Flere utviklingsområder blir tatt opp og munner ut i det integrerte menneske. I innledningen til den generelle delen står følgende mål:

*”Opplæringsens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (s. 13).*

Videre står det i kapittelet om det integrerte menneske:

*”Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet” (s. 30).*

Som sluttmaal for opplæringen står følgende:

*”Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (s. 30).*

For å nå disse målene må opplæringen være på slik måte at elevene opplever et godt læringsmiljø. På samme måte vil målene være med på å påvirke hva som skal vektlegges i undervisningen. I praksis vil ofte de faglige målene bli mer vektlagt fordi de er målbare, og det er der kravene til skolen kommer. Dette vil være faktorer som vil påvirke læringsmiljøet og forståelse av det.

### 2.1.3 Kommunehelsetjenesteloven

Skolehelsetjenesten vil kunne være en viktig samarbeidspartner for skolen i arbeidet med å fremme et godt læringsmiljø. Kommunehelsetjenesteloven § 1-3 slår fast at

kommunens helsetjeneste skal omfatte helsestasjonsvirksomhet og helsetjenester i skoler.

I §2-3 står det blant annet at skolehelsetjenesten skal gi tilbud om samarbeid med skolen om tiltak som fremmer godt psykososialt og fysisk lærings- og arbeidsmiljø for elever.

Forskrift 3. april 2003 nr. 450 om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten har som formål å fremme psykisk og fysisk helse, gode sosiale og miljømessige forhold, og forebygge sykdommer og skader.

Hvordan samarbeide mellom skole og skolehelsetjeneste fungerer vil variere fra kommune til kommune, men også sannsynligvis fra skole til skole. Det kan til en viss grad kunne være personavhengig i hvilken grad man greier å utvikle et velfungerende samarbeid.

#### **2.1.4 Andre aktuelle lover**

Det er noen lover som indirekte kan påvirke arbeidet i forhold til læringsmiljøet i skolen. Arbeidsmiljøloven er med på å styre lærerne sitt arbeidsmiljø, og det vil være en faktor som påvirker elevens læringsmiljø. Pasientrettighetsloven kan ha betydning for rammene i forhold til det arbeidet som gjøres med tanke på de eleven i skolen som har helsemessige utfordringer psykisk eller fysisk.

I tillegg er det flere aktuelle lover som inneholder taushetsplikt; forvaltningsloven, helsepersonelloven, sosialtjenesteloven og barneverns loven. De har imidlertid ulike krav til taushetsplikt, noe som kan vanskeliggjøre samarbeid. Taushetsplikten kan settes til side ved mistanke om at barn lider overlast.

Taushetsplikten skal ikke være et hinder for samarbeid, men dette krever samtykke fra foreldre eller foresatte. Foreldrene kan legge de begrensninger de selv ønsker inn i samtykket, og det kan trekkes tilbake når de måtte ønske det (Glavin og Erdal, 2007).

I tillegg til disse lovene vil det være lokale vedtak som det er nødvendig å ta hensyn til for at I arbeidet skal forankres i det lokale psykososiale tjenestetilbudet til barn og unge. I neste kapittel vil vi redegjøre for empirien/teorien teoretiske perspektiv som denne oppgaven bygger på.

## 3 TEORETISKE PERSPEKTIVER SOM INNFALLSVINKEL TIL FORSTÅELSE AV BARNES LÆRINGSMILJØ

### 3.1 Innledning

Skolen er ved siden av familien den klart viktigste oppvekstarenaen for barn og unge, og læreren vil fremstå som en sentral voksenperson. Som nevnt i kapittel 2 sier Opplæringsloven at elevene skal møte et læringsmiljø der de deltar i fellesskap sammen med andre og får en tro på at de kan mestre sine egne liv. Den konkretiserer hva et godt psykososialt læringsmiljø er.

I stortingsmelding nr. 22, Kunnskapsdepartementet, 2010, blir et godt læringsmiljø definert slik:

*Et godt læringsmiljø kjennetegnes av at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene i mellom. Videre opplever elevene høye og realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og lærerne gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og struktur. Det er klare forventninger til atferd og arbeidsro (s. 68).*

I kapittel 3.2 vil vi se nærmere på begrepet læringsmiljø og betydningen av dette for elevenes utvikling.

Det er gjort lite norsk forskning på område. Det ble gjennomført to studier i Norge siste halvdel av 1990-årene (Nordahl og Sørli, 1998 og Ogden 1998). Disse vil være en del av bakgrunnen for vår studie.

Sørli og Nordahl (1998) sin studie er en bredspektret empirisk studie av 1050 norske barn og unges atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen. I studien rettes et særlig søkelys mot atferdsproblemer i skolen. Selv om langt de fleste skolebarn trives og gjør det bra på skolen viser resultatene fra denne forskningsstudien at ugunstige læringsbetingelser, tilkortkomming, mistilpasning og problematisk elevatferd gjør hverdagen vanskelig for mange elever og lærere.

Den gir et godt eksempel på hvordan problematferd i normalutvalg og i en bestemt kontekst kommer til uttrykk og kan operasjonaliseres på andre måter enn i internalisert og eksternalisert atferd. <sup>1</sup>

Forskning har vist at kontekstuelle og relasjonelle faktorer har stor betydning for læring og atferd i skolen. Det er en økende teoretisk og empirisk interesse for hvilken betydning tilknytning til skolen og det interpersonlige forholdet mellom elever og lærere har for elevenes skolefaglige læring og sosiale fungering. Forskere har belyst temaet ut fra ulike teoretiske tilnærminger, blant annet sosial kontrollteori, tilknytningsteori og utviklingsrelatert systemteori. Denne forskningen viser at dersom elever føler tilknytning og tilhørighet til skolen, øker dette deres involvering i prososiale grupper og gir økt muligheter for tilegnelse av prososiale ferdigheter og atferd. Dessuten, hvis elever føler tilknytning til skolen, er det mindre sannsynlig at de involverer seg i antisosial atferd (Nordahl, 2007).

En annen studie, «Elevatferd og læringsmiljø», utført av Ogden (1998) gir et godt overblikk over omfanget av og variasjon i atferdsproblemer i grunnskolen. Den formidler også at lærernes oppfatninger av problemene var forbundet med deres egen bakgrunn og med skolekontekstuelle forhold. Det meste av forskningen har begrenset seg til eller vektlagt lærernes erfaringer, perspektiver og vurderinger, mens elevenes perspektiv vektlegges i mindre grad. Det kunne vært interessant å få supplert lærerperspektivet med vurderinger fra elevene og deres foresatte.

### 3.2 Læringsmiljø

Elevenes læringsmiljø består av mange komponenter. På den ene siden kan en se læringsmiljøet som de ytre forholdene som er til stede i selve læringssituasjon, og som har stor betydning. Dette gjelder blant annet foreldrenes holdninger og verdier,

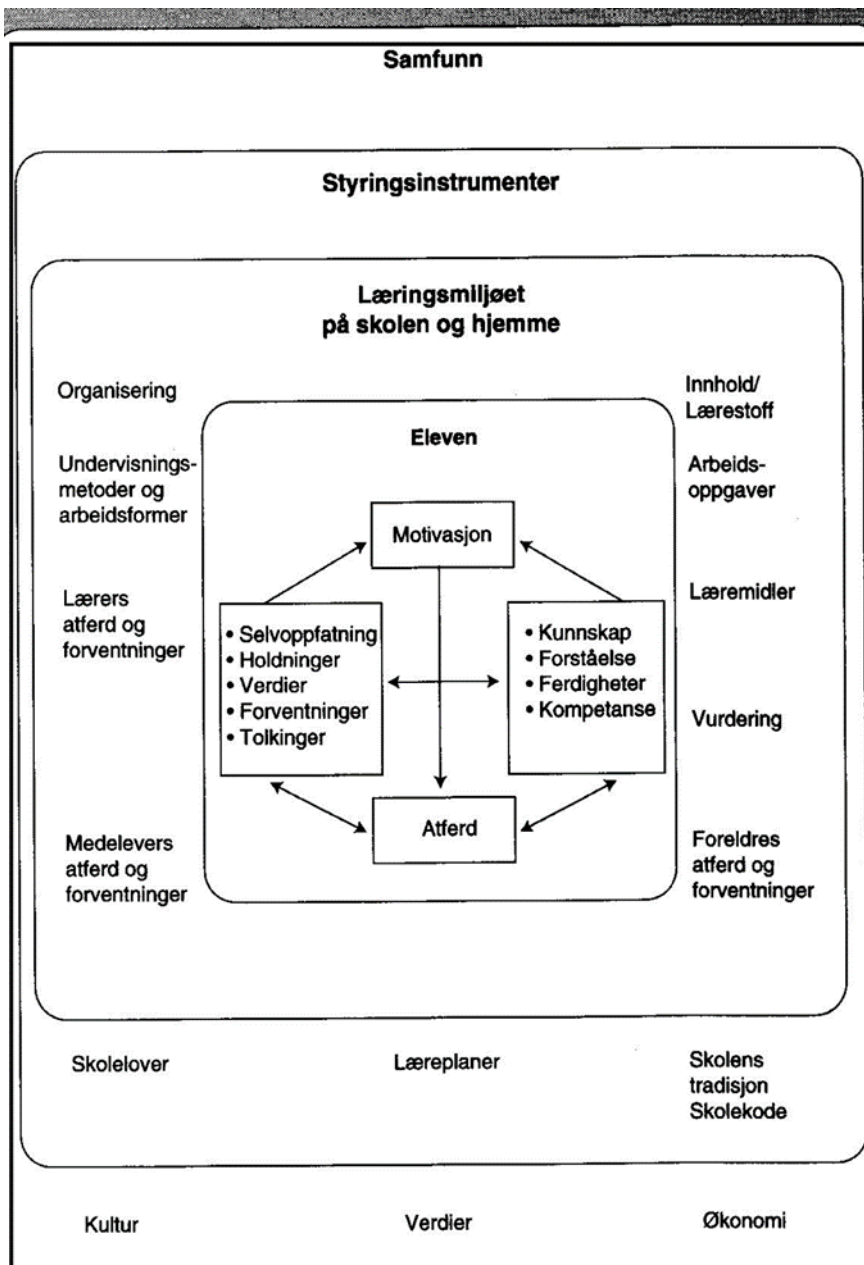
---

<sup>1</sup> Internaliseringsvansker er et samlebegrep på vansker hos barn som innebærer angst, depresjon og tilbaketrekking. Eksteraliseringsvansker hos barn er utagering og omfatter uro, aggresjon og oppmerksomhetsvansker.

deres sosioøkonomiske status og ressurser i hjemmet og deres utdanning, kompetanse og evne til å hjelpe og stimulere elevene. Andre viktige forhold som ligger utenfor selve skolesituasjon, men som har direkte betydning for denne, er skolelover, læreplaner og (kommunenes) økonomi og prioriteringer. Disse forholdene styres igjen av tradisjon, generelle normer og verdier i samfunnet og generelle økonomiske konjunkturer. De ulike komponentene står i et gjensidig forhold til hverandre.

Noen av komponentene i læringsmiljøet vil da være fysiske forhold, lærestoff, læremidler, organisering av undervisning, vurderingsformer, sosiale klima på skolen og holdninger til læring blant lærerne (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Figur 1 viser at elevens opplevelse av miljøet er et resultat av de ytre forholdene. Samtidig påvirker elevene læringsmiljøet etter som de er en del av det.



Figur 1. Illustrasjon av elevenes læringsmiljø (Skaalvik og Skaalvik, 2005 s. 15).

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er læringsmiljø et komplekst begrep som kan være vanskelig å gi en klar definisjon av. Ulike forfattere legger forskjellig innhold i begrepet. På den ene siden kan det betraktes som totaliteten av fysiske forhold, og mer avgrenset kan det betraktes som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen. De definerer læringsmiljøet som de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes



generelle situasjon i skolehverdagen. Disse faktorene er i hovedsak relatert til vennskap og deltagelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen. Samlet kan dette også omtales som elevenes arbeidsmiljø.

Undersøkelsen gjennomført av Nordahl og Sørli (1998), som er nevnt i innledningen, viser at atferdsproblemer i skolen kan deles inn i fire typer. Den vanligste formen er lærings – og utviklingshemmende atferd, det omfatter atferd som å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret, å være urolig og bråkete, og å forstyrre andre elever i timene. Utagerende atferd er den andre vanligste formen for problematferd i skolen. Dette er handlinger som å bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irettesettelse eller kringling og slåssing med andre elever. Sosial isolasjon dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være deprimert, usikker og være alene i friminuttene. Antisosial atferd inkluderer et spekter av handlinger som spenner fra relativt trivielle regelbrudd til med vilje å påføre andre alvorlige fysisk og psykisk skade.

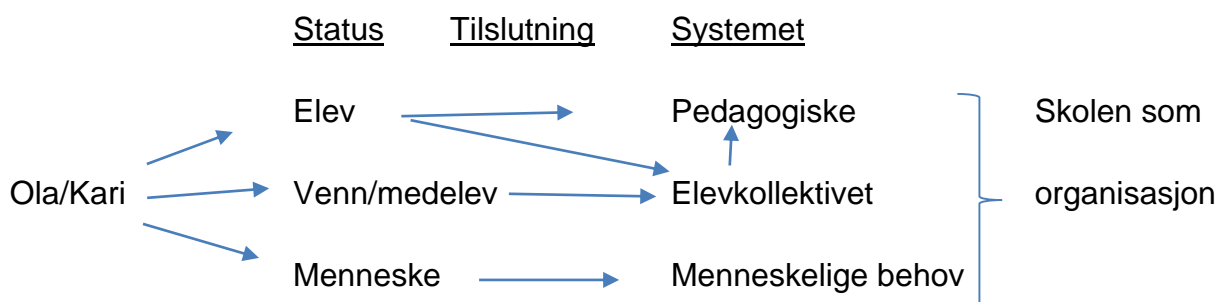
Forskning viser at et godt læringsmiljø er avhengig av gode relasjoner, trygghet og tilhørighet. Det er en viktig forutsetning for læring og motivasjon.

### 3.2.1 Elevkollektivet

I vår oppgave har vi valgt å se på elevkollektivet og relasjonens betydning. Vi vil nå se litt nærmere på hva vi forstår med elevkollektivet.

Sverre Lysgaard (1961) skriver om arbeiderkollektivet hvor han tar utgangspunkt i sitt feltarbeid utført i en industribedrift. Dette ble av stor betydning for teoridannelse om klasseromssituasjonen. Han laget en skjematisk fremstilling av leddene i personens innpasning i en arbeidsorganisasjon. I følge Roland (2003) har dette forbindelseslinjer til det kollektivet som dannes av elevene i klasserommet. Vi har

brukt Lysgaard (1961) som grunnlag for vår illustrasjon av systemet på følgende måte:



Figur 2. Illustrasjon av elevkollektiv (Egen illustrasjon).

Ola/Kari som person har ulike roller som elev, venn/medelev og menneske i skolehverdagen. Gjennom sine statuser er Ola/Kari tilsluttet systemer som det pedagogiske, elevkollektivet og de menneskelige behov. De systemene må finne en form for sameksistens med hverandre innenfor skolen som organisasjon. Som elev har de hvert sitt faglige ståsted med egne forventninger og holdninger til det å være en elev. De er noen sine venner og medelever. Som menneske er de like, det vil si like i sine muligheter og begrensninger.

I klasserommet finnes det to parallelle maktkonstellasjoner. Den ene er det pedagogiske systemet og målet for dets virksomhet er kunnskaper, ferdigheter, væremåter og verdier hos elevene. Det andre er et kollektiv blant elevene som blir omtalt som elevkollektivet (Roland, 2003). Disse systemene har ulike forventninger og normer, som kolliderer. Eleven er som enkeltperson temmelig prisgitt disse systemene. Elevkollektivet kan stille seg i mellom det pedagogiske systemet og eleven. Kravet om kunnskaper, ferdigheter, væremåter og verdier kan da ikke rettes direkte mot eleven. Det hele må godkjennes av kollektivet. Elevkollektivet blir en støtpute mellom det pedagogiske system og eleven. For å få del i fellesskapets goder må elevene rette seg etter elevkollektivets regler, og normer i forhold til kunnskapsnivå, faglig motivasjon, ferdigheter, væremåter og verdier.

Elevkollektivet er et fellesskap, og en kan anta at selve kollektivdannelse styrker båndene mellom elevene. Fellesskapsfølelsen i en gruppe øker når gruppen etablerer et motsetningsforhold til en ytre part. Motsetningen rettes mot det pedagogiske systemet som representeres av læreren (Roland, 2003). Dette kan gjøres til et overtak på læreren. Elevkollektivet får en egenverdi som elevene aktivt kan skape. Resultatet kan bli at læreren ikke når frem til elevene.

I klasser med lav motivasjon for skolefaglige aktiviteter, oppleves det vanskelig for læreren å fungere som leder. Når læreren har mistet sin autoritet, kan dette ha årsak i at det har utviklet seg en kultur eller kode (klassekode) i elevkollektivet ute av styring for de voksne. Dette kan ha skjedd ut fra behov hos elever for å forsvare seg mot uønskede faglige krav som skolen stiller, og som føler at deres selververd er truet. Andre elever kan ha sluttet opp om denne utviklingen i redsel for å bli satt utenfor eller bli utsatt for andre ubehageligheter hvis de opponerer.

Marschhäuser (2007) beskriver klassekode som et sett av regler som klargjør hvilke holdninger, meninger og atferd som blir tolerert og verdsatt i gruppen. Medlemmenes bevissthet om koden har kommet frem gjennom utsagn og sanksjoner eller trusler om sanksjoner fra toneangivende elever i klassen. Den innflytelsen slike klassekoder får styres av flere forhold, men kanskje sterkest av vårt grunnleggende behov for tilhørighet. Fordi klasse- eller gruppekoden setter grenser for, eller stimulerer til arbeid med lærestoffet, er også dette en betydningsfull faktor for motivasjon i skolen.

I vanskelige klasser bygger ofte koden på en kollektiv illusjon. Elever som føler sitt selververd truet av de idealene skolen representerer, fremmer kanskje alternative idealer og holdninger som de ser seg bedre tjent med enn de idealene skolen ønsker å fremme. Flertallet av elevene er kanskje uenige i dette og føler seg ubekvemme med en slik kode, men fordi få uttaler seg, gis det en opplevelse av at flertallet vil ha det slik. For de som fremmer koden fungerer det som en selvbeskyttelses- og overlevelsesstrategi.

I noen klasser er det slik at bare noen få elever har bidratt til å forme koden, og det kan i tillegg være slik at et stort flertall ønsker noe helt annet. Da er det ofte slik at det store flertallet lever i en tro om at de fleste andre ønsker å ha det slik koden sier.

Klassens felles bevissthet er da bygd på kollektive illusjoner. Spesielt i klasser/grupper hvor det foregår utestenging, plaging og mobbing, har det lett for å danne seg koder bygd på slike illusjoner. Frykten for å bli satt utenfor, troen på at de står alene med sine meninger, holder mange elever fra å si hva de egentlig mener.

Spesielt elever som føler seg usikre på sin tilhørighet, og som er redde for å bli satt utenfor, kan underlegge seg de rådende regler og normer i elevkollektivet nokså ukritisk selv om den strir mot deres egne holdninger og ønsker. Det å føle tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov ifølge Maslows behovspyramide. Denne vil vi komme mer inn på i kapittel 3.4.

### 3.2.2 Anerkjennelse

Elevens psykiske og sosiale helse blir påvirket av hvor vidt de møter anerkjennelse i skolehverdagen. Kompetanse og bevissthet rundt dette vil være av stor betydning for læringsmiljøet som helhet.

Anerkjennelse er et fenomen som rommer mange forskjellige væremåter. I følge Schibbye (1984b) er essensen en grunnleggende holdning som:

*«Innebærer at den andre ser deg som atskilt med rettigheter over egne opplevelser, som en person som er forståelig og aktverdig. Anerkjennelse forutsettes å være dialektisk til erkjennelse. Det vil si at vi må forstå eller vite noe om det som skal anerkjennes dermed innebygges evnen til empatisk innlevelse i anerkjennelse» (s.6).*

Schibbye (2002) velger å bruke en dialektisk tilnærming til anerkjennelse, fordi dialektikken understreker at mennesket alltid eksisterer i nær sammenheng med andre mennesker. Mennesket utvikles ikke på en lineære måte, den er sirkulær. Menneskene påvirker hverandre gjennom en stadig transaksjonell prosess. Det er i samsvar med det synet vi finner i psykologien, hvor transaksjonsmodellen er et rådende syn (Smith, 2002). Dette betyr at et menneskes væremåte ikke bare påvirker den andre, men det blir selv også umiddelbart påvirket av den andres respons.

Anerkjennelse oppstår da i relasjonen der bekreftelsen av den andre, forståelse og aksepten for den andres perspektiv samt den enkeltes evne til å lytte er sentrale element (Lund, 2004). Med utgangspunkt i den dialektiske forståelsen ser vi at elever i skolen blir helt avhengig av den voksnes holdninger og handlinger i klasserommet. Der anerkjennelse er tilstede opplever eleven seg sett, hørt og tatt på alvor. Skoglund og Åmot (2012) mener at pedagoger i nære møter med barn har en plikt å legge til rette for at barn og unge blir anerkjent på en slik måte at de får muligheter til å strekke seg, bli utfordret, dannet og utdannet. Det handler om den pedagogiske relasjonen og om pedagogens etiske forpliktelser. Det innebærer at man ideelt sett går medmennesker i møte med en grunnleggende anerkjennende væremåte.

Bae(1996) poengterer at i dialektisk relasjonsteori sees anerkjennelse i nær sammenheng med erkjennelse; uten erkjennelse ingen anerkjennelse, og uten anerkjennelse ingen erkjennelse. I dette ligger at man må prøve å gå inn i den andres opplevelsesverden, forsøke å se hvordan ting ser ut fra den andres erfaringsbakgrunn. Dialektisk relasjonsteori er blant annet bygget på Hegels prinsipp om anerkjennelsens dialektikk. Sentralt i denne tankegangen er at vi blir bevisste om oss selv og selvstendige, bare gjennom å bli anerkjent av den andre. I dette prinsippet ligger det altså et paradoks; det er gjennom vår avhengighet av andre at vi har mulighet til autonomi.

Bae brukte tidligere uttrykket «Anerkjennende kommunikasjon» som førte til at anerkjennelse ble oppfattet som en kommunikasjonsmetode, som kunne brukes instrumentelt for å oppnå visse mål. Anerkjennelse er et mål eller en verdi i seg selv. I motsetning til Bae bruker Juul (2002) fortsatt uttrykket «anerkjennende kommunikasjon». Bae sier videre at å forholde seg anerkjennelse innebærer å kunne ta i bruk hele seg, både følelser og intellekt. Det er ikke snakk om noen ytre håndgrep eller teknikker, men om noe som må komme innenfra (Bae, 4/88). Det er derfor noe som ikke er lett å lære, nettopp fordi det har sammenheng med verdier som må være integrert i hele personligheten. Det er mer realistisk å se på uttrykk for anerkjennelse som en prosess, noe som forandres over tid, og som varierer avhengig av situasjonen og relasjonelle faktorer (Bae,1996).

Juul og Jensen (2002) fremhever at det er den voksnes åpenhet som betyr noe i denne sammenhengen, den voksnes forståelse for og aksept av at barnets opplevelse av virkeligheten er like valid som den voksnes. Videre sier de at åpenheten innebærer at den voksne må gi opp sin kontroll over og makt til å definere: «virkeligheten», for i stedet å etablere en likeverdig relasjon. Bae (1996) viser til at voksne er i en maktposisjon i forhold til barn når det gjelder deres opplevelse av seg selv. Denne definisjonsmakten kan brukes til å fremme barns selvstendighet, tru på seg selv, respekt for seg selv og andre. Den kan også brukes på måter som hemmer barnets utvikling av selvrespekt og selvstendighet. Barn som ikke blir anerkjent, får ofte en indre kritiker som skader selvfølelsen deres og som skaper stor sosial usikkerhet. Dette kan også være med å prege voksenlivet. De fleste av oss har av og til behov for å bli anerkjent, slik at vi kan se vår eksistens i et nytt, empatisk lys (Juul og Jensen, 2002).

Honneth (2003, 2006) løfter anerkjennelesbegrepet fra kun en relasjonell dimensjon til en rettslig og fellesskapsorientert dimensjon. Skolen, som institusjon i samfunnet, har lover som styrer de aktiviteter, de prioriteringer og de holdninger som gjenspeiles inn i det enkelte klasserom. Noe som igjen fører til opplevd anerkjennelse eller det motsatte; krenkelse. Elevene har med seg tidligere erfaringer fra den private sfære som de tar med seg inn i fellesskapsfæren på skolen og som preger den måten de anerkjenner de andre og selv tar imot anerkjennelse fra andre. Sammenhengen mellom de ulike sfærene er tydelig og viser seg både i holdninger og handlinger hver eneste dag, både som leder, lærer og elever. Det er felles for alle. Den anerkjennende kommunikasjonen er en vesentlig delforutsetning for at barn kan utvikle det noen har kalt: «personlig /emosjonell kompetanse». Noe som etter Juul og Jensens (2002) mening igjen er en forutsetning for utviklingen av sosial kompetanse. Dette fordi opplevelsen av hvordan fellesskapet behandler dem er avgjørende for hvordan barn inngår i og behandler fellesskapene.

På et individnivå kan krenkelsen dreie seg om å bli oversett, med forakt eller også bli utsatt for fysisk eller psykiske overgrep. På et kollektiv nivå kan krenkelsen dreie seg om marginalisering av grupper eller offentlig diskriminering. Vi mennesker blir ikke utsatt for krenkelser uten at det gjør noe med oss (Skoglund og Åmot, 2012).

Vi har nå sagt noe om at anerkjennelse er et sammensatt begrep, komplisert og kan relateres til flere dimensjoner. Anerkjennelse vil være avhengig av den enkeltes relasjonskompetanse.

### 3.2.3 Relasjonskompetanse

I målsettinger og retningslinjer for barnehage og skole fremheves utvikling av selvtillit, selvrespekt og respekt for andre som viktige mål. Fra psykologien vet vi at det er i relasjoner til viktige voksne, for eksempel foreldre og pedagoger at grunnlaget for disse holdningene legges. Det blir dermed viktig for pedagoger å forstå hva som skjer i relasjonene; vite hvilke kommunikasjonsmåter som bidrar til å utvikle selvstendighet, selvrespekt og selvtillit og hvilke måter som undergraver de samme holdningene (Bae, 1996).

Juul og Jensen (2002) har følgende definisjon på profesjonell relasjonskompetanse:

*Pedagogens evne til å "se" det enkelte barn på dets egne premisser, og avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten = det pedagogiske håndverk.*

*Og som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet = den pedagogiske etikk.*

*Summen av den voksnes formidlingskompetanse og relasjonskompetanse utgjør hans eller hennes fagpersonlige kompetanse (s. 145).*

De voksnes relasjonskompetanse er en faktor av betydning i et læringsmiljø. Studier i USA har vist at relasjoner mellom elever og lærere i skolen kan ha fem ulike kjennetegn: konflikt/sinne, varme/nærhet, åpen kommunikasjon, avhengighet og bekymring (Drugli, 2001). Både Juul og Jensen (2002) og Drugli (2002) fremhever at det alltid er de voksne som må ta ansvaret for å forsøke å utvikle positive relasjoner til barn, uansett hvordan barna oppfører seg. Den voksne har ansvar for relasjonens

kvalitet. Dette forklares med at barn ikke er i stand til å påta seg ansvaret for kvaliteten på sine relasjoner til voksne. De kan ha meninger, forslag og ønsker om endring, men de kan ikke ha ansvaret. Den voksnes evne til å administrere dette ansvaret både i forhold til enkelt barn og i forhold til barnegruppen er viktig fordi den styrker den voksnes personlige autoritet og forebygger krenkelser av begge parters integritet.

Voksne i skolen kan spille en avgjørende rolle i barns liv hvis de er villige til å ta på seg jobben med å utvikle en positiv relasjon til dem. For de voksne er det viktig å være klar over at et voksen-barn-forhold som er preget av tillit, forståelse og omsorg vil fremme barnas samarbeidsvilje og motivasjon og øke deres læring og prestasjoner. Det er kort og godt slik at barn lærer mer av voksne som de liker, enn voksne som de har et dårlig forhold til. Det er derfor mange grunner til at det å etablere utviklingsfremmende relasjoner mellom barn og voksne i skolen bør ha høy prioritet. Som profesjonell støttespiller for barn må en ta et aktivt ansvar også for den delen av jobben som går på relasjonsbygging. Hvis en ønsker å etablere en positiv relasjon til et barn, må en være opptatt av barnet som individ – hvem barnet er (Drugli, 2002).

Evnen til å "se" barn avhenger primært av fire forhold i ulike kombinasjoner: den voksnes vilje til å "se", den voksnes egne opplevelser av å ha blitt "sett" eller ikke "sett". , summen av voksnes erfaringer med barn og det menneskesyn de organiseres i forhold til og den voksnes fagligpersonlige utvikling (Drugli, 2002). Det samme fenomenet beskriver Kvello (2011) som mentalisering (Theory og Mind). Mentalisering betegner en forutsetning for å kunne «lese» og forstå barns indre verden og forstå barnets mentale og emosjonelle tilstander, altså selve fundamentet for å kunne gi en god omsorg. Det handler om evne til og vilje til å bli kjent med seg selv og andre, med andre ord å se seg selv «utenfra» og de andre «innenfra». Mentalisering er å bli klok på andre slik at man skal kunne få til et smidig samspill med vedkommende. Svak mentalisering kan gi seg uttrykk i form av at man ofte mener å vite hva andre mener, trenger osv, og derfor nokså ublu tenker at man representerer andre ut fra en selv. Man kan da lett oppfattes som dominerende og overkjørende.



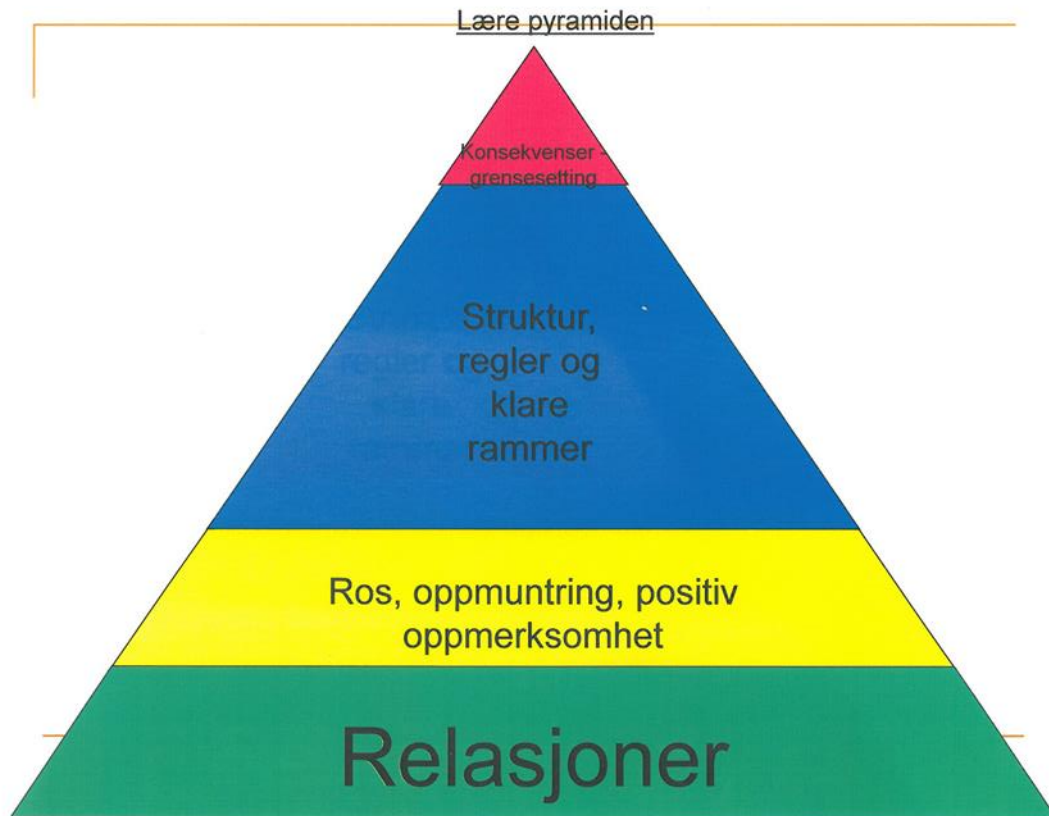
Det verdifulle i den voksnes evne til å "se" det enkelte barn er først og fremst at det styrker barnets selvfølelse og barnets muligheter for å utnytte sin indre ansvarlighet økes. Kontakten mellom barn og voksen blir mer reell, noe som er et bedre utgangspunkt for den faglige delen av samspillet. Den voksne blir tatt mer alvorlig og møtt med større respekt og empati (Juul og Jensen, 2002).

I tillegg til å "se" barnet er den voksnes klasseledelse, autentisitet og ansvar viktig. Den voksnes klasseledelse er evne til å planlegge og gjennomføre de pedagogiske prosessene som fører til de målene som er bestemt. Dette gjøres uten å krenke barnas personlige integritet, og uten å krenke evnen til å være til stede i prosessen med personlig autoritet. Det bekrefter og utvikler den voksnes faglige stolthet og skaper en trygg atmosfære for barna. Barna får også en ideell voksen rollemodell å identifisere seg med og prøve seg selv overfor.

Med autentisitet forstår Juul og Jensen (2002) den voksnes evne til å være fagpersonlig nærværende i relasjonen. Den voksnes autentisitet er en nødvendig forutsetning for den voksnes personlige autoritet og stadige fagpersonlige utvikling. Dette skaper en mulighet for barna til å finne fram til og utvikle sin egen autentisitet, og dermed bidra til utvikling av egen indre ansvarlighet og sosial forståelse.

Tillit er en nødvendig basis for alle positive relasjoner. Tillit fra barnas side er noe en må gjøre seg fortjent til, og den vil komme gradvis hvis en legger til rette for det. En må vise at en er tilstede for barna, at en bryr seg og vil gjøre det en kan for å støtte dem (Drugli, 2002).

Arne Tveit poengterte også viktigheten av gode relasjoner mellom barn og voksne i sin forelesning ved HiST (Forelesningsnotat mars, 2010). Han tok utgangspunkt i skole- og barnehageprogrammet: «De utrolige årene», som er utviklet av C. Webster-Stratton. Dette programmet er et tiltak for å forebygge og behandle atferdsproblemer hos barn i alderen 0-12 år (Webster-Stratton, 2006). Ut fra dette programmet presenterte Tveit en lærepyramide der relasjoner ligger nederst som grunnlag. Deretter følger ros, oppmuntring og positiv oppmerksomhet. Over der igjen kommer struktur, regler og klare rammer. På toppen kommer konsekvenser og grensesetting. Gode relasjoner må være på plass før man kan jobbe seg videre opp i pyramiden som vist i fig. 3.



*Fig. 3 Lærepyramide (Forelesningsnotat Arne Tveit ved HiST mars, 2010).*

En god relasjon mellom barn og voksne vil gi store muligheter for at det kan etableres en reel dialog mellom elev og lærer. Voksne som har gode relasjoner til barn, kan stille forventninger til dem, og det vil være store muligheter for at barna innfrir forventningene. Barnet kan da ha noe å tape ved å ikke innfri forventningene. Det kan miste en verdifull sosial relasjon, og vil strekke seg litt for å tilfredsstille den voksne. Den voksne har da et pedagogisk redskap som brukt med fornuft kan være et viktig virkemiddel for utvikling av kompetanse og mestring hos barn. Barn som ikke har en god relasjon til en voksen, vil ikke ha noe å miste ved at han eller hun ikke gjør som den voksne forventer (Nordahl, 2007).

En kan ha nytte av å forsøke å evaluere sine relasjoner til elevene i klassen nettopp for å kunne utvikle de gode relasjoner som fremmer psykiske og sosiale helse, og motiverer til læring (Drugli, 2002).

### 3.3 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

De senere årene har det utviklet seg en forskningstradisjon som analyserer forholdet mellom risiko og beskyttende faktorer i barns oppvekst. Tidligere var fokuset mer på årsaksfaktorer til negativ utvikling hos barn, mens i dag er det mer rettet mot det komplekse samspillet mellom risiko og beskyttende faktorer. Risiko- og beskyttelsesteori blir mye brukt til å predikere (forutsi) hvordan det vil gå med barn og unges utvikling. I følge Ogden (2001) har kunnskapen om motstandsdyktighet og beskyttende prosesser forskjøvet tyngdepunktet i forskningen bort fra psykopatologi og avvik og over til barns mestring, utvikling og sosiale kompetanse.

Durlak i Nordahl (2007) definerer risikofaktorer på følgende måte:

*«En risikofaktor kan bredt defineres som en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden, f.eks. atferdsproblemer» s. 81.*

Risikofaktorer dreier seg om forhold eller hendelser som forekommer før barnet eller ungdommen har utviklet atferdsproblemer, og som har påvist å predikere negativ atferdsutvikling. Det er likevel ikke slik at eksponering for risiko automatisk fører til skjevutvikling. Barn reager ikke alltid likt på risikoeksponering, fordi det varierer hvor robuste eller sårbare de i utgangspunktet er (Kvello, 2011).

Nordahl (2007) definerer beskyttelsesfaktorer slik:

*«En beskyttende faktor kan bredt defineres som hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn» s. 81.*

Beskyttende faktorer fremmer kompetanse og positiv utvikling, og kan dermed ha en problemforebyggende innvirkning og moderere eller kompensere for negative innvirkninger av risikofaktorer (Nordahl, 2007).

Risiko eller sårbarhet og motstandskraft eller beskyttelse mot problemutvikling bør ikke betraktes som statiske fenomener, men som en prosess. For å forstå risiko må man blant annet ta hensyn til barnets alder og utviklingsstadium (Nordahl, 2007). For

å forklare barns problemer må det tas utgangspunkt i at det er mange ulike faktorer som påvirker hverandre over tid i ulike kontekster, og hvert av dem trolig vil gi en del av forklaringen. Enkle lineære sammenhenger finnes knapt (Drugli, 2002).

Innen forskning er det enighet om at risikofaktorer og beskyttende faktorer er knyttet til både individet og til konteksten. Risikofaktorer knyttet til individet er i mange tilfeller mest sannsynlig biologisk betinget, og henger sammen med barnets psykiske helse, tidligere opplevelser, risikoens varighet og intensitet, samt hvor mange samtidige belastninger og beskyttende faktorer barnet eksponeres for. Det er et faktum at jo flere risikofaktorer et barn eller ungdom blir utsatt for, jo større er sannsynligheten for senere alvorlig problemutvikling.

Risikofaktorer og beskyttende faktorer i barns omgivelser grupperes vanligvis som forhold knyttet til familien, skolen, jevnaldningsgruppen og nærmiljøet eller samfunnet rundt. Videre i dette kapittelet belyses risiko- og beskyttelses faktorer knyttet til skolen.

Noen risikofaktorer i enkelte klasser- og eller skoler har vist seg å være knyttet til nåtidige og fremtidige atferdsproblemer. Disse relateres særlig til skolen som sosial kontekst og klassen som sosial samhandlingsarena. For barn i skolen vil tilknytning til antisosial venner, tilkortkomning og mistrivsel være sentrale risikofaktorer for senere utvikling. Skolemiljøer preget av høyt innsalg av elever med lav skolemotivasjon, lave gjennomsnittsprestasjoner og «antiskole»-holdninger fremstår som en risikofaktor.

Nordahl (2007) og Haugen (2008) har satt opp hver sin oversikt over risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til skole. Disse figurene vil bli nærmere utdypet i underkapitlene som følger.

<b>Risiko- og beskyttende faktorer knyttet til skolen</b>	
<b>Risikofaktorer</b>	<b>Beskyttende faktorer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse</li> <li>• Uklare forventninger til og lite oppmuntring av prososial atferd</li> <li>• Dårlig klasseledelse (reaktiv, autoritær, ettergivende el. forsømmende)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Et fåtall klare regler og regelhåndhevelse</li> <li>• Tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd</li> <li>• Autoritativ klasseledelse (proaktiv, støttende, relasjonsorientert, tydelig, konsekvent)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negativ og konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer</li> <li>• Dårlig klassemiljø (lite samhold, støtte, mange konflikter, konkurranse)</li> <li>• Lite variert og elevengasjerende undervisning</li> <li>• Mangel på skoleomfattende policy og strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse</li> <li>• Segregerte opplæringsstilbud i gruppe for atferdsvanskelige elever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positiv relasjon til en lærer</li> <li>• Skoleomfattende policy og handlingsplan for forebygging/takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse</li> </ul>
--	--

Figur 4. Oversikt over sentrale risiko- og beskyttelsesfaktorer (Nordahl, 2007: s. 104).

Påvirkningsfaktorer	Beskyttelsesfaktorer	Risikofaktorer
Skoleledelse	Demokratisk ledelse, opptatt av trivsel for alle	Autoritær ledelse, opptatt av budsjett og regelverk
Lærersamarbeid og foreldresamarbeid	Godt samarbeid, gjerne i team; god kontakt med hjemmene	Lite samarbeid; ulikt syn på undervisning og oppdragelse; liten kontakt med hjemmene.
Lærerens ledelse	Klare regler for samvær i klassen og skolen	Uklare regler og inkonsistent håndhevelse av regler.
Lærerens væremåte overfor elevene	Roser og verdsetter alle etter individuell innsats	Flinke elever får mest ros og oppmerksomhet
Lærerens undervisning	Tilpasset opplæring for alle	Undervisning best tilpasset de flinke
Sosiale relasjoner elevene imellom	Aksepterende holdninger til hverandre	Konflikter og konkurranse; mobbing forekommer ofte

Figur 5. Eksemplifisering av noen sentrale påvirkningsfaktorer i form av beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer knyttet til skolen (Haugen, 2008: s. 62).

### 3.3.1 Skoleledelse

Nordahl (2007) sier at skolens ledelse kan ha en viss indirekte innflytelse på atferdsproblematikk i skolen. I norske studier er det konstatert en tendens til noe mindre problematferd i skoler der ledelsen har en demokratisk, lærestøttende og pedagogisk orientering, enn i skoler der ledelsen legger større vekt på administrative oppgaver enn pedagogiske og personalpolitiske oppgaver. Haugen (2008) utdyper

dette mer. Han vektlegger risikofaktor som er skoleledere som setter sin ære i å ikke overskride skolebudsjettet og hele tiden forholder seg strengt til regelverket. Problemet oppstår dersom skolelederen glemmer at han eller hun også er pedagogisk leder, noe som blant annet innebærer at vedkommende må være opptatt av at både lærere og elever ved institusjonen skal trives. Det vil si at pedagogisk leder må bry seg om lærerne på en positiv måte og interessere seg for den opplæringsvirksomheten som lærerne utøver. Trives lærerpersonalet, økes også sannsynligheten for at denne trivselen kommer elevene til gode.

En beskyttelsesfaktor i dette tilfellet kan være at skolelederen tilbyr seg å hjelpe mindre erfarne lærere i å forholde seg til vanskelige elever og bistår med konstruktive råd når kontaktlærer skal utarbeide individuelle opplæringsplaner for elever med lærevansker.

Forskning som undersøker forholdet mellom skoleledelse og problematferd i skolen viser Sørli og Nordahl (1998) til at forekomsten av vansker var mindre i skoler der ledelsen så på pedagogisk ledelse som minst like viktig som administrativ ledelse. Haugen (2008). Slik sett kan skoleledelsen representere en risikofaktor for elevene i de tilfellene der skoleledelsen er mer opptatt av administrativ ledelse enn pedagogisk ledelse.

### 3.3.2 Lærersamarbeid

Når det gjelder samarbeid er det viktig hvordan lærere forholder seg til hverandre som kolleger og hvordan de forholder seg til elevene og deres foreldre. En risikofaktor er dersom lærere ikke klarer å komme frem til en felles væremåte overfor elever med problematisk atferd. Det vil øke sannsynligheten for at negative ringvirkninger av disse elevenes konfliktpregede væremåte skal eskalere.

En beskyttelsesfaktor vil være at lærer har jevnlig og positiv kontakt med foreldrene, det vil gi mulighet til å iverksette forbyggende tiltak som kan løse en eventuelt feilutvikling hos eleven. Forskning viser her at det ikke er hyppigheten av kontakten mellom skole og hjem som er avgjørende, men måten man samarbeider på og grad av målrettethet i samarbeidet (Haugen, 2008).

Kvello (2010) sier at skoler der ansatte ikke jobber kollektivt, men i høy grad ut fra «private» standarder, der det er høy grad av turnover av ansatte, fra svak struktur til kaos, dårlig kontakt mellom ansatte og barn, samt ansatte som er rigide, bidra til å forsterke problemer som barn har.

### 3.3.3 Relasjon mellom lærer og elev

I to amerikanske studier av motstandsdyktige barn fant man at «favorittlærer» kunne representere en beskyttende faktor både i kraft av å være gode rollemodeller og ved at de lyttet til barn, utfordret dem og evnet å «rotfeste» barna i skolen (Nordahl, 2009).

I følge Nordahl (2009) understreker forskning på effektive skoler at de faktorene i skolen som særlig synes å influere positivt på elevenes atferd har med skolen etos eller kultur å gjøre. Slike forhold inkluderer elementer som:

- Gode rollemodeller blant lærere
- Tydelige, samstemte og realistiske forventninger til elevers atferd og mestring
- Interessant og velorganisert undervisning
- Bruk av hjemmelekser og god oversikt over elevers utvikling
- Rike muligheter for elever til å oppleve mestring
- Velordnet klassemiljø, med vekt på profesjonell og proaktiv klasseledelse
- Skoleledelse som gir klare føringer, men som er åpen for andres ideer, og som fremmer høy moral hos lærere og elever.

Haugen (2008) presiserer at den viktigste påvirkningsfaktoren i skolen er læreren/pedagogen. En beskyttelsesfaktor for eleven er en god lærerpersonlighet som utarbeider klare og meningsfulle regler og som håndhever regelbrudd uavhengig av hvor flink eller populære elevene er. I tillegg forsøker å organisere undervisningen slik at den blir tilpasset alle elevene, særlig de elevene som ikke lærer så raskt som de andre. En positiv lærerpersonlighet gir også positiv tilbakemelding i form av ros først og fremst etter innsats og ikke etter grad av flinkhet. Slik kan elever med lærevansker oppnå minst samme grad av ros som de skolemessig flinkere elevene.

En risikofaktor for eleven kan være en lærerpersonlighet som ukritisk roser elevarbeid uavhengig av innsats og prestasjonskvalitet. Eleven vet utmerket godt når han /hun har levert et arbeid som ikke holder mål. Læreren signaliserer da at han/hun ikke forventer noe fra denne eleven. Eleven kan da oppfatte seg selv som «faglig håpløs», noe som også de andre elevene registrerer.

En annen risikofaktor for eleven er en lærer som kommenterer svake elevers prestasjoner med muntre satiriske bemerkninger, altså lærere som mobber elever.

Ogden (2001) viser til skoleforskning som sier at lærernes forutsetninger for å etablere positive relasjoner og fremme positiv atferd varierer mye. Enkeltlærere kan gjennom sine reaksjoner bidra til å utløse eller forsterke elevers utagering.

### **3.3.4 Sosiale relasjoner elevene i mellom**

Når det gjelder elevenes sosiale relasjoner seg imellom, vil det utgjøre en risikofaktor for elever som er i klasser hvor det fokuseres på konkurranse fremfor samarbeid, hvor det er liten grad av empati og en hakkementalitet som i stor grad bærer preg av mobbing. Elever som mobbes har vanligvis vanskelig med å få venner, blir isolert og får psykiske belastninger som kan vedvare over år. Faktorer som ledelse, samarbeid, undervisning og lærerpersonlighet er med på å påvirke sosiale relasjoner elevene seg imellom til en viss grad. Der faktorene hovedsakelig framstår som beskyttelsesfaktorer vil sannsynligheten være mindre for ugunstige sosiale relasjoner (Haugen, 2008).

## **3.4 Psykisk helse**

De risiko- og beskyttelsesfaktorene som elevene møter i sitt læringsmiljø vil ha en innvirkning på deres psykiske helse i skoletida, og ha stor betydning for helse og livskvalitet senere i livet. Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og deres opplevelser er med å påvirke deres psykiske helse.



Når det er snakk om barn og unges psykiske helse, blir uttrykk som psykososiale vansker, emosjonelle vansker, atferdsvansker, samspillsvansker osv. brukt. Haugen (2008) velger å bruke begrepene emosjonelle vansker og sosiale og emosjonelle vansker.

Emosjonelle vansker kan defineres på følgende måte:

*Emosjonelle vansker kjennetegnes ved en affektiv reaksjonsform som utgjør et markant misforhold med den reaksjonsformen som kunne ventes fra miljøbegivenheten og/eller en generell sinnstilstand som klart avviker fra normal sinnstilstand (Haugen, 2008, s. 28).*

Haugen (2008, s. 28) kommer fram til følgende definisjon av sosiale og emosjonelle vansker:

*Sosiale og emosjonelle vansker refererer til uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer.*

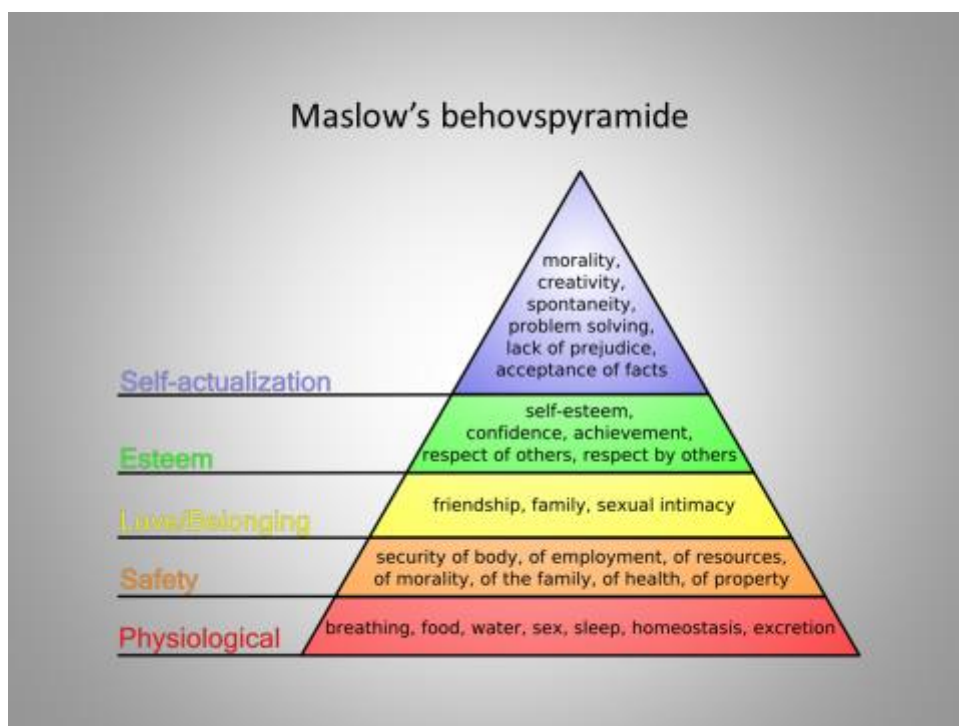
Uttrykket *uhensiktsmessig* indikerer at atferden er uhensiktsmessig både for barnet selv og det miljøet barnet tilhører. Barnets atferd vil vanskeliggjøre hans eller hennes læringsutbytte og trivsel. Væremåten vil i tillegg gjøre det vanskelig å ha et naturlig fellesskap med jevnaldrende og foreldre/foresatte.

Det antas at mellom 10 og 20% av alle barn og ungdommer sliter med sosiale og/eller emosjonelle vansker av en eller annen art. Det ser ut til at guttene er i flertall hva sosiale vansker angår, mens det er noen flere jenter enn gutter som sliter med emosjonelle vansker.

Det er grunn til å anta at barn med trygg tilknytning er bedre i stand til å regulere emosjonene enn barn med utrygg tilknytning. Emosjonsregulering dreier seg om å mestre emosjonelle uttrykksformer, noe som gjør det mulig å etablere meningsfull sosial samhandling mellom barnet og andre personer. Smith (2002) sier noe om at fenomenet tilknytning dreier seg om barns følelsesmessige binding til omsorgspersoner, og at omsorg innebærer noe mer enn pass og pleie. Forskning

viser at barnas tilknytningsstil påvirker deres psykiske helse i stor grad. Det vil påvirke hvordan de møter utfordringer i skolen både sosialt og faglige. Hvor godt elvene tåler stress, krav og belastninger i læringsmiljøet er også et resultat av tilknytningsstil. Barn med tilknytningsforstyrrelser har økt behov for en godt tilrettelagt og forutsigbar skolehverdag, slik at deres psykiske helse ikke blir forverret.

Som tidligere nevnt i kapitel om motivasjon er mennesker avhengig av å få tilfredsstilt sine behov. Barn som ikke får oppfylt disse behovene er i en risiko i forhold til å utvikle psykisk vansker. Maslow, som er sentral teoretiker innenfor humanistisk psykologi tenker seg at behovene utgjør et hierarki. Dette fremstilles ofte som en pyramide som vist i figur 6.



Figur 6. Maslows behovspyramid (Wikispaces.com).

Først må man dekke fysiske behov som mat, vann og søvn. Derfra går man videre til å kjenne behovene for sikkerhet, trygghet og orden. Når det er nødvendig sikret, er neste trinn behovene for fellesskap, tilhørighet, vennskap og kjærlighet. Så kommer behovene for anerkjennelse. Til sist kommer behovet for å realisere seg selv.

Behovet for trygghet og orden utgjør behov for forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet. Nest etter de fysiologiske behovene vil behovet for sikkerhet og trygghet dominere oppmerksomheten hvis det ikke er tilfredsstilt. I skolen vil dette kunne vise seg på ulike måter. For eksempel kan elever som har lesevaner og som skal lese høyt i klassen føle utrygghet. Det samme gjelder elever som blir plaget. Mangel på konsekvens fører til utrygghet hos elevene. Hvis eleven aldri kan forutsi lærerens eller foreldrenes reaksjoner på det han gjør, vil dette skape en utrygghet som kan dominere elevens oppmerksomhet. Høyere opp i pyramiden finner en behovet for tilhørighet og kjærlighet. En elev som er sosialt isolert, utstøtt eller mobbet på andre måter, kan bli så opptatt av de sosiale problemene at han ikke greier å konsentrere seg om det faglige arbeidet i skolen. Øverst av mangelbehovene i pyramiden kommer behovet for positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse. Tilfredsstillelse av disse behovene krever at elevene får oppgaver som de mestrer (tilpasset undervisning), og at det arbeidet de gjør blir anerkjent. Enda viktigere blir det at eleven selv blir anerkjent uavhengig av hvor godt han presterer. Øverst i pyramiden finner vi behov for å utvikle og bruke sine ressurser. Når alle andre behov er tilfredsstilt vil en søke å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter (Skaalvik, Skaalvik, 2009).

Skolens oppgave er å vise at aktiviteten og lærestoffet er interessant og spennende, men også krever flid og innsats. Men en kan vanskelig kreve dette av en elev når hans mer grunnleggende behov ikke er tilfredsstilt.

Mange norske barn og unge vokser opp og dannes på toppen av en slik pyramide. Luksus for dagens ungdommer, altså det de har lite av, er ikke ting, men snarere mening. Luksusgoder for mange av dagens unge vil således kunne være psykologiske fenomener som tilhørighet, oversikt, tydelighet, ro – og en trygg følelse av å kjenne vitsen med det hele. Den materielle luksusens skapte problemer kan følelsesmessig stikke like dypt som fattigdommens. Dette er risikofaktorer i barn og unges oppvekst, som de tar med seg inn i sin skolehverdag (Nygren, P. og Thuen, H. (red.) 2008).

Med utgangspunkt i dette vil vi se på betydningen barns selvoppfatning har for psykisk helse og læring.

### 3.4.1 Selvoppfatning

Alle mennesker har et grunnleggende behov for å kunne tenke positivt om seg selv. I skolen kan elever oppleve at dette grunnleggende behovet blir truet gjennom de forventninger, krav og oppgaver de møter.

Elevenes selvoppfatning blir sterkt vektlagt og har stor betydning for elevens motivasjon for læring. Skaalvik og Skaalvik (2009) definerer selvoppfatning på følgende måte:

*Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (s.75).*

Begrepet selvoppfatning har mange aspekter og kan ha ulike betydninger. Begrepet kan derfor best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Det er vanlig å anta at selvoppfatningen påvirkes av faktorer som mestringserfaring, fysiologiske kroppslige reaksjoner og selvattribusjon. Bernhard Weiner (i Marschhäuser, P. (2007) Motivasjon og læringsmiljø: artikkelsamling i Statped skriftserie nr. 55) har utviklet en teori om måten vi skaper våre egne subjektive og personlige oppfatninger om årsakssammenhenger i tilværelsen. Slike attribusjonsmønstre er ofte selvbeskyttende. Vi har en tendens til å ville forklare gode resultater i forhold som kan tilskrives oss selv, og dårlige resultater gjerne tilskrives forhold utenfor oss selv. Man kan også møte helt andre attribusjonsmønstre der personen tar all skyld, og når det en gang gikk bra så var det flaks. Attribusjonsmønstre er ofte selvbeskyttende og gir personen en mulighet til å opprettholde et positivt selv bilde selv om prestasjonene ikke er så gode.

Weiner regner med at følgende attribusjonsalternativer er vanlige i skolesammenheng:

Evner, innsats, oppgavens egenart/vanskegrad, flaks og uflaks, indre motivasjon, flinke eller dårlige lærere og stemningsleie/opplagthet (Marschhäuser, 2007).

Undersøkelser i USA viser at elevenes tro på innsats avtar med antall år på skolen. De første årene har elevene stor tro på innsats for å oppnå gode resultater. Etter hvert erstattes dette med økende tro på evner eller mangel på evner som forklaring på gode og dårlige resultater (Marschhäuser, 2007).

Attribusjon mot evner gir først og fremst følelse av inkompetanse. Dårlige resultater forklart med manglende innsats gir følelse av skyld og skam. Attribusjon mot ens personlighet fører til resignasjon eller aggresjon (Marschhäuser, 2007).

Læringsmiljø og holdninger elevene utvikler i skolen, blir avgjørende for hvor dristige de blir i forhold til å tørre spørre om hjelp, til å prøve selv om det innebærer en mulighet for å feile. Selvoppfatning virker inn på motivasjon ved at vi ønsker å gjøre noe vi tror vi kan lykkes med. Vi unngår gjerne aktiviteter og oppgaver vi tror vi kan mislykkes med. Miljø som dyrker feilfrihet og hvor toleransen for å gjøre feil er lav, oppleves som utrygge. Vi blir lite risikovillige og det fører til liten grad av læring (Statped Skriftserier nr. 55, art. 7, 2007).

Hvordan vi forklarer at vi ikke lykkes med skoleaktiviteter eller tviler på at vi lykkes, er ikke uvesentlig. For mange elever i vår kultur er det mer belastende å bli oppfattet som en som har dårlige evner enn en som er giddesløs og lat. Å feile med en oppgave du har vist interesse for og etter stor innsats, kan true egen opplevelse av selvværd. Positivt selvværd og tilhørighet er et sterkere og mer grunnleggende behov enn det å være flink i skolefag. Aktørperspektivet viser seg å virke sterkt inn på motivasjon og atferd. Vi er målrettede, og derfor kan tilsynelatende irrasjonell, negativ- eller tilsynelatende meningsløs atferd være funksjonell og meningsfylt. Dette sett i lys av elevens virkelighetsoppfatning (Statped Skriftserier nr. 55, art. 7, 2007).

Skaalvik og Skaalvik (2009) refererer til forskning som viser at hvordan en person verdsetter seg selv, er et viktig aspekt ved selvoppfatningen. Å verdsette seg selv lavt eller ha lav selvakseptering er en subjektivt ubehagelig tilstand. Lavt selvværd kan derfor ha store konsekvenser for vår psykiske helse. Personer med lavt selvværd har flere symptomer på sviktende psykisk helse enn andre grupper. Dette kan gi seg utslag i psykosomatiske symptomer (hodepine, magesmerter), depresjon, angst og stress.

Videre viser Skaalvik og Skaakvik (2009) til forskning som forteller at også lav faglig selvoppfatning kan ha store uheldige konsekvenser. Elever med lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning.

Dette berører tilknytningsmønstre og øvrige vilkår for dannelse av identitet. Slike endringer kan erfares som fragmentering av livsarenaer, og som brist på tillit, trygghet og oversikt. For noen blir dette for utflytende. Det flytende er dynamisk, men det kan oppleves som truende. Man utvikler ikke særlig tillit til noe man vet ikke skal vare. En slik utfordring handler om å tåle, og helst like, bruddene. Dette gjelder altså den følelsesmessige kompetansen til å omstille seg, til å tåle hyppigere skifter av rammer, oppgaver, prosjekter og forventninger. Dette kan true livskvaliteten, og ikke minst opplevelsen av mening (Nygren, P. og Thune, H (red.), 2008).

For den unge som sikter seg mot et arbeidsliv, har det vært en forskyvning fra faglig kompetanse til løfterik *selvpresentasjon*. Det er en dreining fra spørsmålet om jeg gjør en god nok jobb (avgrenset) til et spørsmål om jeg er bra nok (hel) (Nygren, P. og Thune, H (red.), 2008).

En moderne konflikt handler om:” hva jeg ikke evner” - og ikke rekker over i forhold til egne og andres forventninger om prestasjon og selvrealisering. Det knytter mer an til savn og skam, lengsler og tomhet (Nygren, P. og Thune, H (red.), 2008).

Når en skal forstå og forklare atferdsproblemer i skolen er det av særlig interesse å se nærmere på situasjonsfaktorer som er særegne for skolen. Skolen er på den ene siden en egen arena med sine risikofaktorer, muligheter og utfordringer. Elev- og lærerrollen finner vi igjen i alle skoler, sammen med undervisning og læringsaktiviteter, prestasjons- og samarbeidskrav osv. På den andre siden er skoler forskjellige og kan i ulik grad skape eller forbygge problematferd. Skolen er med andre ord en egenart som kan bidra til at den er en del av problemet eller en del av løsningen når det gjelder atferdsproblemer (Ogden, 2001).

Vi har vært vitne til en gradvis utvidelse av perspektivet på barn, fra det individfokuserende via relasjons- og familieperspektivet til det sosiale nettverks- og samfunnsperspektivet (Ogden, 2001).

Teorien vil gi oss et grunnlag til å se på hva som kan tillegges betydning for å forstå læringsmiljøet i en skoleklasse.

I neste kapittel vil vi beskrive vårt valg av vitenskapelig ståsted og forskningsmetode i denne undersøkelse.

## 4 VALG AV METODE

### 4.1 Innledning

Til grunn for vår forskningsundersøkelse ligger et utviklingsarbeid vi utførte i 2009-2011 ved Videreutdanning i Tverrfaglig psykososialt arbeid for barn og unge ved HIST og en etterundersøkelsen.

Ved bruk av dette materialet vil vi se på hvilken metodisk tilnærming som kan brukes for å finne ut mer om læringsmiljøet. Hva er viktig og hvordan kan vi studere dette.

Hva elevene i skoleklassen selv forteller gjennom ord, handlinger og atferd, og hva foreldrene forteller, vil være helt sentrale informasjonskilder om trivsel og psykososial helse (Nordal, 2007). For å kunne finne svar på dette valgte vi å gjøre en grundig datainnsamling, beskrive metodene for datainnsamling og drøfte funnene.

Utvalget vårt var 14 elever i 6. klasse, 4 lærere og 14 foreldrepar. I oppgaven omtales elevene som han og lærerne som hun. Vi intervjuet elevene og lærerne, observerte og filmet ulike klassesituasjoner, og sendte ut spørreskjema til foreldrene i løpet av 2010. Fire år etter gjorde vi en etterundersøkelse og intervjuet de samme elevene da de gikk i 10. klasse. Hensikten med denne undersøkelsen var å sette elevens opplevelse av skolehverdagen på dagsorden og med dette kunne bidra til diskusjon rundt tiltak som kan fremme god psykososial helse for elevene i skolen. Dette fordi vi gjennom våre jobber som helsesøster og spesialpedagog har sett at elever kan gå gjennom store deler av grunnskolen uten å ha det bra. Vårt utgangspunkt var som ifølge Flyvbjerg (2011) å lære av en situasjon for å forstå mer senere. Han sier også at vi må forstå det konkrete for å kunne forstå det generelle.

I oppgaven er det prøvd å gi beskrivelse av observasjoner, svarene til elevene, lærerne og foreldrene. Svarene er drøftet ut fra teori. I neste avsnitt vil vi ta for oss vitenskapsteori, fordi den vil virke styrende for det valget vi tar i forskningsprosessen.



## 4.2 Vitenskapelig ståsted

Det er stor uenighet om hvordan virkeligheten kan oppfattes, hva som er vitenskapelig kunnskap og hvordan den utvikles. I vitenskapsteorien går det et hovedskille mellom naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen. Diskusjonen om forholdet mellom disse kalles positivismestriden. Man kan si at positivismen sikter til den posisjon som hevder at en naturvitenskapelig forskningsmåte kan og må brukes i all vitenskapelig forskning. Vitenskap skal baseres på eksakte data som kan kvantifiseres og gi grunnlag for allmenne lover om menneskelig atferd (Ryen, 2010). Ringdal (2009) sier at det positivistiske synet går ut på at samfunnsfenomener eksisterer uavhengig av oss, og at de er stabile nok til å bli gjenkjent for objektiv måling.

Innenfor samfunnsvitenskapen er det også ulike syn og retninger. Her finner vi det sosialkonstruksjonistiske syn på samfunnsfenomener, som betrakter virkeligheten som samfunnsskapt i den forstand at vi forstår den på basis av ulike sosiale faktorer. At ulike mennesker kan ha fullstendig ulike oppfatninger av «samme» fenomen forklares godt innenfor dette perspektivet (Ryen, 2010). Ut fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil en vitenskapelig undersøkelse handle om hvordan virkeligheten konstrueres i en gitt sammenheng mer enn å kartlegge «virkeligheten» som den er. Innenfor dette perspektivet finner vi aktøren, mennesket, som skaper sin egen virkelighet. Diskursperspektivet er det andre, det setter søkelyset på at det finnes begrensninger i aktørenes muligheter til å skape sin egen virkelighet, fordi de alltid vil være påvirket av den strukturen av tro, meninger og begreper som finnes i det samfunnet aktøren lever i. Virkeligheten anses å være konstruert i den sammenheng enkeltmennesket er i og kan derfor ikke sies å være sanne for flere enn en. En slik kritikk er rettet mot dette vitenskapssynet og er viktig å ha med seg når data skal analyseres.

Chalmers (1999) mener at våre erfaringer og kunnskaper vil ha betydning for hvordan vi som mennesker oppfatter og tolker empirien. Vi mennesker ser ikke det samme, det vi ser avhenger av vår egen forståelseshorisont og det vil alltid være forskjeller. Det som kan være likt er de fysiske sansestimuliene fra omgivelsene, men

disse er bare delvis årsak til erfaringene våre. Vi kan være uenig om det vi ser, men ved å snakke sammen kan vi bli enige om hva vi ser. Slik skjer vitenskapelig utvikling. Glaser og Strauss videreutviklet en versjon av induktiv metode<sup>2</sup>, *grounded theory*, <sup>3</sup>slutten av 60- åra. Ut fra det man ser med uhildede øyne, skal teorien vokse fram uten forhåndsteoretisering. Det er viktig å komme til forskningsområdet så fritt for fordommer, forforståelser og forutgående teorier som mulig. Det har vært innvendt mot grounded theory at en fullstendig forutsetningsfri holdning overfor det man vil studere, ikke er mulig å oppnå. Alle vil måtte ha et bilde, et navn eller en forestilling på forhånd av studieobjektet, ellers visste man ikke hvor man skulle rette blikket (Aadland, 2010).

Vi velger å ta utgangspunkt i Poppers kritiske rasjonalisme til vurdering av analyseresultatene. Karl R. Popper (1902-1994) er sannsynligvis den mest innflytelsesrike moderne vitenskapsfilosofen. Han mente at vår rasjonalitet viser seg i evnen til å være kritisk til våre egne og andres oppfatninger. Det vil si å erkjenne vår egen uvitenhet, og at vi selv kan ta feil. Popper ser vitenskapen som en evig søken etter empirisk sannhet med den begrensning at sannhet aldri fullt ut finnes. Poppers forkastet verifikasjonsprinsipper som et skille mellom vitenskap og ikke-vitenskap og erstattet det med falsifiserbarhet. Poppers versjon er at vitenskapen utvikles ved at nye teorier erstatter gamle ved prøving og feiling (Ringdal, 2009).

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne oppgaven er at elevene sine opplevelser er sosiale konstruksjoner av den enkeltes livsverden. Disse elevene går i samme skoleklasse og opplever samme læringsmiljø. Denne situasjonen er grunnlaget for at teorier som er utviklet av deres fortellinger kan gjelde mer enn en. Vår intensjon for undersøkelsen har vært å få mer kunnskap om hva som kan ha betydning for læringsmiljøet i skolen.

---

<sup>2</sup> Induktiv metode er hypoteser som er utviklet på grunnlag av empiriske undersøkelser. (Ryen, 2010)

<sup>3</sup> Selve nøkkelen til utvikling av teori om virkeligheten er å gå nedenfra og opp. (Aadland, 2010)

#### 4.2.1 Hermeneutikken

Vi har valgt en hermeneutisk tilnærming av analysearbeidet. Hermeneutikken er tolkingens kunst og vitenskap, og handler om forståelse som tolkning. Her søker man tolkninger av samfunnsmedlemmenes virksomhet, ikke kausalforklaringer (Ryen, A. 2002). Hermeneutikk er læren om fortolkning av meningsfullt materiale, objekter som både har et meningsinnhold og et uttrykk for innholdet. Vi mennesker er ikke tankelesere, og vår forståelse av andre baserer seg på fortolkning av det vi kan observere, det vil først og fremst si adferd. Opp gjennom filosofihistorien har hermeneutikere ment at når man skal forstå en annen person, så er det viktig å være oppmerksom på at personenes oppfatninger om seg selv og om verden kan være svært annerledes enn den som fortolker sine oppfatninger. I henhold til Gadamer ny-hermeneutikk kan vi aldri frigjøre oss fra vår egen forståelseshorisont når vi fortolker andre (Alvesson, M. og Sköldberg, K. 2008).

Vi ønsker å forstå elevenes, lærernes og foreldrenes oppfatning av læringsmiljøet. Dette vil være preget av vår egen forforståelseshorisont. I følge Gadamer vil målet være å tilpasse sin egen forståelseshorisont til den vi forsøker å fortolke. I hermeneutikken er det slik at det som skal fortolkes, både kan sees som en helhet og som fragmenterte deler av denne helheten. Fortolkningen kan ikke gjøres uten at delene blir sett i forhold til helheten og omvendt (Alvesson, M. og Sköldberg, K. 2008). Vi møter eleven og bringer med oss vår egen forforståelseshorisont. Vi observerer og danner oss perseptuelle oppfatninger om situasjonen. På bakgrunn av dette kommer vi frem til en fortolkning. Vår fortolkning av eleven påvirker vår egen forforståelseshorisont slik at den forandrer seg. Vi fortolker eleven ut fra vår nye forforståelseshorisont og prosessen starter på nytt. Dette beskrives som den hermeneutiske sirkelen. I følge Gadamer er målet at den som fortolker og den som blir fortolket blir enige (Alvesson, M. og Sköldberg, K. 2008).

Det skilles mellom to ulike retning innenfor hermeneutikken, objektiverende og aletisk hermeneutikk. I den objektive ble det sentralt å prøve å forstå meningen objektet la i sine fortellinger, forståelse var sentralt. *“Entlig de objektiverande hermeneutikerna fanns en skarp ätskillnad mellan ett forskande subjekt och ett utfoskat objekt”* (Alvesson, M. og Sköldberg, K. 2008: s.198). Skillet mellom objekt og subjekt skulle

være mulig, og det skulle være mulig å komme frem til en objektiv sannhet. Innenfor aletisk hermeneutikk blir det lagt vekt på forforståelse og forståelse som kommer til uttrykk i den hermeneutiske sirkel. Det som sies kan tolkes, den som uttaler seg kan mene noe annet enn det han sier (Alvesson, M. og Sköldberg, K. 2008).

Et avgjørende perspektiv fra hermeneutikken for en oppgaveskribent er oppmerksomheten på hvilken rolle forforståelsen spiller. Det vil være av overordnet betydning å reflektere over hvilke briller og forestillinger man møter oppgaven med. Egne perspektiver og premisser vil alltid utgjøre horisonten, eller konteksten man selv er rammet inn av (Aadland, 2010).

Vår studie i det vitenskapelige perspektivet baserer seg på en hermeneutisk tilnærming, som gir mulighet for fortolkningsarbeid. Som forskere må man være bevisst på hvilket perspektiv man bruker i analysearbeidet. Her er det rom for å komme frem til intervjupersonens egentlige meninger eller om det er den uttrykte meningen det skal finnes frem til. I denne undersøkelsen ønsket vi å komme frem til elevenes, lærernes og foreldrenes egentlige meninger og opplevelser av læringsmiljøet. Tolkningen av utsagnene vil likevel være influert av ulike teoretiske perspektiver. I analysearbeidet har vi sett på hvert enkelt intervju og hele materialet som en helhet. Det er en utfordring å bestemme når den hermeneutiske prosessen skal avsluttes, siden det alltid vil være en mulighet til å komme frem til en dypere tolkning av materialet. Ut fra dette vitenskapelige ståsted velges et forskningsdesign i oppgaven som nå blir beskrevet.

#### **4.2.2 Kildekritikk ved hermeneutisk metode.**

Kildekritikken hjelper forskeren til å komme nærmere riktige tolkninger, og styre unna feiltolkning av informasjon som kan oppstå gjennom at andre forteller om den virkeligheten som skal studeres. En kilde må være ekte, og observerbare kilder er mer sikre enn fortellinger. Det kreves minst to kilder for en sak. Førstehåndskilder er mer verdt enn andrehåndskilder, og dess nærmere hendelsesforløpet i en tid en kilde er, dess mer verdt er den (Alvesson, M. og Sköldberg, K. 2008).

Vår kilde kan sies å være ekte, vi har både observerbare kilder og fortellinger. Vi var tilstede i det læringsmiljøet som elevene og lærerne skulle beskrive i intervjuene. Informantene er førstehåndskilder, det var ingen som fortalte om andres opplevelser. Vi har flere kilder, og informantene var også midt i hendelsesforløpet i tid. Et unntak var da vi intervjuet elevene i 10. klasse og spurte om opplevelser fra da de gikk i 6. klasse. Når barn skal rekonstruere opplevelser gjennom fortellinger en tid etter at hendingene har skjedd, er det alltid en mulighet for at de husker feil, eller at de faktisk har endret seg slik at deres forståelse for det som skjedde er annerledes nå, enn det var på hendelsesforløpet. Informanter kan bevisst eller ubevisst utelate eller forvrengte fortellingene. Det er viktig å ha et kritisk blikk for slike eventualiteter i tolkningsarbeidet.

### 4.3 Metodetriangulering

I denne oppgaven er det valgt å bruke metodetriangulering med intervju, spørreskjema og observasjon/film som forskningsmetode. Vi har utført et feltarbeid og caset vårt er en skoleklasse. Det er ønskelig å få en bred forståelse av hvordan læringsmiljøet i en skoleklasse oppleves av elever, lærere og foreldre.

Begge de store undersøkelsene som ble gjennomført av Nordahl og Sørli (1998) og Ogden (1998) var kvantitative undersøkelser med bruk av spørreskjema. Nordahl og Sørli (1998) hadde både lærere, elever og foresatte som informanter, mens Ogden (1998) hadde kun lærere som informanter. Bruk av spørreskjema med selvrapporing kan gi en del nyttig informasjon. Vi ønsker i hovedsak å bruke en kvalitativ metode og en kvalitativ analyse. Vi ønsker å utdype og supplere for å forstå prosessen. For å få bredest mulig forståelse så vi det hensiktsmessig å bruke metodetriangulering.

Metodetriangulering er å kombinere flere metoder for å innhente data. Vi har kombinert kvalitativ og kvantitativ data, og dette kalles ofte triangulering. Dette kan skje ved at den ene metoden er underordnet, eller ved at de er likestilte (Ringdal, 2009). Vi har valgt å la den kvantitative metoden være underordnet.

Å bruke metodetriangulering gir flere fordeler. Ryen(2002) sier at det øker tilliten til data, gjør studien mer fullstendig og at man kan stille ulike, men komplementære spørsmål innen samme studie. Det bidrar til fortolkning ved at ett datasett gir inntak til å forstå et annet. Uoverenskomster kan avdekke nye forhold eller prosesser som kan resultere i at man utvikler nye teorier eller modifiserer eksisterende. Til sist sier hun at forskeren kommer nærmere forskningssituasjon og kan derved bidra til en mer nyansert forståelse av studiens fokus. Metodetriangulering gir også noen ulemper. Det tar tid og koster penger. Det kan være vanskelig å gjenta eller lage komparative studier, og ikke alle forskere behersker spesielle metoder. For å kunne produsere en mer enhetlig rapport så kan forskeren bli fristet til å gjøre datasett sammenliknbare som ikke er det Ryen(2002). Som oftest vil en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode gjøre oppgaven best (Flyvbjerg, 2011).

Innenfor den kvalitative metoden er det blitt utført et feltarbeid, med utvelgelse av en skoleklasse som case. Vi har utført samtaleintervju og feltobservasjon.

Samtaleintervju ble utført av 14 elever i 6. klasse og deres 4 lærere, og 11 av de samme elevene 4 år etter. Feltobservasjon ble utført i 6. klasse. Feltobservasjon bygger på observasjon der forskeren ser og hører ved å være tilstede i felten (Ringdal, 2009). Dette vil vi komme nærmere inn på i kapittel 4.4.

Innenfor den kvantitativ metode har vi gjennomført en spørreundersøkelse, det er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer. Vi valgte å utføre dette til elevens foreldre i 6. klasse. Spørsmålene som stilles er standardisert, det vil si at alle får de samme spørsmålene stilt på samme måte. Spørsmålene stilles i et intervju eller i selvutfyllingsskjema (Ringdal, 2009). Spørreskjema for selvutfylling ble benyttet i denne undersøkelsen. Funnene i denne oppgaven blir presentert med tall, på grunn av lite utvalg. Prosentuering blir her feil (Ringdal, 2001).

Det har gjennom tidene vært ulike vitenskapsteoretiske holdninger til om triangulering er en akseptert forskningsmetode. Denzin (1970) var tidlig ute som forsvarer av triangulering. Dette har vært kritisert. Fielding og Fielding (1986) omtaler Denzins holdning som eklektisme og anbefaler i stedet at man forholder seg til en metode, siden nøyaktigheten ved en metode kommer av at den brukes systematisk og ikke ved at den kombineres med en annen. Silverman (Ryen, 2010) aksepterer

triangulering for å gjøre data mer fullstendig, men ikke for å bekrefte data, ettersom data framkommer til ulik tid og ved ulike metoder er generert i ulike kontekster. Det gir derfor ikke mening å sammenligne dem siden dette refererer til de realistiske eller positivistiske sidene ved triangulering. På den annen side åpner han for å anvende triangulering for å gjøre data mer fullstendig. Han argumenterer for å bruke triangulering for å få frem det situasjonsbestemte data, det vil si en dypere forståelse av ulike aspekter ved en sak (Ryen, 2010). Det er dette utgangspunktet vi velger, ved å få en dypere forståelse av ulike aspekter ved læringsmiljøet. Dersom triangulering brukes med forsiktighet kan den bidra til å øke troverdigheten ved kvalitativ forskningsrapport (Ryen, 2010).

Kvalitativ metode vurderes å være best egnet i forhold til å vinne større forståelse omkring fenomener, som sosiale relasjoner, opplevelser, meninger og oppfatninger: Kvalitativ forskningsmetode brukes for å undersøke og beskrive menneskene sine opplevelser og erfaringer. I kvalitativ forskning har man et relativt lite utvalg deltagere, og det gjør at man oppnår et rikt beskrivende datamateriale. Gjennom analyse prøver forskerne å finne mening i datamaterialet og analyse av data kan variere avhengig av den retning man arbeider innenfor (Aadland, 2010).

Blant forskere og vitenskapsfilosofer pågår det en kontinuerlig diskusjon om kvalitativ forskning kan gi gyldige svar. Det vitenskapelige intervjuet er utfordrende, den som blir intervjuet kan ønske å skjule sine egentlige meninger. Svarene kan bli påvirket av spørsmålenes form og intervjuers opptreden. Den faglige samtalen er preget av asymmetrisk maktforhold. Det er utspøreren som bestemmer framdriften, noe som kan hindre at viktig informasjon kommer frem (Ringdal, 2009).

Vi intervjuet barn og voksne. Barn har en uttrykksform og et begrepsapparat som er regulert av deres modningsnivå, erfaring og kulturelle tilhørighet. Kognitiv utvikling og språkanvendelse er svært forskjellig fra barn til barn (Hundeide, 2003). Dette er spesielt viktig å tenke på når en intervjuer barn. Det er en utfordring å være voksen og intervjuet et barn. Når det er barns opplevelser som en ønsker å få rede på, gir deres egne fortellinger størst nærhet til fenomenet en ønsker å få kunnskap om (Ryen, 2010). Kvalitative intervjuer er den metoden som brukes mest når forskere

prøver å forstå eller tolke fenomener ut fra den mening folk gir dem (Ryen, 2010). Med dette som utgangspunkt valgte vi intervju som en del av undersøkelsen.

En liten del av vår undersøkelse er en retrospektiv<sup>4</sup> datainnsamling. Å spørre om fortiden er ikke uproblematisk og stiller store krav til respondentenes hukommelse. En bør bare spørre om viktige hendelser og sentrale, faktiske forhold, mens holdningsspørsmål er uegnet (Ringdal, 2009). Dette gjorde vi for å se hva elevene satt igjen med av opplevelser fra 6. klasse.

## 4.4 Feltundersøkelser

Vår undersøkelse er et feltarbeid. Feltarbeid dreier seg om observasjon og samtaleintervju, disse er to av de klart mest benyttede teknikker for datainnsamling i undersøkelser basert på en kvalitativ forskningsstrategi. Feltobservasjon bygger både på, det forskeren ser og hører ved å være til stede i felten, og planlagte samtaleintervjuer. Samtaleintervju blir imidlertid ofte benyttet som en selvstendig datainnsamlingsteknikk. Den viktigste forløperen for moderne feltundersøkelse er Whytes, som foretok i 1943 foretok en feltundersøkelse av en ungdomsgjeng i Chicago. Det er lang tradisjon i bruk av feltobservasjon i bedrifter og institusjoner (Ringdal, 2009).

Ved feltundersøkelse må det foretas valg av case som skal studeres for eksempel en bedrift, en organisasjon eller et lokalsamfunn (Ringdal, 2009). Vårt valg av case ble en skoleklasse, noe vi vil skrive mer om i kapittel 4.6

### 4.4.1 Observasjon

Da elevene gikk i 6. klasse ble de observert og filmet i ulike klasseromssituasjon med ulike lærere. Det var et ønske å se på samspillet mellom lærere og elever, og mellom elevene, for å få en bredere forståelse av deres relasjoner til hverandre. Vi skrev ned det vi observerte i en loggbok, slik at detaljene ikke ble glemt. Observasjon som

---

<sup>4</sup> Retrospektiv betyr å se tilbake. (Ringdal, 2009)



metode handler om å bruke øyne, ører og registrere hva som foregår. Å skille mellom fenomenet i seg selv, ren observasjon, og slik fenomenet ser ut for forskere, er en utfordring. Vi kan bli preget av vår egen forforståelse, en hermeneutisk tilnærming (Aadland, 2010).

I en feltundersøkelse skilles det mellom skjult og åpen observasjon. De aller fleste benytter åpen observasjon, fordi skjult observasjon er meget etisk betenkelig og i noen tilfeller praktisk umulig. Skjult observasjon setter også grenser for forskerens muligheter til å stille spørsmål og til å gjøre notater. Ved åpen observasjon er deltagende observasjon mest vanlig og her skilles det mellom observatørrollen som er å ha distanse og deltakerrollen som gir nærhet og innsideperspektiv.

Deltakerperspektivet kan best tilfredsstilles hvis det miljøet eller den organisasjonen som skal observeres, har en rolle forskeren kan gå inn i for kortere eller lengre tid (Ringdal, 2009). En av oss jobbet på skolen og var til stede i ulike situasjoner, det var da naturlig med deltakende rolle. Det kan være bedre å delta i en eller annen form for aktivitet mens man observerer, fordi det kan virke mindre provoserende enn ved passiv observasjon. Forskeren glir da lettere inn i miljøet og kan begrense forskningseffekten, men man får dermed kanskje trangere kår til selve forskningsoppgaven (Aadland, 2010). Det å forske på egen arbeidsplass kan by på utfordringer noe vi vil komme mer inn på i kapittel 4.8

Vi valgte også begge å være i en observatørrolle der vi observerte elevene og lærerne i ulike skoletimer. Vi filmet noen av dem for lettere å kunne analysere materialet. Valg av rolle vi tar i observasjonssituasjonen har konsekvenser for kontrolleffekten, det vil si at de som studeres, endrer sin atferd fordi forskeren er tilstede. Det er flere måter å motvirke dette på. Å oppnå nær kontakt og tillit hos dem som studeres, kan hjelpe (Ringdal, 2009). Vi var begge godt kjent med elevene gjennom jobbene våre, noe som kan ha vært en fordel i observasjonsøyemed.

#### 4.4.2 Samtaleintervju

For å få en bredere forståelse av læringsmiljøet valgte vi å intervju alle 14 elevene i 6. klasse og deres 4 lærere og 4 år etter intervjuet vi 11 av de samme elevene. Vi gjorde dette fordi opplevelser av et læringsmiljø ikke nødvendigvis er likt for elever og lærere, og ikke for alle elevene heller. Intervjuets innhold og utvalgets størrelse vil være avhengig av hva forskeren er ute etter, og for vårt tilfelle var det oppgavens størrelse som satte begrensninger. Formålet med samtaleintervju er å hente inn informasjon, og respondenten sees på som en informant som sitter inne med kunnskap og livserfaring som forskeren ønsker innsikt i (Rindal, 2009). Hensikten med denne kvalitative metoden er å avdekke deltakernes egne oppfatninger, meninger, motiver og tenkemåter (Aadland, 2010).

Samtaleintervjuer er fleksible og vil sjelden gå på samme måte for hver informant (Rindal, 2009). Vi valgte å bruke et semistrukturert intervju, som er mye brukt innenfor kvalitativ forskning. Hensikten var at elevene og lærerne kunne reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det læringsmiljøet de var en del av. Spørreskjema, (Vedlegg 1) intervjuguide for elevene (vedlegg 2) og Intervjuguide for lærerne (vedlegg 3) er utviklet av Per Marschhäuser fra Trøndelag Kompetansesenter, som tidligere beskrevet i kaittel 1.1

Undersøkelsen ble gjennomført for å finne ut hvordan elevene opplevde, læringsmiljøet. Et godt læringsmiljø er viktig for trivsel og læring. Intervjuguiden som ble brukt var svært omfattende, og de temaene som ble vurdert å være mest aktuelle for problemstillingen ble tatt med i analysen.

#### 4.5 Casestudie

Forskningsdesign er fremgangsmåten som brukes for å få frem vitenskapelig kunnskap. Yin(2006) beskriver forskningsdesign på følgende måte:

*«vägleder forskaren i de processer som innebär insamling, analys och tolkning av data. Det är en logisk modell för belägg eller bevis som gör det möjligt för*

*forskaren att dra slutsatser om kausala relationer mellan de variabler som studeras» s. 39.*

Basert på vitenskapelig metode har vår studie hatt til hensikt å se på hva som kan ha betydning for et læringsmiljø. Vårt utgangspunkt for denne undersøkelsen var som tidligere nevnt et utviklingsarbeid som ble foretatt i en skoleklasse. Dette arbeidet kom i gang fordi denne skoleklassen hadde utfordringer med læringsmiljøet. Denne skoleklassen blir da vårt valg av case i vår feltundersøkelse. Den består av 14 elever i 6. klasse og det er 4 lærere som underviser her.

En casestudie fokuserer på forhold i miljøet, som en kontekst, ifølge Flyvbjerg (2011). Hans definisjon av case studie er som følgende: «*Case Study. An intensive analysis of an individual unit (as a person or community) stressing developmental factors in relation to environment*» s.301.

I følge denne definisjonen fokuserer casestudie på en enkelt enhet, som person eller samfunn. Datainnsamlingsprosessen er preget av nærhet til aktøren og begivenheter, med vekt på detaljer og innlevelser (Andersen, S. 2013). I vår case er det blitt nærhet i form av intervju og observasjon.

Casestudier egner seg best til å svare på spørsmål som angår hvordan noe skjer og hvorfor. Vår problemstilling har vært åpen og dreid seg om hvordan læringsmiljøet oppleves. En av fordelene med casestudier er at de ikke krever et klart og spesifikk problem. Metoden tar hensyn til konteksten og åpner for teoribygging (Yin, 2006).

Casestudier gir ofte fleksibilitet med hensyn til teoretisk design. Utgangspunktet kan være en deduktiv prosess, et ønske om å utforske sammenhenger eller å prøve hypoteser. En inngående casestudie vil imidlertid gi mulighet for å korrigere for ny kunnskap underveis, slik at forskere kan komme til å se nye og kanskje mer interessante teoretiske implikasjoner enn de opprinnelige. Det gjør det mulig å nyansere begreper og hovedsammenhenger. Noen ganger åpner en casestudie for en helt annen og alternativ konseptualisering, der case defineres i forhold til et alternativt teoretisk univers. Denne logikken ligger i forlengelsen av Glaser og Strauss' «grounded theory» (Andersen, S. 2013), som beskrevet i kap.4.2

Enkeltcase deles inn i tre hovedtyper. Ateoretiske studier er motivert av interesse knyttet til spesielle saker, hendelser, sosiale grupper eller miljøer, og de søker elementer til framstilling og forklaring i det case som studeres. I teoretisk fortolkende studier, er motivasjonen for studier knyttet til interesse for det case som studeres, samtidig som studiet av det enkelte tilfellet ses som et typisk eksempel på en eller flere klasser av fenomener som det allerede eksisterer en viss kunnskap om. Eksisterende teori anvendes for å avgrense, tolke og forklare. Den tredje hovedgruppen er begreps- og teoriutvikling. Alle forsøk på å generalisere innebærer at man ser ut over det enkelte case. En måte å gjøre det på er å studere enkeltcase som et eksempel på en klasse eller type fenomener man er interessert i, både empirisk og teoretisk. Mens fortolkende casestudier tar utgangspunkt i etablerte begreper og teorier for å redigere, så er siktemålet her å utvikle teori (Andersen, S. 2013). Vi har valgt en teoretisk fortolkende tilnærming nå vi har valgt case. Vår utvelgelse av case ble en spesiell skoleklassen. Den var spesiell på den måten at det var mye uro og læringshemmende atferd. Vi har valgt denne for at den kan hjelpe oss å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmålene. Ved å benytte avvikende case kan en tydeliggjøre det skjulte, det som blir tatt for gitt i et samfunn (Rindal, 2009).

Flyvbjerg (2011) nevner at et case kan være både kvalitativ og kvantitativ, analytisk eller hermeneutisk, eller en blanding av disse. I denne oppgaven har vi, som referert til tidligere, valgt en hermeneutisk tilnærming for å forstå læringsmiljøet. Vi har kombinert både kvalitativ og kvantitativ metode i form av intervju, observasjon og spørreskjema. Intervju har gitt oss mulighet til å gå i dybden på hvordan de opplever læringsmiljøet. Ved å tillegg benytte spørreskjema og observasjon har materialet gitt oss et bedre bilde av konteksten. Gjennom metodetriangulering har vi fått større bredde og forståelse av vår case.

## 4.6 Gjennomføring av datainnsamling

Feltundersøkelser ved bedrifter eller skoler krever formelle tillatelser. I en skole er det nødvendig å spørre om foreldrenes tillatelse i tillegg til lærernes og skoleledelsens (Ringdal, 2009).

Vi gjorde en del forberedelser før vi startet med utviklingsarbeidet i 6. klasse, skoleåret 2009-2011. Dette kom som sagt i gang etter innspill og ønske fra klassens lærere. Vi fikk godkjenning av rektor. Vi innhentet skriftlig tillatelse fra foreldrene til å intervju elevene og til å observere og filme ulike klassesituasjoner. Vi snakket med hver enkelt elev og fikk deres tillatelse. Vi var begge godt kjent med alle elevene fra før. Alle som ble spurt ville delta på undersøkelsen og alle foreldrene ga samtykke. Det var 14 elever som deltok. Vi opplevde alle elevene som positive, de hadde mye å fortelle og det virket som de opplevde at deres meninger var betydningsfulle. Vi intervjuet 4 lærere ved bruk av en intervjuguide.

Til foreldrene i 6. klasse delte vi ut et spørreskjema for å kartlegge hvordan foreldrene opplevde læringsmiljøet i klassen. Vi valgte å gjøre dette fordi deres holdninger og roller som foreldre vil kunne påvirke barna og ha betydning for hvordan de selv oppfatter skolen som læringsarena. Hovedfokuset i spørreskjemaet var i forhold til hva foreldrene eventuelt kunne bidra med for å bedre læringsmiljøet. Vi fikk inn 12 svar av 14, funnene presenteres i oppgaven og trekkes inn i drøftingen som en interessant tilleggsopplysning.

I løpet av skoleåret 2009/2010 var vi inne i klasserommet og hadde 4 systematiske observasjoner som ble supplert med usystematiske observasjoner. De systematiske observasjonene ble gjennomført i ulike undervisningstimer, og de ble filmet. Filmene ble analysert i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. En av oss har deltatt som deltagende observatør i klassen over lengre tid.

Før vi skulle i gang med denne masteroppgaven og andre runde med intervju av elevene gjorde vi nye forberedelser. Vi sendte inn forespørsel om godkjenning av undersøkelsen til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Vi innhentet skriftlig tillatelse fra foreldrene på nytt (Vedlegg 4). Vi ga muntlig informasjon til elevene (Vedlegg 5), og vi avtalte med lærerne om når det passet å ta intervjuene.

Høsten 2013 ble det gjennomført en undersøkelse av de samme elevene som ble intervjuet i 6. klasse. Da var det 11 elever som deltok, en hadde flyttet og to reserverte seg. Det var den samme intervjuguiden som ble brukt, men den var utvidet med tre spørsmål om hvordan de tenker tilbake på tiden på mellomtrinnet (Vedlegg 6).

Intervjuene av elevene og lærerne ble utført på skolen etter avtalt tidspunkt, og vi satte av ca. 30 minutter til intervjuet. Vi noterte ned det som kom frem i intervjuene, vi valgte å bruke ikke lydopptak.

Intervjuene startet med å gjenta formålet, med den hensikt å forsikre informanten om at informasjon som kom frem ble behandlet konfidensielt og presentert på en måte som gjorde at de enkeltes svar ikke kunne identifiseres. Hensikten er å ta vare på de forskningsetiske sidene samtidig som innledningen kan berolige informanter som er engstelige for hvordan informasjonen vil bli brukt (Ringdal, 2009).

#### 4.7 Verifisering

Synet på hva som kjennetegner god kvalitativ forskning varierer, og det er uenighet om hvor godt kvalitativ forskning kan komme frem til sann kunnskap. Som hjelpemiddel for å kartlegge en forskningsrapports sannhetsstyrke, kan en vurdere funnenes generaliserbarhet, reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet). Det er omdiskutert om disse begrepene har relevans for kvalitativ data. Hovedgrunnen til det er at begrepene er nært knyttet til kvantitativ måling (Ringdal, 2009).

Casestudier er en av de viktigste kildene til teoriutvikling i samfunnsvitenskapene. Hva som kjennetegner en god casestudie, reiser spørsmål om validitet og reliabilitet. Indre validitet dreier seg om kvalitet og troverdighet og framheves ofte som casestudiers styrke. Fortrolighet med mange ulike typer data gir detaljert innsikt om de enkelte tilfellene. Ytre validitet er et spørsmål om hvor representative slike funn er for en større populasjon (Andersen, S. 2013).

Reliabilitet dreier seg blant annet om rollen intervjueren tar, og hvordan transkribering og analysearbeidet gjennomføres. Vi har begge god erfaring i snakke med barn og

ungdommer gjennom mange års erfaring fra arbeidet som spesialpedagog og helsesøster. Dette har gjort at vi var trygge i rollene som intervjuer av elevene. Men det kan være en utfordring å gå inn i rollen som forsker når temaet er hentet fra egne fagfelt. Vi har prøvd å være oppmerksomme på at våre kunnskaper og innsikter i læringsmiljøet i klassen kunne påvirke tolkningsarbeidet.

Andersen (2013) mener at casestudier har kun begrenset verdi når hensikten er å generalisere og forklare. Det går ikke an foreta en statistisk generalisering, men en analytisk generalisering er mulig. Flyvbjerg (2011) mener at det ikke er mulig å generalisere case- studier. Målsettingen for oss er å forstå klasse miljøet og vi vil foreta en analytisk generalisering. De beskrevne opplevelsene og meningene som kom frem under intervjuene av elevene og lærerne var spesifikke for hver enkelt av dem, men konteksten var den samme for dem. Dette gjør det generaliserbart gjennom drøfting mot teorier. Materialet kan derfor gi kunnskap om hva som kan tillegges betydning i et læringsmiljø.

Fra 1980-årene og frem til i dag synes casestudiers legitimitet å være nær knyttet til «gode» enkeltstudier. Det nye er at det vitenskapsteoretiske grunnlaget for slike metoder, deres sterke og svake sider og deres forhold til statistisk metode er blitt mer eksplisitt (Andersen, 2013).

Det er ulike syn på hva casestudier kan og bør være, og synet på casestudiers rolle i samfunnsvitenskapene har endret seg betydelig over tid. Casestudiemetode omtales noen ganger som om det skulle være en enhetlig tilnærming. Et sentralt spørsmål har hele tiden vært hvordan studier av et case kan gi innsikt i sosialt liv. Dette er med andre ord spørsmål om hvor representativt et case er, og hvilke kriterier som finnes for datainnsamling (Andersen, 2013).

#### **4.8 Forskningsetiske overveielser**

Etikk er læren om moral, om hva som er rett og galt. Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, K. 2009). Forskning har som mål å gi økt kunnskap om noe. Kunnskap gir makt, og makt må forvaltes

etter etiske prinsipper som rettferdighet, ærlighet og respekt. Forskning må også respektere lovgivning og etiske overenskomster som regulerer det forskeren har adgang til (Aadland, 2011). Vi sendte som sagt inn oppgaven og fikk den godkjent av NSD (Vedlegg 7)

Ryen (2002) sier at visse aspekter går igjen i de fleste oversikter som samtykke, konfidensialitet og tillit. Elevene fikk muntlig informasjon og foreldrene fikk skriftlig informasjon og bedt om skriftlig samtykke. Vi presiserte i informasjonsskrivet til foreldrene og elevene at deltagelsen var frivillig og at samtykke kunne trekkes tilbake når som helst uten begrunnelse, og at innsamlede data ville bli anonymisert når prosjektet avsluttes. Videre sa vi at det ikke ville ha noe å si for elevens forhold til skolen/helsesøster om han/hun ikke ville delta i prosjektet. Ingen enkeltelever vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Foreldrene kunne på forespørsel få se intervjuguiden.

Et dilemma er hvordan en skal beskytte barn under intervjuer, slik at de ikke opplever å bli krenket i sin private sfære. Vi forklarte elevene at de ikke trengte å svare på spørsmål de synes var vanskelige. Når det gjaldt taushetsplikt måtte vi informere elevene om at den ikke var absolutt, dersom det skulle komme frem opplysninger som vi har plikt til å følge opp, som f.eks. alvorlig mobbing.

På en liten skole blir det forholdsvis nære relasjoner mellom kolleger, noe som er med på å vanskeliggjøre det vitenskapelige arbeidet. Begge vi som gjennomførte undersøkelsen hadde en relasjon til skolen. Den ene var helsesøster i skolehelsetjenesten og den andre jobbet som spesialpedagog ved skolen. Dette gjelder spesielt for spesialpedagog som hadde sitt daglige virke i skolen og var kollega med de lærerne som deltok i undersøkelsen. Ved å ta hensyn til dette valgte vi å la helsesøster gjennomføre intervjuene med lærerne slik at spesialpedagog ikke skulle intervju sine kolleger. I intervjusituasjonen kan man falle for sin egen forutinntatthet, eller at den som blir intervjuet kan tenke at det der trenger jeg ikke å svare på, i den tro at intervjueren allerede vet dette.

Å forske på egen arbeidsplass kan gi en del begrensninger. Det kan være at man er for tett på hendelser, og at man lett overser de reelle forklaringene, man får ikke distansen som kanskje må til for å kunne se de egentlige forklaringene på problemet.



Dette fikk vi balansert greit gjennom mange gode diskusjoner ved at en av oss ikke hadde sin daglige virksomhet på skolen.

Vi hadde begge med oss en forforståelse som kunne være vanskelig å legge til side, og som kunne påvirke våre tolkninger av funn. Som forsker må man bevisstgjøre seg på så mange av sine forforståelser og fordommer som mulig. Ellers kan man risikere å bare se bekreftelser på ubevisste fordommer ved gjennomgang av data (Aadland, 2010).

I bearbeidelse og tolkning av resultater samt skriving av oppgave, kan det være vanskelig å få presentert og drøftet på en slik måte at man unngår at informantene kan bli gjenkjent over det som kommer fram. Det blir et etisk dilemma hvordan man skal få fram funn uten å risikere at informanter blir stilt i et dårlig lys. Et annet spørsmål er hvordan man skal kunne anonymisere godt nok og likevel få fram poengene.

#### **4.9 Analyseprosessen og databearbeidelse**

I vår undersøkelse analyserer vi både kvalitativ og kvantitativ data. I kvantitativ dataanalyse er det mest vanlig å bruke dataprogrammer som analyseteknikk. For vår del blir datamaterialet for lite til å utføre det. Analyse av kvalitative data kan være vanskelig fordi det ikke finnes standardiserte teknikker. Gjennom utallige diskusjoner kom vi frem til tema som det ble naturlig å dele opp analysen i.

Det er vanlig å skille mellom to typer feltnotater, beskrivende og analytiske (Rindal, 2009). Vi valgte beskrivende. Transkriberingen ble gjennomført ved at elevenes og lærernes utsagn ble ordrett nedtegnet. Svar fra spørreundersøkelse og notater fra observasjoner og intervjuer ble grunnlagsmaterialet for analysearbeidet. Vi utførte en datareduksjon. Det er alt fra å lage oppsummeringer til å plukke ut interessante svar eller relevant materialet sett ut fra forskningsspørsmålene (Ringdal, 2009).

Skriftlig fremstilling krever innsnevring og utvalg, og må gjøres i ettertid. Mest målrettet og minst åpne spørsmål er datainnsamling i klart teoristyrte prosjekter, der forskeren har bestemt på forhånd hva som skal observeres (Rindal, 2009). Dette

gjelder for vår oppgave. Forskningen tar sikte på lojalt å fremstille funnene med alle nyanser, motsigelser og forvirringer (Aadland, 2010). Vi har fremstilt funnene ved generelle beskrivelser og korte sitater fra intervjuene. Vi har forsøkt å få tak i elevenes og lærernes opplevelse av læringsmiljøet og trukket inn svar fra foreldrene i analysearbeidet. Analyseprosessen er en rotete, tidkrevende, ikke- lineær, kreativ prosess med rom for mye tvil, en prosess som skal bringe orden, struktur og mening inn i alle innsamlede data (Ryen, 2010). Dette kjennes som en god beskrivelse av vår egen prosess. Tolkingsarbeidet har bestått i pendling mellom å forstå deres selvforståelse og å tolke utsagn i lys av teoretiske perspektiver.

## 5 HVILKEN BETYDNING KAN ELEVKOLLEKTIVET HA FOR LÆRINGSMILJØET?

### 5.1 Innledning

Skolemiljøet er en av flere faktorer som har betydning for elevenes psykiske og sosiale helse (Nordahl, 2007).

Opplæringsloven sørger for at elevenes psykiske og sosiale helse skal bli ivaretatt og sier følgende:

*Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør. § 9a-3*

De som har ansvar for at dette blir fulgt opp er først og fremst ansatte ved skolen. De er pliktig til å varsle skolens ledelse eller gripe direkte inn selv, dersom de får kunnskap eller mistanke om at en elev blir utsatt for krenkende ord og handlinger. Hvis en elev eller foreldre ber om tiltak som har med det psykososiale miljøet å gjøre skal skolen snarest mulig behandle saken etter forvaltningsloven. Dersom skolen ikke gjør det innen rimelig tid kan det sendes inn en klage, som om det er gjort et enkeltvedtak (Opplæringsloven § 9a-3).

Vår erfaring er at det kan virke vanskelig å ivareta denne paragrafen, elever blir krenket og plaget i skolen på tross av at ansatte er pliktig til å gripe inn og sørge for et trygt og godt læringsmiljø. I intervjuene våre kom det frem at elever i 6. klasse blir plaget i skolen, elever vet at andre blir plaget, lærerne bekreftet at det var plaging av elever og foreldre til elever bekreftet det samme. Samme elever blir fortsatt plaget i 10. klasse. Vår deltagende observasjon viste at i elevkollektivet forekom det ofte negative kommentarer og latterliggjøring. Ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer er avgjørende for om skolekulturen er av slik art at det psykososiale miljøet blir ivaretatt, noe vi blant annet skal se nærmere på i dette kapitlet.

Hovedtemaet i denne oppgaven er å se på hva som kan tillegges betydning i læringsmiljøet i en skoleklasse. Et læringsmiljø blir påvirket av elevkollektivet. Det har stor betydning for hvordan elevene opplever at de har det sammen, og klasser

fungerer høyst forskjellig. Det antas at den første tiden etter at klassen er etablert, er av stor betydning for utvikling av klasse- og gruppekoder. I denne tiden er det at enkeltelever, grupper av elever eller lærere kan bruke sin posisjon til å forme de reglene som senere skal gjelde i klassen. Disse reglene setter ofte et strengt regime for hva som tillates eller kreves av atferd for tilhørighet til gruppen (Marschhäuser, 2007).

Samlet sett handler hele dette kapittelet om opplevelser og konsekvenser i skolehverdagen både inne i timene og ute i friminuttene. Funnene i vår studie presenteres i dette kapittelet i tre kategorier. To av dem har fått sine «navn» inspirert av uttrykk eller beskrivelser som fremkommer i et eller flere sitater, og som samtidig fanger opp og favner om sentrale tendenser i materialet. Den første kategorien handler om lærernes og elevens opplevelse av skolehverdagen. Elevene selv beskriver en kultur i klassen som preges av utrygghet som fører til uro, frustrasjon og utilpasshet. Kategorien, «Glad det ikke skjer meg», er inspirert av en av informantene som sier noe om at det er elever på skolen som blir plaget. Noe som både elever, lærere og foreldre nevner. Den siste kategorien «Alle er vi venner» synliggjøre venners betydning for læringsmiljøet. Dette er sentrale trekk i materialet. Noen av sitatene som presenteres, kan plasseres i flere kategorier. Der det er tilfelle, er sitatene presentert i den kategorien som er vurdert til å passe best med hensyn til hovedfokus og sitatets kontekst.

## 5.2 Opplevelse av skolehverdagen

For å få et innblikk i hvordan elevene opplevde elevkollektivet valgte vi å ta opp ulike tema som fikk frem om de følte seg trygge eller utrygge i klasserommet og i friminuttene. Vi spurte lærerne hvordan de opplevde klassen og hvilket inntrykk foreldrene hadde. I tillegg observerte vi noen klasseromssituasjoner.

Et av våre hovedfunn var elever som ga uttrykk for å oppleve utrygghet i klasseromsituasjonen og lærer som beskrev elevene i klassen som urolig, frustrert og utilpass.

### 5.2.1 I klasserommet

Da elevene i vår studie ble spurt om de lar være å spørre eller svare fordi de tenker at andre kan gjøre narr av dem, svarte halvparten i 6. klasse ja. En av elevene sa engang i forbindelse med lesing til en prøve: *«jeg har ikke lov til å svare rett og være flink, det er derfor ingen vits i å lese til prøven.»* 2 av 14 elever tør alltid å si sin mening i 6. klasse, og 12 elever tør å si sin mening noen ganger. Svarene på hvorfor viser at elevene er usikre på om deres meninger er de rette og hvilke reaksjoner de kan få. Ulike utsagn beskriver elevenes usikkerhet: *kan bli plaget, redd for at det blir feil, kan bare si noe om det jeg kan noe om, usikker på hvordan de andre reagerer, liker ikke å få flertallet mot meg.»*

Når lærere i vår studie reflekterer over hvordan de opplever klassen beskriver de elever som er urolige, frustrert og utilpass. Enkelte gutter tar mye plass og kommenterer mye, mens jentene er anonyme. Det oppleves også at enkelte elever ikke tørr å være seg selv, mye rollespill. En lærer sier: *«Noen er redde for å snakke engelsk, redd for at de andre skal le»* Halvparten sier at de er en god gjeng med mange forskjellige typer og det er en spennende klasse dersom det er ro. Generelt er lærerne opptatt av at elevene skal være trygge og at det er det viktigste for dem i skolehverdagen. Den generelle oppfatningen av klassen på skolen var at den var spesielt urolig og vanskelig, som en av lærerne uttrykte det: *«De har vært skolens skrekk siden de startet.»*

Både lærer og foreldre sier at elevene enkeltvis er trivelige barn. Det viser at det skjer noe med hver enkelt elev når de blir flere sammen. For trivsel og læring er det viktig med trygghet ifølge foreldrene.

Ut fra observasjoner i klassen så vi at det var forskjell på hvordan elevene oppførte seg i timene avhengig av hvilken lærer de hadde. En elev snudde seg mye bakover og så mot en annen elev, og satt sånn store deler av timen. Lærer hadde tavleundervisning. Eleven lo, rev seg i håret, og gjemte seg i hetta på genseren. Vi observerte mye blikkontakt mellom guttene. Da noen gutter hentet noe i hylla si eller gikk for å kvesse blyanten dyttet de noe ned i gulvet fra en elevs pult eller klistret en lapp på ryggen til en annen elev. Lærer fulgte ikke med på hva som forgikk i

klasserommet, lærer var mest opptatt av sin egen undervisning. Vi så at jentene var stille og forsiktige, merket lite av at de var til stede. Vi så lite samarbeid mellom gutter og jenter. En jente holdt seg for ørene på grunn av mye uro, prating. Mye uro og tull i klassen, og det bærer preg av elever som ikke hører etter. Lærer ble til tider usynlig i all uroa. Noen lærere ga de urolige guttene mest oppmerksomhet, de var mest aktive og svarte ofte uten å rekke opp handa. I en skoletime foregikk undervisningen som en samtale mellom læreren og tre gutter, og de andre elevene forholdet seg passive.

I 10. klasse nevnes det fortsatt at det sees på blikket hvis en svarer feil, dette på tross av at det nye elevkollektiv. Her var det to som svarte ja, og det ser vi er de samme som blir plaget/utestengt. En svarer ikke ofte, det indikerer at han/hun er redd noen ganger. En annen svarer nei, men sier: *«jeg er redd for at jeg ikke har det svaret læreren vil ha»* Det er 2 elever som fortsatt ikke tør å si sin mening. Det begrunnes med at de er redde for å si feil, og når det blir feil vises det på blikkene til de andre.

En sentral erfaring fra undersøkelsen vår, er at i en klasse hvor elever opplever utrygghet beskriver lærere klassen som urolig, frustrert og utilpass. 7 elever sier at de ikke tør å spørre eller svare på spørsmål, de er redde for å bli ledd av, opplever trusler, kan bli plaget, synes det er ubehagelig å få flertallet mot seg og er redde for at lærer ikke får det svaret hun/han vil ha.

Den sosiale interaksjonen mellom elevene i denne klassen viser en stor grad av utrygghet og usikkerhet. Dette kan komme av at det er enkelte elever som bestemmer og har satt en standard for hvordan det skal være, og hva elevene kan tillate seg å si eller gjøre. Det har fått utviklet seg klassekoder. Vi ser at samspillet blir sanksjonert alt etter om klassekoden blir fulgt. Det å følge normene for atferd blir positivt sanksjonert og negativt dersom man bryter normene. Ved utydelige voksne vil elevene selv ta regien og lage en klassekoder (Marschhäuser, 2007). Dette bekreftes også i en uttalelse fra en elev om at det ikke er lov til å være flink. For å være en del av et fellesskap må de innrette seg etter bestemte regler og normer i forhold til kunnskapsnivå, faglig motivasjon, ferdigheter, væremåter og verdier (Roland,2003). I vanskelige klasser, som denne kan tyde å være, bygges koden ofte

på kollektive illusjoner. Spesielt i klasser der det foregår utstenging, mobbing, plaging. Det temaet vil vi komme mer inn på i neste avsnitt. Ofte er det slik at det store flertallet lever i en tro om at de fleste andre ønsker å ha det slik koden sier, men at det egentlig ønskes noe helt annet. Marschäuser (2007) sier at disse kodene kan utvikles av elever som er faglig svak, for å forsvare seg mot uønsket faglig krav som skolen stiller. De elevene som ikke ga utrykk for å være redd for å svare feil er kanskje de som setter standarden for kodene i klassen. Når noen andre er flinke vil det virke truende på deres selvværd, derfor er det ikke lov til å være flink.

I læringsmiljøet vil det å føle seg trygg i klasserommet kunnet tillegges relativt stor betydning. Noen av disse elevene som vi intervjuet hadde en grunnleggende utrygghet i elevkollektivet. I følge Maslows behovspyramide vil elevenes oppmerksomhet rettes mot å kunne kjenne sikkerhet og trygghet hvis dette ikke er tilfredsstilt. Denne oppmerksomheten vil ta så stor plass at det vil bli vanskelig for eleven å kunne utvikle sine kunnskaper og ferdigheter. I skolen vil dette kunne vise seg på ulike måter. I denne casestudien meddeler en lærer at noen elever er redde for å lese engelsk høyt i klassen, i frykt for at de andre skal le. Skaalvik og Skaalvik (2009) trekker også frem slike eksempler og sier at det å ikke kunne forutsi elevenes og lærernes reaksjoner på det han/hun gjør, vil skape en utrygghet som vil dominere oppmerksomheten bort fra det å lære. Dette vil også virke inne på elevens oppfattelse av seg selv, deres selvfølelse og kunne være en medvirkende årsak til psykiske og sosiale vansker senere i livet. Utrygghet i forhold til lærernes reaksjoner er også beskrevet i vår undersøkelse, hvor det bekreftes at en elev er redd for at han/hun ikke har det svaret lærer vil ha. Lærers evne til å mentalisere blir her viktig, å forstå elevens mentale og emosjonelle tilstander er selv fundamentet for å kunne gi god omsorg (Kvælle, 2011).

For at det skal være en god og trygg atmosfære i elevkollektivet i klasserommet sammen med de forskjellige lærerne må det gis rom for mangfoldet. I følge Juul og Jensen (2002) vil en samtaleform med anerkjennelse som bygger på den voksnes evne og vilje til å forholde seg åpent, sensitivt og inkluderende til barnets indre virkelighet og forståelse være av stor betydning for utvikling av barnets personlige og emosjonelle kompetanse. Når elever som i vår undersøkelse trekker frem at de er så usikre på de andres reaksjoner at de lar være å svare eller spørre kan tyde på at

rommet for mangfold er fraværende. Det er av avgjørende betydning for utvikling av elevenes psykiske helse å bli positivt bekreftet av medelever og lærer, selv om de svarer feil. Å oppnå følelse av selvtillit, selvrespekt og selvverd kan bare skje i samhandling med andre. Skolen som arena har et særdeles ansvar i å tilrettelegge for elevenes personlige og sosiale utvikling ifølge opplæringsloven. Der står det blant annet at lærer skal gjennom møte med elever gi elevene anerkjennelse, støtte og oppmuntring. Lærer skal passe på at elever ikke blir utsatt for krenkende ord og handlinger både fra andre elever og fra dem selv.

Inn i skolehverdagen har elevene med seg ulike holdninger, meninger og atferd som påvirker læringsmiljøet. Barn med atferdsvansker, sosiale og/eller emosjonelle vansker, møter skolehverdagen med større utfordringer enn barn flest. Barn med slike vansker har ofte tilknytningsvansker og er dermed dårligere utrustet til å regulere emosjonene sine. Disse barna har ekstra behov for trygghet i skoletimene og i friminuttene. Det kan tyde på at noen elever i vår casestudie sliter med å regulere emosjonene sine. For å bøte på dette må elevene ha en godt tilrettelagt og forutsigbar skolehverdag. Forskning viser at barnas tilknytningsstil vil påvirke hvordan de møter utfordringer i skolehverdagen, hvor mye de tåler stress, krav og forventninger (Smith, 2002). Det vil medføre en større utfordring for lærere i å få til en god relasjon til elever som sliter av ulike årsaker.

### 5.2.2 I utetiden

Det store flertallet i 6. klasse gleder seg til friminuttene, mens noen få sier at de både gleder og gruer seg. En av disse sier: «*Kommer an på hvordan dagen har vært, gruer meg hvis det er trusler.*» Slik er det også i 10. klasse. De som blir plaget svarer både og: «*Avhenger av om jeg får være med, går en del alene.*»

Dette viser at det ikke er sammenfall mellom det å bli plaget/utestengt, og det å grue seg til friminuttene i 6. klasse, selv om det meste av plaginga foregår da. I 10. klasse derimot ser vi en sammenfall.



De aller fleste i 6. klasse føler seg trygge i utetiden. Det er interessant å se at flere av de som blir mobbet føler seg trygg i utetiden. Det kan være viktig å ha med seg at elevene svarer slik de føler det i øyeblikket. Svarene kan være noe avhengig av hvordan dagen har vært. Tilsvarende i 10. klasse er det en elev som er utrygg. I forhold til trygghet generelt på skolen så er det halvparten av elevene i 6. klasse som er redd/bekymret. Det kommer frem at de er redd for mobbing. I 10. klasse er det en som er redd for å gå alene og bli baksnakket.

Noen elever i vår undersøkelse hadde opplevd trusler, spesielt i friminuttet, Dette førte til at de gruet seg til skolehverdagen. Vi har i utgangspunktet et grunnleggende behov for tilhørighet, og elever som er usikre på sin tilhørighet kan underlegge seg den rådende klassekode nokså ukritisk selv om det strir imot deres egne holdninger og ønsker (Roland, 2003). Dette stemmer også overens med uttalelse fra lærer om at noen elever ikke var seg selv, men spilte rollespill.

Flere av de som ble mobbet følte seg trygg i utetiden. Det kan tyde på at mye av mobbing foregår i klasserommet. Det kan være slik at i friminuttet løses elevkollektivet opp, elevene kan være sammen med andre og de må ikke prestere noe fremfor lærer eller medelever.

### 5.3 Skolen som sosial arena

I kapitel 2 viste vi til rammer for det psykososiale arbeidet i skolen, den forankring som finnes i flere ulike lovverk og forskrifter. Vi velger her å trekke fram Barnekonvensjonen på grunn av at den er overordnet i forhold til andre lover og forskrifter. I artikkel 6 beskrives barns rett til optimal utvikling. Retningslinjene for rapportering gir et innblikk i hva som konkret ligger i retten til utvikling, slik det står i Barnekonvensjonen (2008):

*” Konvensjonsparten bes om å beskrive særlige tiltak som er iverksatt for å garantere barnets rett til liv og for å skape et miljø som bidrar til, så langt det er mulig, å sikre barnets overlevelse og utvikling, inkludert fysisk, mental, åndelig, moralsk,*

*psykologisk og sosial utvikling, på en måte som bygger på menneskelig verdighet, og for å forberede barnet på et individuelt liv i et fritt samfunn” s. 69.*

I forhold til elevens psykososiale miljø på skolen konkretiseres det i Opplæringslovens § 9a at ingen elever skal bli utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, rasisme, utestengelse eller vold. Videre understrekes det at alle som arbeider på skolen plikter å sørge for at ingen elever blir utsatt for slike ord og handlinger gjennom å gripe inn eller ved snarest å undersøke saken og varsle skolens ledelse.

Med dette som bakteppe drøftes hovedfunnet i vår studie når det gjelder utestenging og plaging. Hovedfunnene er at det var flere som opplevde dette da elevene gikk i 6. klasse, og at det fortsatt var litt slik da gikk i 10. klasse. To av elevene opplevde å bli plaget og utestengt ved begge tidspunktene for intervju. Ut fra svarene fra foreldre og lærere får man inntrykk av at foreldrene var mer oppmerksomme på det som foregikk blant elevene enn lærerne var. Hvorfor var det slik?

### 5.3.1 Glad det ikke skjer meg

I vår undersøkelse kommer det frem at så mange som 7 av 14 elever i 6.klasse sier at de selv opplever å bli plaget, og at hyppigheten varierer fra ukentlig til månedlig. Videre fant vi at 13 elever tror at noen andre elever blir plaget eller satt utenfor fellesskapet. Det kom frem at mesteparten av plagingen var av verbal art. Utestenging og det å bli oversett forekom også. En av elevene sier det slik: «*Gjør narr av det som sies og hvordan man ser ut*», en annen sier: «*De bare går fra den(eleven)*» En uttalelse kom om at feil valg allerede i barnehage eller i 1.klasse blir hengende med. Likeledes at det blir plaging når de ikke har voksne «bak» seg.

Elevene sier at dette foregår spesielt i friminuttene, men også på bussen, i timene og i fritiden. Det å bli plaget oppleves på ulike vis. Sitater som kom frem var: «*blir veldig trist og lei meg, følt, bli sint, blir sur og får lyst til å slå.*» Blant elevene er det 10 personer som er tydelige på at slikt ikke skal skje og at det ikke er bra for noen. En av dem uttrykte det på denne måten: «*Jeg vet hvordan de har det, og forstår at de*

*ikke liker det. Slik skal det ikke være, alle skal trives.»* Vi ser at det er en variasjon i funnene og at enkelte av informantene tenker at de som blir plaget er selv skyld i det. Dette bekreftes i uttalelsen: «*Bestendig selvgjort. Ikke synd på dem.*» En elev uttalte følgende: «*Byr meg ikke, ser på og tenker at jeg er glad det ikke skjer meg*»

2 av 4 lærere bekrefter at det foregår plaging og sa følgende: «*de kan være stygge med hverandre, har hakkekyllinger, det virker som det er greit å gi kommentarer og de forsvarer ikke hverandre.*» Foreldre til 6 elever vet at andre elever blir plaget, og 4 foreldre vet at deres eget barn blir plaget. Noen foreldre har tanker om hva som kunne ha vært bedre med miljøet i klassen som mer ro i klassen, mindre mobbing, mer engasjement og positivitet, respekt for andre og mindre aggresjon overfor hverandre. I følge de fleste foreldrene gir barnet deres uttrykk for trivsel i friminuttene, bare 3 tre elever har gitt uttrykk for mistriivsel og ensomhet i friminuttene.

Vi observerte at måten plagingen ble gjort på gikk mye på kroppsspråk, kommentarer og baksnakking. Det var ikke de stor episodene med mye styr, men hele tiden var det små episoder som gjentok seg. Dette gikk på skubbing, sette post-it lappe på ryggen, ta ting fra andre, le av det som blir sagt og gjort, håne med kommentarer. En elev tok mobiltelefon fra en annen elev og så på bildene, lo og truet med at bildene ville bli sendt videre. Vi som observerte dette så en elev som ble latterliggjort og hånet.

At det er mye plaging og utestenging i en klasse indikerer et ugunstige samspill mellom elevene. Når det gjelder sosiale relasjoner elevene imellom, så kan det til en viss grad være avhengig av ulike påvirkningsfaktorer i skolen. Dette er ledelse, samarbeid, undervisning og lærerpersonlighet. Disse kan framstå som risikofaktorer eller beskyttelsesfaktorer. I skolegrupper eller skolemiljøer som hovedsakelig framstår som beskyttende faktorer, er sannsynligheten mindre for ugunstige sosiale relasjoner mellom elevene enn i elevgrupper som utsettes for risikofaktorer. Det som vanligvis kjennetegner elevgrupper som viser ugunstige sosiale relasjoner, er konkurranse framfor samarbeid, liten grad av empati og en hakementalitet som i stor grad bærer preg av mobbing (Haugen, 2008). Dette kunne observeres i 6. klasse.

I og med at de fleste foreldrene var oppmerksomme på at det var elever i klassen som ble plaget/utestengt, skulle man kunne anta at dette var tatt opp med lærerne i klassen. Hvis dette var gjort kan man stille spørsmål om hvorfor lærerne ikke hadde større fokus på dette. Kan det være at samarbeidet mellom skole og hjem ikke var så godt som ønsket? Sett opp mot risiko- og beskyttelsesfaktorer i skolen vet man at om lærer har jevnlig og positiv kontakt med foreldrene, vil dette være en beskyttende faktor. Forskning viser her at det ikke er hyppigheten av kontakten mellom skole og hjem som er avgjørende, men måten man samarbeider på og grad av målrettethet i samarbeidet. Tilsvarende vil lite eller dårlig samarbeid med foreldrene virke som en risikofaktor (Haugen, 2008).

Lærerne ga inntrykk av å ha mest fokus på egen situasjon i vår studie, og det kom frem forbausende få funn i forhold til hvordan elevene hadde det sammen. Elevene sier noe om at det foregår utestenging/plaging også i timene. Dette er verdt å merke seg. Når lærer ikke ser og ikke stopper det, kan det være ut fra holdninger til elevene? Hvordan forstår lærer det som foregår? Hvor går grensene for det som er akseptabelt?

Noen av våre observasjoner kunne gi inntrykk av at lærerne på en måte ga de elevene som ble plaget/utestengt ansvaret for at det skjedde. Dette tolket vi ut fra utsagn som at enkelte elever var så annerledes eller rare at det ikke var merkelig at de ble plaget. Forskning viser at språket som lærerne bruker når de snakker om elevene, kan være med å stigmatisere elever ved å gi de egenskaper og formidle holdninger i forhold til elevene. Dette er noe som lærerne ikke bestandig er like bevisste på (Damsgaard, 2014).

Lærerne og elevene hadde ikke samme opplevelse av hva som var plaging/utestenging. Dette kom fram gjennom observasjoner som ble gjennomført i studien. I løpet av en dag kunne det være mange hendelser av negativ art elevene i mellom. Noe av dette ble av elevene oppfattet som plaging/utestenging, mens lærerne så på det som at elevene «tøyset» og at såpass måtte tåles. Andre ganger var det motsatt. Lærer kunne gripe inn og konfrontere elevene med at dette er mobbing, og elevene ble stående og ikke helt skjønne hva som skjedde. Lærer kunne også fortelle elevene at de var lei seg. En av elevene sa følgende: «*Hvordan*

*kan læreren bestemme om jeg er lei meg?»* Ut fra det elevene sier kan det her være snakk om at læreren bruker språket til å utøve definisjonsmakt, og ikke var lydhør overfor det elevene opplevde som sin virkelighet. Ut fra observasjonene kunne man få inntrykk av liten grad av anerkjennende kommunikasjon fra lærernes side. For å få en anerkjennende kommunikasjon må den voksne ha evne og vilje til å forholde seg åpent, sensitivt og inkluderende til elevenes indre virkelighet og selvforståelse (Juul og Jensen, 2002).

Når flere av lærerne, de fleste foreldrene og elevene var kjent med at det var mye plaging og utestenging, hvorfor ble det ikke stoppet? I intervjuene med lærerne kom det fram at det ikke var noen felles strategi for hvordan man håndterte slik atferd. Det var heller ingen felles forståelse for hva som var plaging og utestenging. I tillegg nektet noen av elevene på at de ble utsatt for dette når kontaktlærer snakket med dem. Det kan være at de var utrygge i forhold til hvilke konsekvenser det ville få for dem å snakke om det, eller at de ikke hadde den relasjonen til lærer som gjorde at de åpnet seg. En av elevene sa det slik at han måtte finne seg i at de andre tulla med han for å få være med i gjengen. For å kunne få bukt med plaging og utestenging (mobbing), er det nødvendig å ha kunnskap om hva som kjennetegner mobbeoffer og de som mobber. I tillegg må man ha kjennskap til en del mekanismer i gruppen eller klassen som antas å være virksomme når flere mobber (Olweus, 2001). I vår studie kan det se ut til at det var lite kompetanse blant lærerne på dette området. Det kan være at lærerne satt inne med mye kompetanse som de ikke fikk brukt innenfor de rammebetingelsen på den aktuelle skolen.

### **5.3.2 Vedvarende plaging**

I 10. klasse var det fortsatt 2 av 11 elever som ble plaget eller satt utenfor, og det var de samme som også ble plaget i 6. klasse. Dette skjedde på de samme arena som de opplevde det for 4 år siden, men tilføyer at det også skjedde i matsalen. Der opplevde en elev at det ble ordnet slik at det ikke var plass til alle ved bordet. En elev sa at det i friminuttene var få eller ingen voksne tilstede, og det var da lett å unngå at lærerne så det som foregikk. En av de to som opplevde å bli plaget eller utestengt i

10. klasse følte seg dømt ut fra baksnakking og noe som hadde skjedd tidligere. Den andre følte seg oversett og usynlig. Dette vil si at de ikke har hatt det bra på skolen store deler av grunnskolen. En elev sa: «*får en spydig kommentar*», en annen sa: «*blir sagt ting bak ryggen*». En elev opplevde at andre elever tok sakene og sendte rundt, i tillegg til kommentarer.

Så mange som 8 av 11 elever i 10 klasse sa at de trodde andre ble plaget eller satt utenfor. Noen av disse elevene sa at de tok initiativ, men at de som ble utestengt kanskje ikke følte seg velkommen. Følgende uttalelse kom fra en elev «*De ler av andre og deres vansker, også når lærer hører det*» Det var et gjennomgående trekk at de mente slikt ikke skulle skje. En elev sa: «*Synes det er trist. Synes alle skal få en sjanse til å bli inkludert*» En annen elev uttalte følgende «*Ofte kan det være en grunn til at han får kommentarer, men det er jo ikke greit allikevel*»

Vanligvis skjer mobbingen verbalt ved at mobberen, eller gruppen, stadig kommer med sårende utsagn om offerets utseende, ytelse i skolefag eller generell væremåte i gruppen eller i friminuttet (Haugen, 2008). Dette støtter funnene i undersøkelsen. Både i 6. klasse og i 10. klasse er det sårende utsagn og utestenging som blir nevnt av elevene. Ingen sier noe om fysisk plaging.

For de som blir plaget/utestengt kan dette ha til dels store konsekvenser for senere, og foregår dette over tid kan det komme inn under definisjonen for mobbing. En rekke studier indikerer klare uheldige reaksjoner på å bli mobbet. Vanlige negative reaksjoner for mobbeofferet er konsentrasjonsvansker som lett kan føre til lærevansker, angstreaksjoner, depresjon og søvnforstyrrelser. I noen tilfeller kan mobbing føre til sengevæting. Dessuten vil elever som mobbes kunne ta igjen litt, vanligvis ha problemer med å få venner og blir av den grunn ofte isolert, og det medfører psykiske belastninger (Haugen, 2008).

Det kommer fram i studien at noen få av elevene ikke vet at det foregår plaging/utestenging. Dette gjelder på begge klassetrinnene. Hvorfor er det slik? Kan det være at de ikke vil vite, eller er det snakk om hvordan begrepene blir definert? Kan det være de som mobber som svarer slik? I 10. klasse har elever gått ut offentlig og benektet at det finnes mobbing på skolen. Samtidig svarer de i vår studie at de vet at noen blir plaget/utestengt. Kan det være at de av elevene som sitter i elevrådet

kan oppleve krysspress fra skolen om å rapportere til det offentlige en mening som skolen ønsker skal komme ut? Kan andre forklaringer være at de legger ulike meninger i utestenging/plaging og mobbing?

Det at det var en stor nedgang i antall elever som opplevde å bli plaget/utestengt fra 6. til 10. klasse, kan ha sammenheng med skifte av miljø, men også elvenes alder. Undersøkelsen som Olweus (1992) gjennomførte i Bergen viste at alder har betydning. Han fant ut at det er de yngre og svakere elevene som er mest utsatt og at det er en fallende kurve etter som elevene blir eldre.

De som opplever plaging/utestenging på ungdomsskolen ble også utsatt for det samme på barneskolen. Hvorfor er dette ikke tatt tak? Hovedtendensen i Olweus' undersøkelse var at lærerne gjorde forholdsvis lite for å stoppe mobbing, og det var en forskjell mellom barnetrinnet og ungdomsskolen. Det ble gjort mindre på ungdomsskolen enn på barnetrinnet.

Utsagn fra enkelte av elevene kunne tyde på at de forsøkte å legitimere den plagingen/utestengningen som noen elever ble utsatt for. Dette så vi også tendenser til i 10. klasse, selv om elevene da var mer bevisst på hva som var «politisk korrekt». Kanskje de hadde behov for å legitimere det som de selv var en del av? Selv om de aller fleste både i 6. og 10. klasse ga uttrykk for at de ikke ønsket at noen skulle bli plaget eller utestengt, var det ingen som sa noe om at de prøvde å stoppe det. Det kan være at elevene var redde for konsekvensene for egen del hvis de aktivt prøvde å stoppe det som foregikk. Dette kan forstås med utgangspunkt i elevkollektivet og de reglene og normene som finnes der, og da særlig i forhold til de strukturene som fører til at medlemmene i kollektivet holder sammen og ikke bryter ut. Disse strukturene er der for at kollektivet ikke skal gå i oppløsning (Roland, 2003).

Hverken barneskolen eller ungdomsskolen hadde systematiske, skoleomfattende opplegg for å forebygge plaging/utestenging. Det var opp til hver enkelt lærer hvordan det ble jobbet i klassene i forhold til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og dermed å forebygge plaging og utestenging. Fokus så ut til å være på sanksjoner i forhold til uønsket atferd, og ønsket atferd ble i stor grad oversett. Sanksjonene virket å være tilfeldig valgt, og bruken av de var ikke konsekvent. Det vi så var mest

negative sanksjoner i form av kjeft og negativ kritikk. Det var lite positive sanksjoner å observere, det som ble observert var ros i forhold til faglige prestasjoner.

I følge Nordahl (2007) er mangel på en skoleomfattende policy og strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse en risikofaktor i skolen. Tilsvarende vil en slik policy og en handlingsplan for forebygging/takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse være en beskyttende faktor. Kommunen hadde en «mobbeplan» som sa noe om hva som skulle gjøres når mobbing ble oppdaget. Det var tiltak som samtaler med elever og foreldre og bruk av enkeltvedtak. Det var ikke nevnt noe om forebygging.

I 10. klasse var elevene som hadde gått sammen i 6. klasse fordelt på to klasser. De hadde nye elever å forholde seg til og bidro til endringer av relasjonene. I undersøkelsen kommer det fram at det er miljøet i klassen og venner som er viktigst for elevenes trivsel. De beskrev miljøet i klassen som relasjonen mellom elevene. Det kom fram at det var en forskjell mellom klassene. De to som blir plaget/utestengt går i samme klasse. En av elevene tilføyde «*i alle fall i vår klasse passer vi på at alle får være med*». Dette kan ha sammenheng med hvilke elever som kom i samme klasse, og hvilke lærere som hadde klassene.

#### 5.4 Vennskapets betydning

Et av temaene i denne oppgaven er venner. Gode klassemiljøer skaper grobunn for utvikling av vennskap. I det foregående kapittelet så vi på elevenes opplevelse av å bli plaget/mobbet, og vennskap er et viktig våpen i kampen mot mobbing.

Vennskap og gode relasjoner er viktig for barnets psykiske og sosiale utvikling, og det er avgjørende for den enkelte elevs mulighet for å lære i skolen. Vennskap kan defineres som: *et gjensidig emosjonelt bånd mellom to individer, som varer over tid.* (Sandsmark, 2012) Den generelle læreplanen i Kunnskapsløftet (2006) sier i innledningen:



*«Målet for opplæringen er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» s.2.*

Opplæringsloven kapittel 9a sier også at skolen skal arbeide aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

#### 5.4.1 Alle er vi venner

Vi spurte elevene om de hadde en bestevenn/god venn i klassen, som de kunne snakke med. I 6. klasse svarte 12 av 14 at de hadde det. Dette ble bekreftet av foreldrene hvor det kom frem at 2 av disse mente at barnet deres ikke hadde noen nær venn på skolen. Vi observerte at en elev uttalte følgende: *«Jeg har ingen venner i klassen, de er medelevene mine.»* I 10. klasse sa to av elevene at de ikke hadde en bestevenn på trinnet. Det er verdt å merke seg at det også var disse elevene som ikke hadde en venn i 6. klasse. Disse to har da gått gjennom store deler av grunnskolen uten en nær venn. Disse opplevde seg også å bli utestengt.

Vi utførte et sosiogram for å danne oss et bilde av vennsforholdene i 6. klasse. På fritiden, i friminuttet og ved gruppearbeid ser vi at en av jentene peker seg ut og er mer populær å være sammen med. Alle har noen som ønsker å være sammen med dem og det er ingen som peker seg ut til å være upopulær å være sammen med. For guttene er det mer todelt. Det utkrystalliserer seg en kjernegruppe på fire elever og en outsidergruppe på fem elever. Kjernegruppen velger gjensidig hverandre på fritiden. De ønsker ingen andre enn hverandre. I friminuttet ønsker kun en av disse guttene å være sammen med en elev fra outsidergruppen. Når det gjelder gruppearbeid ønsker den som er mest populær fra kjernegruppen å være sammen med to fra sin egen gruppe og en av de minst populære fra outsidergruppen. Han velger bort den nest mest populære fra kjernegruppa. I forhold til outsidergruppen er det mer variert. Tre av dem ønsker å være sammen med kjernegruppen på fritiden, i friminuttene og ved gruppearbeid. En av guttene i kjernegruppen viste seg å være

mer populær enn de andre tre, noe som kommer frem ut fra valgene i outsidergruppen. I denne gruppen er det en gutt som ingen ønsker å være sammen med på fritiden og i friminuttene, men han blir valgt av en elev til å være med på gruppearbeid. I denne gruppen var det en gutt som var mer populær. Det er lite ønske om kontakt mellom kjønnene på alle områdene. Det er kun en gutt som ønsker å være sammen med en jente, men det var ikke gjensidig.

Vi ser at det ikke er overensstemmelse mellom hvem barna vil være sammen med på skolen og på fritiden. Det kan være slik at en leder i elevkollektivet setter regler og er styrende for hvem som skal være sammen på skolen. Når det gjelder gruppearbeid kan en tenke at elever posisjonerer seg slik at de får noe igjen for å være i nettopp den gruppen, et ønske om å være sammen med noen som er faglig flink. På fritiden har ikke elevkollektivet samme makt og muligheter, selv om de kan ha formeninger om hvem som skal være sammen. Da velger de mer venner ut fra sosial status, hvem de vil bli speilet opp mot og i forhold fritidsinteresser.

Et sentralt funn i vår undersøkelse er at de aller fleste har en venn på trinnet, men at det faktisk også er noen som ikke har det. De opplever seg i tillegg utestengt fra fellesskapet. Dette påvirker læringsmiljøet og kan være en risikofaktor for de elevene det gjelder. Det kan føre til at de får psykiske belastninger som kan vedvare over år. I utgangspunktet antas det at avvisning kan føre til at det blir vanskelig å få venner og en kan bli isolert. Et barn som blir avvist, kan være mer utsatt for mobbing. Bowker (2006) i Sandsmark (2012) fant at det å ha en bestevenn kan påvirke sammenhengen mellom mobbing og utvikling av internaliserings- og eksternaliseringsvansker. Å bli stengt ute er skadelig for selvfølelsen, fordi følelsen av å være ønsket erstattes med erfaringen av å være uønsket og mindre verdt (Sandsmark, 2012). Noen elever vil trenge hjelp fra voksne for å komme inn i vennskap. Hvordan kan de voksne i skolen bidra til å skape vennskap? En måte å bidra på kan være å gi dem trygghet, positivt ansvar for seg selv og andre, og være der som barnas veiledere i prosessen. Det hjelper lite å dytte formaninger og oppgaver på elevene, og de voksne må gå bort fra tanken om at de alltid har rett og heller se saken fra elevens ståsted.

For de aller fleste i vår undersøkelse vil det at de har en venn være en beskyttelsesfaktor som har positiv innvirkning på deres psykisk og sosial helse. Venner gir et fellesskap hvor elever kan finne sine interesser og mestringsområder, lære å hevde seg og innordne seg, og finne ut av seg selv sammen med andre. De vil lære å forholde seg til følelsesregisteret i seg selv og andre. Dette vil styrke selvfølelsen deres og de vil føle at de hører sammen med noen. Behovet for å være en del av et vi, er mer grunnleggende for selvfølelsen enn opplevelsen av å være et jeg (Sandsmark, 2012). Venner kan ikke velges for elevene, men skolen og foresatte kan legge til rette for utvikling av vennskap. En annen måte å bidra på kan være å sørge for at elevene får vist seg frem fra sin positive og gode side, og ikke fra den vrangne siden.

I skolen kan man finne elever som er ensomme. Det er ofte de stille barna som ingen helt legger merke til, men også de barna som har en utagerende atferd eller har andre utfordringer å slite med som for eksempel ensomhet. Normen i skolen er at man har venner, helst skal alle elevene i klassen være venner. Når elevene møter på skolen i første klasse, får de ofte høre at «*her i klassen er vi alle venner*». De voksne skaper en forventning om at alle skal passe inn og ha venner. For de som ikke har venner og som kanskje sliter på andre måter, vil dette legge stein til byrden og føre til en opplevelse av å ikke passe inn og ikke mestre.

En elev i vår undersøkelse sa at hun ikke hadde noen som hun tenkte på som bestevenn, det kan være slik at denne eleven var ensom og hadde mer overflatiske relasjoner til andre barn. Gode venner utgjør et alternativ til familie med hensyn til intimitet, egenoppfatning, regler, verdier, kultur, tolking og tilknytning. I dette miljøet ligger et sett med handlingsmuligheter, sosiale tekster og læringssituasjoner som er nødvendig på veien mot løsrivelse fra familien og danningen av individet (Øia og Fauske, 2010). Alle mennesker har behov for fellesskap, tilhørighet, vennskap og kjærlighet. Dette beskrives i Maslows behovspyramide, og barn som ikke får oppfylt disse behovene er i en risiko i forhold til å utvikle psykiske vansker (Skaalvik, Skaalvik, 2009).

De voksne i skolen bruker begrepet «venner» når de omtaler elevene i en klasse. Under en observasjon vi gjorde i 6. klasse var det snakk om at elevene skulle si noe

fint om vennen som satt ved siden av dem. En av elevene svarte da: «*Jeg har ingen venner her i klassen.*» Kanskje burde voksne i skolen skille mellom det å være venner og det å være medelever. Hva legger de voksne og elevene i begrepene «venner» og «medelever». Ikke alle voksne er venner selv om de jobber sammen og er kollegaer. Dette er noe som det kan være viktig for de voksne å huske.

Skolen er det stedet hvor barn tilbringer mest sammenhengende tid med andre barn. Vennskap og gode relasjoner er viktig for barnets psykisk og sosiale helse. Forskere har spurt barn om hva som skal til for å ha en god barndom, og «venner» er et av de ordene som blir nevnt oftest i svarene. Lek og vennskap er livets skole. Gjennom vennskap erfarer barn å høre til et fellesskap utenfor familien. Her foregår grunnleggende læring av samspill, selvhevdelse og omtanke, barnet lærer «hvem er jeg sammen med andre.» I følge den anerkjente skoleforskeren, John Hattie, er den viktigste suksessfaktoren for læring det å få en venn i løpet av de første ukene på skolen (Sandsmark, 2012).

Vi ser av funnene at venner blir viktigere for elevene når de blir eldre. Det ser ut til at jevnaldrende og venner tar over for foreldrene. Dette ser vi ut fra at når elevene er yngre er det viktigst med ros fra foreldrene. I 10. klasse er det skjedd en dreining til at det er viktigst å få ros fra medelever. Det er flere faktorer som har endret seg fra 6. til 10. klasse. De er på en ny skole, klassen er fordelt på to klasser og nye elever er kommet til. Elevene har også blitt eldre. Kanskje kan dette være noe av årsakene til endringene? Dette bli mer beskrevet og drøftet i kapittel 6.2.3.

#### 5.4.2 Å være seg selv

Da vi spurte om hvilke egenskaper de ønsket at en medelev skulle ha svarte de i 6. klasse: «*snill, hjelpsom, sosial, artig, grei, respektere hverandre, høre på det som blir sagt, ikke for bråkete.*» Det var ganske stor forskjell på hvor reflektert den enkelte elev var. En uttalelse skilte seg litt ut, og det var: «*Normal. Ikke lettlyrt, tro på alt de andre sier. Vanlig person. Holde en del tanker for seg selv.*» Samme person sier også noe om at de som er annerledes selv ber om å bli mobbet. I 10. klasse kommer

det frem mye det samme, men de er generelt mer reflektert og det med humor vektlegges i sterkere grad. De er også mer opptatt av å hjelpe hverandre.

For å bli en god venn er det en del egenskaper som andre forventer av oss. Da vi tok opp dette temaet i intervjuene, så vi på svarene i 6. klasse at det de måtte gjøre for å bli godtatt av andre samsvarte i stor grad med det de så på som en god medelev. En av elevene hadde følgende kommentar: «*Ikke bli sur hvis noen gjør noe på tull mot meg.*» Denne er interessant og kan indikere noe om uskrevne sosiale regler i klassen. Vi observerte at det er ikke var samsvar mellom det de sa de måtte gjøre og det de faktisk gjorde. Vi så at elevene kunne være hard og ufine mot hverandre. De kom stadig med negative kommentarer, skubbet noen over pulten, tok ting og satte frem foten for å få den andre til å falle. Det virket som de hadde det artig på den andres bekostning. Dersom noen spurte en annen om å ta opp noe som hadde falt på gulvet kunne de få et nei til svar, eller at det ble tatt opp og kastet et annet sted. Ved gruppearbeid så vi at jentene satt stille og guttene laget «bøll». I intervju med lærerne kom det også frem at elevene kunne være stygge mot hverandre, noen ble hakket på og de forsvarte ikke hverandre. Over halvparten av elevene 10. klasse mente det er bra nok å være seg selv. Ellers nevnte de spesielt det med godt humør og vennlighet. Det virker som de generelt er opptatt av at alle skal bli akseptert og respektert for den de er. Nasjonal elevundersøkelse viser at det ikke er helt samsvar mellom det de sier og realiteten.

Egenskaper ved medelever som gjentar seg i begge undersøkelsene er å respektere alle, være snill og hjelpsom, støttende, grei og artig. Det ser ut til at godt humør/artig er en viktig egenskap. Baksnakker ikke, godtar folk som de er. Positive kamerater er viktige, ikke først og fremst fordi de lar være å vise antisosial atferd, men fordi de «tilbyr» alternativer til antisosial atferd og utvikling. Gode sosiale vennerelasjoner kan være en kilde til støtte og positive rollemodeller som kan dempe effektene av ugunstige oppvekstbetingelser i hjemmet. Slike relasjoner kan fungere som en beskyttelses faktor. (Nordahl, 2007)

Svarene på hva de selv må gjøre og ikke gjøre for å bli godtatt i 6. klasse, kan tyde på at det finnes kollektive illusjoner i klassen. Det er forskjell på hva de sier og hva de faktisk gjør. Det kommer fram av observasjonene at det særlig blant guttene ikke er

samsvar. De tre som ikke ser at det er noe de bør gjøre kan være de som setter standarden blant guttene og er lederne. I samtaler med guttene kom det fram at det var noen som bestemte hva de andre skulle gjøre/hadde lov til.

I 10. klasse mener over halvparten at det er nok å være seg selv. Andre nevner spesielt godt humør og ikke være frekk. Elevene går jevnt over et mer rolig og avslappet inntrykk i forhold til relasjonene til de andre elevene i klassen. De virket å være trygge. Eleven som ikke visste hva han/hun måtte gjøre for å bli godtatt, har slitt sosialt gjennom hele skolegangen. Det har vært kjent for lærerne, men det har ikke vært iverksatt tiltak som har vært til hjelp for eleven. Ut fra uttalelser fra eleven har ansvaret blitt lagt på han/henne. «*Jeg må....*» Dette kan indikere et læringsmiljø som ikke er inkluderende.

#### 5.4.3 En del av gjengen

Majoriteten i 6. klasse var oppmerksom på at det var gjenger i klassen og 4 av 14 bekreftet at de var med selv. Nesten halvparten ønsket egentlig å være med. Vi observerte at det blant guttene var mye kamp om å få være med, og at enkelte ofret mye. Dette styrte i stor grad dagene for guttene. Vi så dette på blant annet blikkene til noen gutter, de satt og ventet på å få tillatelse fra de uformelle lederne til å gjøre en del ting. De fikk støtte til den undervisningsforstyrrende atferden som kunne være å ta ordet uten å rekke opp handa, opponere mot det som lærer foreslo, komme med andre forslag slik at de slapp unna krav og forventninger. De som hørte etter for mye fikk noen ufine kommentarer eller ble skubbet. Følgende kommentar kom fra en elev under en samtale: «*Når jeg har jobbet så hardt for å få være med, vil jeg ikke risikere å falle ut igjen*». For å være med i gjengen mente noen at det var viktig å være glup, kul og ikke barnslig. Noen var mindre reflektert rundt dette og klarte ikke å sette ord på det. En uttrykte det slik: «*Gjengene er dem som er populære, de er ikke like greie som de andre*.» Dette tyder på at for å være med i gjengen måtte de innrette seg etter gjeldende regler for oppførsel og atferd.

I 10. klasse svarte halvparten ja på at det var gjenger på trinnet, men bare et fåtall bekreftet at de var med. Det var også få som ønsket å være med. En elev som mente

det var gjenger på trinnet uttalte: «*Det er en kjerne som er de samme, de andre varierer.*» En annen elev som mente det ikke var gjenger sa at: «*Det er forskjell ut fra aktiviteter og interesser. Det er noen som holder på med fotball, andre gaming, men alle kan være sammen.*» Blant guttene på ungdomstrinnet ser det ut som at de samles i gjenger rundt aktiviteter eller felles interesser. En jente ser på det slik: «*Man må være populær. Fine jenter er populære hos guttene. De gjør seg tøffere enn de er. De som står utenfor ser hvordan det egentlig er.*» Det tyder på at det er noen forskjeller mellom de to trinnene når det gjelder gjengdannelser.

Det er interessant at en av elevene ikke opplever det slik at det er gjenger på trinnet. Hva er bakgrunnen for det? Manglende evne til å se og vurdere ut fra sosial kompetanse? Naiv og mest opptatt av sin egen verden?

#### 5.4.4 Trivsel i skolehverdagen

For å få en indikasjon på trivselen til de enkelte elevene, ble de intervjuet og svarte på en skala fra 1 – 6, hvor 6 var best. De ble informert om hva tallene betydde, og de ble bedt om å plassere grad av trivsel i denne skalaen. Bruk av en slik skala i forhold til å få et mest mulig rett svar kan diskuteres. Det kan være lett å holde seg i midten og ikke bruke skalaen fullt ut. Undersøkelsen vil vise en liten tendens. Det som kom frem i 6. klasse var at 9 av 14 elever sa at de trivdes bedre enn året før. Svarene viste et snitt på 4,27. Trivsel ble forklart av en elev slik: «*Kjenner de andre godt.*» De som trivdes dårligere kom med følgende kommentarer: «*Det er mer mobbing og plaging. Alle på skolen er ekle.*» Da de samme spørsmålene ble stilt i 10. klasse, kom det fram en endring i trivsel i forhold til i 6. klasse. Denne endringen var i positiv retning. Svarene viste et snitt på 5,32, noe som var en forbedring. De fleste trivdes godt og til dels svært godt i klassen. Følgende uttalelse sier noe om hvorfor: «*Det er mer folk og andre folk.*» De aller fleste nevner venner og miljøet i klassen som grunn for trivsel. En elev sier følgende om hvorfor han/hun trives: «*Miljøet i klassen, det er en sammenspleisa klasse, alle er med, ingen står utenfor, lærerne er greie.*» To trivdes ikke så godt. De to trivdes heller ikke i 6. klasse. En som ikke trives sier: «*Jeg mistrives på grunn av miljøet i klassen, er ikke inkludert.*» En elev som

trivdes dårligere sier at han/hun hadde mistet vennene ved overgangen til ungdomsskolen, og sier: «*Kan trives når jeg føler jeg er med*» Dette viser at elevene opplever grad av trivsel i klassen ulikt.

I forhold til hva som får elevene til å trives ser det ut til at venner er viktigst i 6. klasse. Friminutt, ro i klassen, og at lærer tar tak i ting nevnes også. En av elevene sier følgende om når hun trives: «*Noen ganger er guttene stille.*» Det å gjøre artige ting blir også nevnt. Når det gjelder mistrivsel, ser det ut til å være mobbing som er den viktigste årsaken. Det er sju stykker i klassen som gir uttrykk for dette. To nevner bråk i klassen, to mangler venner, en elev sier kringling skaper mistrivsel, og en elev sier at det ikke går å få det artig. Han har følgende uttalelse: «*Går nesten ikke å få det artig på skolen.*» En annen elev sier: «*Går ikke å like noe på skolen.*» Når det samme spørsmålet ble stilt i 10. klasse svarte elevene at det å ha venner og et godt miljø i klassen var de viktigste faktorene for trivsel. To elever nevner læreren som en faktor. Den ene eleven sier at læreren er en faktor for trivsel, og den andre sier at læreren er en faktor for mistrivsel. To av elevene svarte at det å ikke være inkludert skaper mistrivsel. Andre faktorer for mistrivsel som nevnes er: bråk i klassen, det å bli plaga, kalt ting, få små kommentarer, det å ikke passe inn.

En viktig forutsetning for elevenes trivsel er at de har venner de kan stole på. Trivsel er en viktig del av det positive helsebegrepet. Det å ha tilhørighet er ifølge Maslows behovspyramide et viktig behov. En elev som er sosialt isolert, utstøtt eller mobbet på andre måter, kan bli så opptatt av de sosiale problemene at han ikke greier å konsentrere seg om det faglige arbeidet i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Vår undersøkelse viser forskjeller mellom 6. og 10. klasse. Endringen har vært til det bedre, færre opplever å bli plaget. Vi ser også at venner er blitt viktigere. Kan dette skyldes generell utvikling hos elevene, eller at skolemiljøet har endret seg, eller begge deler?



## 5.5 Ingen får bestemme over oss.

Gjennom vår deltakende observasjon har spesialpedagog fulgt elevene over år. Da de nylig hadde begynt i 1. klasse overhørte hun en av elevene sa følgende: «*Ingen voksne bestemmer over oss*» Det interessante her er at eleven sa at ingen voksne skal få bestemme over oss, eleven sa ikke over meg. Det kan tyde på at eleven allerede hadde erfaring fra å være med i et fellesskap/gruppe som til en viss grad kan ha hatt et overtak på de voksne, muligens i barnehagen. I de fleste nye klasser vil mange elever være ukjente for hverandre og skolesituasjon være ny. Vi vet at i dette tilfellet gikk mange av disse barna sammen i barnehagen før de begynte på skolen. I nye grupper/klasser har det ikke dannet seg sosiale mønstre og normene er uklare enda. Veien er kort fra et sosialt vakuum<sup>5</sup>, til fasttømrede strukturer. Mønstrene blir fort synlige, og de blir temmelig sikkert også stabile på godt og vondt. For de elevene vi intervjuet var det muligens allerede dannet seg et sosialt mønster. En slik kollektivdannelse styrker båndene mellom barna/elevene og som i noen tilfeller settes opp mot det pedagogiske systemet som representeres av læreren (Roland, 2003). Er det blitt dannet et kollektiv allerede i barnehagen? Hvor langt ned i alder kan barn danne seg kollektiv som gjør at det blir vanskeligere for den voksne å få til en god ledelse?

Relasjoner mellom barn har fått mindre oppmerksomhet i utviklingspsykologien i følge Tezchner (2008). Barns relasjoner har andre kvaliteter enn relasjoner mellom barn og voksne. Barn viser tidlig interesse for andre barn og prøver så godt de kan å inngå i sosiale samspill med dem. Reelle samspill forekommer likevel først på slutten av det første leveåret, i form av blick, vokalisering og smil. I løpet av barnealderen øker frekvensen av samvær mellom barn. Barn fra 18- 36 måneder har en viss forståelse at det finnes regler som kan brytes og sanksjoneres. Fra 3 års alder begynner barn å begrunne hvorfor de bryter regler. Deres selvinteresse er mye et uttrykk for deres søking etter å forstå seg selv og løse problemer de møter i en sosial verden. Barn er også tidlig opptatt av å sammenligne det de selv oppnår, med det andre får til. Det understreker at barn ikke bare overtar foreldrenes moralske holdninger, slik Freud hevder, men er aktive agenter i konstruksjon av egen moral. I 4

---

<sup>5</sup> Sosialt vakuum vil si at elevene er usikre på hva de har å holde seg til.

årsalder øker samspillet barn imellom og de begynner å ha godt etablerte preferanser og vennsksapsrelasjoner. De går inn i rollespill, de samarbeider og snakker sammen, de erobrer verden sammen. De har også evner til å ta andres perspektiv, mentalisere (Kvillo,2011). Ofte er det slik at barn har gått i samme barnehage før de begynner på skolen. Det står lite beskrevet i litteraturen om kollektivdannelse blant barn under skolealder, men en kan anta at den spede begynnelse er ved 4 årsalder ut fra barnas kognitive utvikling. Den veven av sosiale tråder som spinnes og knyttes i barnehagen og hvordan denne veven regulerer atferden til barn er lite sett i sammenheng med skolestart og det elevkollektivet som der dannes eller videreutvikles.

Lærerne i vår undersøkelse sier at elevene oppleves greie hver for seg, men ikke alltid sammen. Dette kan forklares med at når de kommer sammen blir det deres felles koder for normer og hva som er akseptabelt som gjelder, selv om det kan være i strid med hver enkelt elevs egentlige oppfatning. Når elevene begynner i en klasse, vil de allerede ha lært mye om hva som er riktig atferd i mange av de situasjonene de møter. Slike medbrakte koder for atferd vil naturligvis bidra til å regulere elevenes væremåter (Roland, 2003).

Nyere forskning innen skole og læring (Norden 2008 og Hattie 2009) i Spurkeland (2012) viser at lærerens relasjonskompetanse er en av de mest betydningsfulle forutsetningene for elevenes læring, og er dessuten en garanti mot «helsefarlig» ledelse og mobbing blant elevene. Relasjonens betydning i et læringsmiljøet vil vi se nærmere på i neste kapittel.

## 6 HVA BETYR RELASJON FOR SAMHANDLINGEN MELLOM LÆRER OG ELEV FOR LÆRINGSMILJØET?

### 6.1 Innledning

Det er flere faktorer som påvirker det som foregår i klasserommet. Vi har i dette kapitlet hovedsakelig sett på lærernes vektlegging av relasjoner i sitt møte med elevene, og hvordan elevene er aktører i samspill med lærerne. Fokuset er på forholdene i 6. klasse slik de beskrives av lærere og elever og foreldre, men vi har også med funn fra intervju i 10. klasse. Det blir supplert med formelle observasjoner samt deltagende observasjoner som ble gjort i klassen.

Relasjon mellom lærer og elev vil være helt avgjørende for hvordan elevene opplever skolehverdagen og det vil være med på å påvirke deres egen selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Lærers holdninger og oppfatninger av hvordan de selv ønsker å være og hvordan de forventer at elevene skal være vil sette preg på den relasjonen som etter hvert utvikles. Lærers syn på eleven og deres samspill med eleven vil påvirke måten eleven tilpasser seg i skolen. Det samme gjelder også elevens følelser overfor lærerne og tiden de er sammen i skolen (Drugli, 2002).

Spurkeland (2012) sier at den som skal lede og veilede andre mennesker må være innenfor den andres landskap. Det vil si at man må kjenne til overskriftene i det andre menneskets 24-timersliv. Han hevder at altfor mange lærere befinner seg på utsiden av sine elever, og at de sjelden kommer i posisjon til å overføre kunnskaper og bidra til effektiv læring. Disse som befinner seg på avstand kan kun administrere andre – ikke lede dem.

Nyere forskning (Nordenbo 2008, Hattie 2009) innen skole og læring viser at lærernes relasjonskompetanse er en av de mest betydningsfulle forutsetningene for elevenes læring. Det er i dag ikke vanlig at høyskoler utdanner skole- og helsepersonell i relasjonskompetanse. (Spurkeland, 2012)

I vår undersøkelse ga både lærere og elever uttrykk for at de kunne oppleve relasjonene som vanskelige. Dette kom særlig til uttrykk i 6. klasse. Dette var sammenfallende med våre observasjoner.

Tema for oppgaven er hva som kan tillegges betydning for å forstå læringsmiljøet i en skoleklasse. I kapittel 6 drøfter vi forskningsspørsmålet: Hva betyr relasjon for samhandlingen mellom lærer og elev? Kapitlet er inndelt i to underkapittel. Det første underkapitlet heter «Midt mellom streng og grei» og tittelen er hentet fra en uttalelse fra en elev når han skulle beskrive «drømmelærere». Her ser vi på egenskaper. Tittelen til det andre kapitlet er hentet fra en barnesang. Det andre kapitlet har fått tittelen «Jo mere vi er sammen», og det er etter inspirasjon fra en barnesang. Her ser vi på hvordan relasjonene påvirker det som foregår i klasserommet og faktorer som påvirker relasjonene.

## 6.2 «Midt mellom streng og grei»

For de voksne er det viktig å være klar over at et voksen-barn-forhold som er preget av tillit, forståelse og omsorg vil fremme barnas samarbeidsvilje og motivasjon og øke deres læring og prestasjoner. Det er kort og godt slik at barn lærer mer av voksne som de liker, enn voksne som de har et dårlig forhold til. Det er derfor mange grunner til at det å etablere utviklingsfremmende relasjoner mellom barn og voksne i skolen bør ha høy prioritet (Drugli, 2002). Både Drugli (2002) og Juul og Jensen (2002) sier at det alltid er de voksne som må ta ansvaret for å forsøke å utvikle positive relasjoner til barn uansett barnas atferd. Det er den voksne som har ansvaret for relasjonens kvalitet (Juul og Jensen, 2002).

Kapitlet er inndelt i fem tema som utkrystalliserte seg ved gjennomgang av funnene. Det er «Drømmelæreren» kontra «skrekk læreren», «Idealeleven» kontra «skreккеleven», Relasjon og anerkjennelse, Definisjonsmakt og Relasjoner.

### 6.2.1 «Drømmelæreren» kontra «skrekklæreren»

Vi ba lærerne og elevene om å beskrive «drømmelæreren». Tre av de fire lærerne som ble spurt, beskriver en god lærer som en som ser alle elevene og får fram det positive i alle elever. En av lærerne sier at det handler om å ha respekt for elevene. Tre lærere sier også at det å ha kunnskap i faget en underviser i er viktig. En lærer sier også at det er viktig å forstå elevene der de er på deres stadium.

Hvordan forstås det å se den enkelte? Kan det forstås slik at de som ber om hjelp får hjelp? Eller at den enkelte eleven blir sett ut fra sine behov og blir anerkjent for den han er? Når opplever den enkelte elev at han blir sett? Elevperspektiv?

I følge Drugli (2012) må en være opptatt av eleven som individ, hvem er denne eleven. Det er viktig å se alle, også de som er stille og tilbaketrukket, og bekrefte eleven når han viser positiv og hensiktsmessig atferd (Drugli, 2002).

Det er interessant å se at ingen av lærerne sier noe om klasseledelse eller relasjonskompetanse. Det er lite nyanserte svar som kanskje kan tyde på at dette ikke er noe som blir reflektert over eller at det de sier dekker det meste.

Elevene er mer nyansert og konkret i sin beskrivelse av «drømmelæreren». Dette gjelder både for elevene i 6. og i 10. klasse. Elevene i 6. klasse sa at «drømmelæreren» er en lærer som ikke kjeffer, men er snill og hjelper dem når de trenger hjelp. Hun gir elevene oppgaver som de får til. Læreren bør være interessert i det elevene gjør og hvordan de arbeider, se elevene og deres behov. En god lærer holder ro, lar elevene samarbeide og lar de hjelpe hverandre. Ut fra de uttalelsene som kom i 10. klasse, kan det trekkes fram noen fellestrekk. Det er varierte undervisningsmetoder, viser omsorg og forstår elevene, holder ro i klassen, gir positive tilbakemeldinger, snakker slik at elevene forstår. Vi ser i uttalelsene fra elevene at alder og utvikling påvirker deres vurderinger. I 6. klasse tenker elevene mer konkret og enklere, mens de i 10. klasse er mer nyansert og det er mer refleksjon.

Beskrivelsene av en god lærer både i 6. klasse og i 10. klasse ser ut til å passe med den proaktive læreren. En proaktiv lærer er både oppmerksom, observant og

relasjonsorientert. Hun formidler klare forventninger til elevene, vektlegger oppmuntrende strategier framfor anklagende strategier, hun viser positiv interesse for den enkelte elev. Dette både når det gjelder oppførsel og faglig innsats. Lærerens lederkompetanse er imidlertid ikke bare et spørsmål om deres individuelle ferdigheter og kompetanse, men også skolens kollektive kjennetegn. Det ligger her en skjult læreplan i forhold til hva som er viktig og ikke viktig som er forankret i skolekulturen.

Lærere og elever skulle også beskrive en «skrekk lærer». To av lærerne var opptatt av forholdet til elevene. De beskrev en lærer som ikke ser elevenes ulike behov og som ikke respekterer dem. De to andre lærerne var mer opptatt av at læreren ikke kan faget sitt og ikke klarer å sette fokus på essensen i stoffet. Egenskaper ved lærer som elevene i 6. klasse ikke likte var at de ikke brydde seg, men kjeftet og var sur, forventet for mye og ikke ga tid til læring, tilpasset ikke opplæringen, så ikke den enkelte og dens læring/behov. Svarte ikke på spørsmål og overså elevene. En av elevene hadde følgende kommentar: «*Læreren går ikke videre, men er opptatt av det som har skjedd før og lar ikke elevene glemme feil de har gjort*». I 10. klasse lister elevene opp egenskaper som kjefter og er sur, bryr seg ikke om elevene, kan ikke lære bort, gidder ikke hjelpe elevene, kan ikke faget sitt. Uttalelsen «*At de ler av eleven. At de ikke godtar ting som de er.*», er interessant. Har eleven opplevd dette i forhold til seg selv eller andre? Uttalelsen: «*Godtar eleven som han er.*» - sier noe om ønske om å bli akseptert og anerkjent slik en er.

Funnene kan ut i fra elevenes subjektive forståelse indikere et læringsmiljø som ikke er inkluderende og at lærerne forventer at eleven skal tilpasse seg skolen og ikke motsatt. Det kan også se ut til at det er forholdsvis lite bevissthet rundt betydningen av anerkjennelse og mangel på anerkjennelse.

Det er naturlig å tro at elevene tar utgangspunkt i egne erfaringer når de beskriver en god og en dårlig lærer. Det kan være at de tenker på spesielle lærere når de kommer med sin beskrivelse. En elev hadde følgende kommentar da han beskrev en god lærer: «*Men hun er pensjonist nå*».

I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) er lærernes kompetanse en av de viktigste forutsetningene for å kunne tilpasse undervisningen til elevenes behov. Det er ikke tilstrekkelig at lærerne kjenner begrepene og målene. De må også vite hvordan de

skal arbeide for å nå målene, og de må ha tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre en tilpasset opplæring. De må også ha forventninger om å greie det. Lærerne må være sensitive i situasjonen hvor de møter eleven for å kunne tilpasse undervisningen på best mulig måte. Ulike elever må behandles ulikt for at det skal kunne bli likt.

Anerkjennelse av eleven som person, positiv bekreftelse på det eleven gjør som er bra, og på elevens forsøk på mestring er av stor betydning for selvfølelsen, og det betyr mye i oppbygging av en positiv relasjon. Altfor ofte glemmes det å gi positiv bekreftelse i form av blick, fysisk berøring, ord, smil eller handlinger. Det er ikke mye som skal til, men det har en nærmest magisk effekt på eleven. Bekreftelse av eleven innebærer også at en viser at en har registrert elevens følelser og reaksjoner. Det er ikke bare elevens mestringsatferd som bør bekreftes, men også andre signaler og elevens emosjonelle tilstand (Drugli, 2002).

### 6.2.2 «Idealeleven» kontra «skrekkeleven»

«Idealelev» blir beskrevet som interessert i å lære av tre av lærerne. Her legges det også vekt på å være arbeidsom og ærlig, være aktiv i timene, stille spørsmål som utfordrer læreren. Elevenes læring er viktig. Den fjerde læreren har fokus på fin oppførsel. Her nevnes i tillegg det å svare ordentlig, vise respekt. Dette svaret kan gi inntrykk av at det er lite fokus på elevene, men mer på andre ting som er viktig. En lærer som har fokus på læring sier: «*En som tørre å måle seg mot andre.*» Dette utsagnet kan indikere at læreren har tro på sosial sammenligning og konkurranse som bra for læring. Her kommer det fram en prestasjonspreget målstruktur som gir egoorienterte elever (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Prestasjonsorientert målstruktur betyr at skolen legger mest vekt på resultatene, at resultatene sammenliknes med resultatene til andre elever og resultatene i andre klasser og skoler. En slik målstruktur særpreges av at læringsprosessen verdsettes mindre enn resultatet (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Et karakteristisk trekk ved en prestasjonspreget målstruktur er at miljøet preges av konkurranse. Virkningene av konkurransepreget undervisning vil blant annet være at elevene ser på evner som årsak til suksess og

nederlag. Videre vil elever som mislykkes med arbeidet, klandre seg selv for det dårlige resultatet og ser på seg selv som mindre konkurransedyktige. Konkurransen vil forsterke de positive effektene av suksess (stolthet) og de negative effektene ved nederlag (skam, skyld) (Ames og Ames i Skaalvik og Skaalvik, 2009). Dette er noe som på sikt vil påvirke elevenes selvoppfatning og motivasjon i forhold til skolearbeid. Et læringsmiljø preget av prestasjonsorientert målstruktur med konkurranse og sosial sammenligning, vil på sikt kunne være en risikofaktor i forhold til psykisk helse for de elevene som ikke når opp.

Motsatt beskrives «skrekkeleven» som en som ikke er interessert, negativ og ødelegger for andre av to lærere. De to andre lærerne nevner manglende respekt for lærere og elever. Det er interessant at en av lærerne også nevner de stille barna: En som sitter helt stum. Ellers er hovedvekten på uro og forstyrrende atferd. En som prater mye med sidemannen og som går for å gjøre egne ting.

Det vil ofte være slik at det er de elevene som viser forstyrrende atferd som får oppmerksomheten. De stille elevene kan lett bli sett på som «yndlingselever» i og med at de ikke forstyrrer lærernes undervisning. Det ble ikke stilt spørsmål om hvorfor elevene viste uønsket atferd.

### 6.2.3 Relasjon og anerkjennelse

Elevene er delt i synet på hvordan de opplever lærerne. Dette gjelder både i 6. klasse og i 10. klasse, selv om elevene var noe mer positiv i 10.

I 6. klasse var det 9 av 14 elever som mente å oppleve at lærerne brydde seg om dem. 1 av 14 sier: «Lærerne går av og til forbi uten at jeg får hjelp.» Han trodde at lærerne brydde seg om han, selv de av og til gikk forbi uten å hjelpe han når han trengte hjelp. Det kan være at denne eleven ikke alltid opplevde å bli sett. 3 av 14 elever ga uttrykk for at noen lærere brydde seg om dem, men at ikke alle gjorde det. 1 av 14 elever svarte kategorisk nei på spørsmålet om lærerne brydde seg om han.



I 10. klasse mente 7 av 11 at lærerne brydde seg om dem. 4 av 11 sa at det var noen av lærerne som brydde seg, men ikke alle. En av elevene sa: «*Merker det mer på noen enn på andre*». En annen elev sa: «*En lærer hjelper bare de flinke*». Sier dette noe om lærernes evne til å se den enkelte og lærernes relasjonskompetanse? En av elevene svarte først at ingen av lærerne brydde seg om han, og at han ikke brydde seg om dem. Etterpå tok han seg inn og sa at noen sikkert brydde seg.

Intervjuene i både 6. og 10. klasse viser et nyanser syn på hvorvidt lærerne bryr seg om dem. Elevenes syn bygger på deres subjektive opplevelser av lærerne. Selv om de fleste elevene opplever at lærerne bryr seg om dem, er det noen som opplever det motsatte. I følge Haugen (2008) er læreren den viktigste påvirkningsfaktoren i skolen. En positiv lærerpersonlighet som ser den enkelte elev og dens behov vil være en beskyttelses faktor for eleven, mens tilsvarende vil en lærerpersonlighet som ikke evner å se den enkelte eleven og dens behov være en risikofaktor for eleven. Er lærerne bevisste sin viktige rolle i forhold til elevenes utvikling psykisk og emosjonelt?

For å få tro på seg selv og motivasjon til å lære er det viktig for elevene å få positiv bekreftelse/ros. I 6. klasse var det stor sprik i hvem de satte mest på pris på å få ros av. Det var fordelt mellom lærer, foreldre og andre elever. Det var mulig å krysse av på flere alternativer. Ut fra dette så vi at 8 av 14 sier foreldre, mens 5 av disse også har krysset på andre alternativer. Bare 3 av 14 sa at det var viktigst å få ros av lærer. Andre elever ble nevnt av 3 av 14. Man kan kanskje ut fra dette si at foreldrene er viktigst for elevene. I 10. klasse derimot var det kun 4 av 11 som satte mest pris på å få ros av lærer, mens 7 av 11 svarer medelever. Foreldre nevnes av 3 av elevene. Man ser i svarene en dreining fra at foreldrene er de viktigste å få ros av, til at det er medelever som ser ut til å ha størst betydning i 10. klasse.

Dette er en naturlig utvikling i forhold til alder. Etersom barna blir eldre vil jevnaldrende og kammerater være viktigere enn foreldrene, noe som er en del av løsrivingsprosessen fra foreldrene. Det som er interessant i funnene er at læreren har liten betydning. Har dette noe med relasjoner å gjøre?

9 av 14 av elevene i 6. klasse synes det er lettest å motta hjelp/forklaring av foreldrene. 5 av elevene ga uttrykk for at det var lettest å få hjelp av lærer på skolen.

En av elevene tilføyde følgende: «*Men det gjelder ikke alle lærerne.*» En av elevene sa: «*Jeg skulle ønske at lærerne gikk rundt i klassen og så om vi trengte hjelp. Slik at vi ikke behøvde å rekke opp hånda.*» Den siste uttalelsen her kan indikere at denne eleven følte seg blottstilt hvis han måtte rekke opp hånda for å få hjelp. Det ble synlig overfor de andre elevene at han måtte ha hjelp, og det kunne kanskje føre til at han ble stemplet som dum. I 10. klasse er bildet helt motsatt. 8 av 11 svarte at de helst ville motta hjelp fra lærerne. En av elevene tok et forbehold om at han foretrakk å motta hjelp fra lærerne hvis de fikk forklart slik at han forsto. Hvis ikke ville han helst å hjelp fra medelever. 3 av 11 foretrekker å få hjelp fra sine medelever, mens ingen ønsker hjelp fra sine foreldre.

Når det gjaldt å ta imot hjelp, ville de fleste av elevene i 6. klasse helst ha hjelp fra foreldrene. Dette kan tolkes som at foreldrene sto dem nærmest, og at elevene derfor var tryggest i sin relasjon til foreldrene. I 10. klasse derimot ville de fleste av elevene ha hjelp fra lærer. Dette kan ha sammenheng med at pensum er mer komplekst og at foreldrene kanskje ikke alltid kan være til hjelp på samme måte. Foreldrene har også sannsynligvis fått en litt annen rolle i forhold til når elevene var yngre. Likeledes kan lærernes rolle ha forandret seg.

#### 6.2.4 Definisjonsmakt

Mange av elevene, og da særlig guttene, ga klart uttrykk for mistriivsel i forhold til lærerne. De syntes de fikk mye «kjeft», og de visste ikke alltid hvorfor. I undersøkelsen i 6. klasse kom det fram gjennom deltakende observasjon og samtaler med elevene at det var forskjell på hva elevene oppfattet som mobbing og hva de ulike lærerne la i begrepet. Det kunne være episoder som av lærer ble oppfattet som mobbing, og som det ble laget stort styr av med samling av de involverte elevene, hvor lærer fortalte dem hva som hadde skjedd og at det var mobbing. Elevene kunne stå igjen og ikke forstå hva som hadde skjedd og hvorfor de fikk «kjeft» som de uttrykte det selv. Slike samtaler ble gjennomført på gangen hvor andre elever og lærere/assistenter kunne se og overhøre det som foregikk. Elevene ble ikke spurt om hva som skjedde og hvordan de opplevde det. Det var ikke

samtaler med hver enkelt av dem. Andre ting som foregikk over tid og egentlig var synlig, ble karakterisert som dårlig oppførsel og ikke sett på som mobbing. Det kom tydelig fram at lærer hadde definisjonsmakten og brukte denne. I følge Drugli (2002) har det i flere år vært beskrevet i teorien hvor viktig barns sosiale utvikling er, men det har vært lite fokus på den praktiske utførelsen av dette arbeidet. Elevens miljø har sterkere effekt på den emosjonelle og den sosiale utviklingen enn på den kognitive. I vår undersøkelse kunne det se ut som at elevenes opplevelse av virkeligheten ikke ble anerkjent, noe som vil kunne påvirke elevenes utvikling av selvoppfattelse (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

### 6.2.5 Relasjoner

De fleste lærerne opplevde kontakten med elevene som varierende, slitsom og vanskelig. De gir uttrykk for at det er lettere å få kontakt med jentene enn guttene. Guttene kommenterer og viser ikke respekt for det som blir sagt. En av lærerne tilføyer at den kontakten hun har med guttene handler om å få dem til å konsentrere seg. To lærere bemerker at jentene ofte blir oversett og er anonyme, mens guttene tar stor plass og gjør mye av seg. Det er kun en som opplever kontakten med elevene som god, hun synes at de viser tillit. Observasjoner og samtaler med elevene viser at særlig guttene opplevde kontakten med lærerne som vanskelig. Dette gjaldt også i forhold til den læreren som selv opplevde at elevene hadde tillit til henne. Her er det ulik opplevelse av virkeligheten.

I følge opplæringsloven skal lærerne i sin undervisning og ikke minst gjennom andre møter med elevene gi de anerkjennelse, støtte og oppmuntring. I vår casestudie så vi at de fleste lærerne og særlig guttene i klassen opplevde kontakten med hverandre som vanskelig. Selv om lærerne generelt ønsket å inngå i positive relasjoner til alle elever i klassen kan de oppdage at dette ikke alltid er like enkelt. Flertallet av lærerne vi spurte hadde en oppfatning av at det var viktig å få frem det positive i alle elevene. Det kan virke som de ikke har lyktes med dette, i og med at klassen gikk under betegnelsen «skolen skrekk». I denne undersøkelsen sier lærerne noe om at guttene er oppmerksomhetskrevende og ukonsentrert. De voksne kan reagere med sinne,

kritikk og straff overfor slike elever (Drugli, 2002). Noe enkelte elever bekrefter med at de sier det blir mye kjefting. Dette er selvsagt forståelig, men hjelper ikke elevene det aller minste. Både Juul og Jensen (2002) og Drugli (2002) fremhever at det alltid er de voksne som må ta ansvaret for å forsøke å utvikle positive relasjoner til barn, uansett hvordan barna oppfører seg. Den voksne har ansvar for relasjonens kvalitet. For å kunne støtte slike elever til en mer positiv utvikling må lærerne greie å bryte med både negative følelser og negative samspillsirkler (Webster- Stratton, 2006).

Noen fagpersoner vil trenge veiledning og støtte for å kunne bli gode relasjonspartnere til elevene i klassen. Det er viktig at en greier å være sammen med også de elevene som har en utfordrende atferd uten at en bevisst eller ubevisst avviser dem, og uten å devaluere dem. Det kan virke som om at lærerne og elevene er kommet inn i et uheldig spor. Det må sees slik at mennesker utvikles sirkulært, i nær sammenheng med hverandre (Schibbye, 2002). Det betyr at menneskers væremåte ikke bare påvirker den andre, men det blir også selv påvirket av den andres respons (Lund, 2004). Dersom lærere skal kunne bidra til å endre på negativt samspill kan de ikke være avhengig av å få mye anerkjennelse fra elevene, men være så trygg på seg selv at de tåler elevens atferd og reaksjoner. Elever som selv strever vil trolig gi lite av seg selv. Samarbeid med skolehelsetjenesten kan her være viktig, men ikke alltid så lett å få til på en funksjonell måte. Kvaliteten på dette samarbeidet vil være avhengig av den enkelte skolens kultur i forhold til åpenhet med tanke på tverrfaglig samarbeid og skolehelsetjenestens ressurser.

Intervjuene av lærerne ble innledet med spørsmål om hva de som lærer setter stor pris på i arbeidet sitt. Det kom frem veldig ulike svar. En av lærerne sa at forholdet til kollegene og det å se at elevene lyktes var det hun satte mest pris på. En annen av lærerne svarer forholdet til kollegene og til elevene. Den tredje læreren sa at hun satte stor pris på det å kunne forme undervisning slik hun mente var best. Den siste læreren sa at hun satte stor pris på å holde på med sitt yndlingsfag. Det er her et sprik i uttalelsene fra å være opptatt av relasjonen med kolleger og elever samt elevenes mestring, til det å være mer selvsentrert til det de selv liker å gjøre. Observasjoner som ble gjort i klassen samt uttalelser fra elevene tydet på at relasjonene mellom lærer og elev ikke alltid var gode, selv om lærerne trodde det. De ulike lærerne hadde ulike relasjoner til elevene.

I forhold til de elevene som har en atferd som utfordrer lærerne, er det ifølge Drugli (2002) viktig å prøve å se «bak» elevens atferd, prøve å se og forstå eleven. Noen lærere kan vegre seg mot å inngå i nære relasjoner til elevene, særlig til de som oppleves vanskelig. Jo tettere forhold en inngår til en elev, desto mer må en tåle i møtet med seg selv og sin egen utvikling. En del av dem som ikke ønsker å jobbe med seg selv, vil forsøke å holde en viss emosjonell avstand fra eleven. De vil heller prøve å oppdra elevene gjennom regler og restriksjoner enn gjennom en nær og gjensidig engasjerende relasjon (Drugli, 2002).

Selv om relasjonskvaliteten vil variere mellom elev og lærer, viser studier at mye tyder på at lærere har en generelle samspillsform som setter sitt preg på deres relasjon til de fleste elever. En finner typiske trekk ved relasjonene på klassenivå. Det betyr at noen lærere har lettere for å inngå i positive relasjoner med elever generelt enn andre lærere (Drugli, 2002). Dette var noe som vi mener ble bekreftet gjennom vår studie.

Enkelte elever trenger tettere oppfølging i skolen av for eksempel en assistent. Disse elevene er særlig sårbare og deres relasjon til ene voksne vil være av stor betydning. Dersom eleven og den voksne ikke går over ens kan en lure på om det er til skade for barnet. Flere foreldre opplever dette som vanskelig, nettopp å stille krav om en assistent som barnet deres går godt sammen med. Elever kan være heldige eller uheldige med den læreren som skal være deres. Det virker som skolen er en personavhengig institusjon. Skolen som system må sette fokus på relasjonskvalitet mellom elev og lærer. I en skole bør det være legitimt å streve med relasjoner til elever. Dersom en skal ha mulighet til bedre samspillet må det lages rammer og tas i bruk veiledningsmetoder som fremmer relasjonskvaliteten (Drugli, 2002).

I skolen som blir det lett snakk om grensesetting og det å stoppe negativ atferd hos elevene. Man kommer ikke så langt dersom om ser på den negative atferden isolert. En kan tenke hierarkisk om grensetting. Først kan en undersøke om relasjonskvaliteten er noe en bør jobbe med. Når dette eventuelt er endret, kan en arbeide med grensesetting hvis det fortsatt er nødvendig. Mange elever vil stoppe med sin negative atferd hvis relasjonen med læreren blir bedre (Webster-Stratton,

2006). Relasjonen må være på plass før man lykkes med grensesetting. Dette er illustrert i lærepyramiden fig. 2 s. 29.

I vår studie kom det fram indikasjoner på at lærerne hadde større vansker med sine relasjoner til guttene enn til jentene. Likeledes var det mange av guttene som vanskelige relasjoner til lærerne. Lærerne representerte det pedagogiske system og flere av guttene i klassen hadde dannet et sterkt elevkollektiv som var i motsetning til det dette systemet. Disse guttene hadde en atferd som utfordret lærerne, og som lærerne opplevde som vanskelig å håndtere. Jentene var stille og rolige og kom litt i bakgrunnen. Tre av de fire lærerne sier at de har bedre kontakt med jentene enn med guttene. Jentene utfordret ikke lærerne på samme måte som guttene.

I følge Nordahl (2007) er lærings- og undervisningshemmende atferd like utbredt blant jenter som gutter i skolen, mens utagerende atferd forekommer gjennomgående oftere blant gutter enn jenter. I Sørli og Nordahl (1998) sin studie definerte lærerne over dobbelt så mange gutter som jenter som atferdsproblematiske. Undersøkelser viser videre at to tredeler av elevene som får spesialundervisning er gutter (f.eks. Skårbrevik, 1996 i Nordahl, 2007). Internasjonal og norsk forskning viser også at jentenes skolefaglige kompetanse er signifikant høyere enn guttenes. Jentene vurderes i alle de nordiske landene til å ha høyere sosial kompetanse enn guttene (Nordahl, 2007). Videre har jentene gjennomgående bedre ferdigheter i samarbeid og selvkontroll, mens guttene har bedre selvhvedelsesferdigheter. Guttene er også de som får mest oppmerksomhet, men mye av oppmerksomheten er negativ og korrigerende (Nordahl, 2007). Dette var noe som også kom frem i vår undersøkelse. Det kunne oppleves som at lærerne ikke alltid visste hvordan de skulle møte guttene, og resultatet ble at det var den uønskete atferden som ble forsterket. Kan det ha sammenheng med alle lærerne i vår undersøkelse var kvinnelige? Hadde en mannlig lærer håndtert guttene annerledes?

Til tross for at mange av elevene så ut til å ha en vanskelig relasjon til lærerne, indikerer funnene jevnt over god trivsel. I undersøkelsen ble det stilt spørsmål om trivsel. Elevene svarte i forhold til en skala på 1 – 6 hvor 6 var det beste. I 6. klasse fordelte elevene seg fra 3 til 6 med følgende fordeling: 3 av 14 elever svarer 3, 6 av 14 svarer 4, 1 av 14 svarer 4,5, 3 av 14 svarer 5 og 1 av 14 svarer 6. Dette gir et snitt

på 4,27 som kan tolkes som bra. Dette er interessant ut fra den informasjonen som kom fram i samtaler og observasjoner, hvor mange av elevene, og da særlig guttene, ga klart uttrykk for mistriivsel i forhold til lærerne. De syntes de fikk mye «kjeft», og de visste ikke alltid hvorfor. Til tross for at halvparten av elevene i klassen opplevde å bli mobbet, så ut til at skolen som sosial arena var viktig. Det så ut til å være noe som veide opp for både dårlig relasjon til lærere, manglende skolefaglig mestring og mobbing. Trivsel i forhold til venner ble nærmere utdypet i kapittel 5.4.4. Da elevene ble spurt om trivsel, så det ut til at de svarte i forhold til skolen som sosial arena og ikke som læringsarena. Dette er nærmere drøftet i kapittel 5.4.4. Man bør være oppmerksom på at det kan være lett å svare «midt på treet» i en slik undersøkelse, men den kan allikevel si noe om tendenser.

I 10. klasse så vi en ytterligere forbedring i forhold til trivsel. Gjennomsnittet her var 5,3. Elevene var nå eldre og mer reflekterte samtidig som at de hadde kommet i en annen kontekst og elevkollektivet hadde endret seg noe. Det var mindre mobbing, men det var fremdeles to som var utsatt. Venner blir sterkt vektlagt som en viktig faktor for trivsel, mens det faktisk er bare en av 11 som nevner lærer som en trivselsfaktor. Derimot er det en som mener at lærer bidrar til mistriivsel. Det kan se ut til at relasjon til venner har blitt enda viktigere for trivsel.

Elevundersøkelsen som ble gjennomført høsten 2013 (samme høst som intervjuene i 10. klasse) viste at det var elever ved skolen som opplevde å bli plaget av lærer eller andre voksne ved skolen. Dette resultatet ble møtt med skepsis blant lærerne og ble bortforklart. Når noen av elevene opplevde å bli plaget av voksne på skolen, kan dette ha noe med hvordan de ble møtt og forstått. Hvis de hele tiden blir møtt med at de ikke er «flinke» nok og ikke klarer å innfri de kravene lærerne stiller til de faglig, blir det lite opplevelse av mestring og mange nederlag. Skulle disse nederlagene i tillegg bli blottstilt overfor klassen, er det ikke rart at elevene føler seg plaget. Viktige spørsmål for lærerne vil være: «Hvorfor og hvordan opplever elevene at de blir plaget?»

## 6.3 Jo mere vi er samme

Ved gjennomgang av funnene i vår studie i forhold til klasseromsituasjonen var det noen tema som utkrystalliserte seg. Disse temaene var bråk/uro, samhandling lærer/elev, klasseledelse og undervisning, elevkollektivet, lærerrollen og skolekultur. Selv om temaene hører sammen og går over i hverandre, velger vi å se på dem hver for seg.

Lærerne vurderer læringsmiljøet i klassen forskjellig. Det ser ut til at kontaktlærer vurderer læringsmiljøet som bedre enn det de andre lærerne gjør. Kontaktlærer har flest timer i klassen, og det kan derfor være naturlig å tro at hun har en annen relasjon til elevene og kjenner de bedre enn det faglærerne gjør. I følge lærepymiden som Arne Tveit (2010) viste til, ligger relasjoner som grunnlag for grensesetting. Elevene oppfører seg forskjellig i timene til de ulike lærerne, noe som vil kunne gi lærerne ulikt syn på klassen. I tillegg til at relasjonene vil være forskjellige, har også de ulike lærerne forskjellig klasseledelse og forventninger til elevene. Det vil være et samspill mellom lærerne og elevene med gjensidig påvirkning. I følge Ogden (2001) blir barn og unge påvirket av og påvirker også selv sitt miljø. Gjennom samhandling og forhandlinger forsøker de å fremme sine interesser og mål i den sosiale kontakten med andre. Dette ser man også i forholdet mellom elev og lærer. Elevene ga vår studie selv uttrykk for at enkelte lærere var så «strenge» at de ikke turte annet enn å høre etter. Har dette noe med klasseledelse eller relasjon å gjøre, eller begge deler?

### 6.3.1 Bråk og uro

Lærerne i vår studie beskriver en klasse med mye uro og læringshemmende atferd blant guttene. Det kunne til tider være vanskelig å få gjennomført undervisningen som tenkt. Likevel spriker deres vurdering av læringsmiljøet i klassen da de ble bedt om å vurdere det på en skala fra 1 – 10, hvor 10 var meget godt. To av lærerne ga uttrykk for et middels godt læringsmiljø (5), en ga uttrykk for et ganske dårlig læringsmiljø (3), mens den siste syntes miljøet var ganske godt (7).



Alle elevene i 6. klasse forteller om mye bråk og forstyrrelser i timene. Det kommer fram at det er minst bråk i de timene som kontaktlærer er tilstede, og at det ellers kan variere noe ut fra hvilke lærere og fag de har. Dette blir støttet av lærernes opplevelser. Faglærerne ga uttrykk for at det var mye bråk i de timene de hadde klassen, mens kontaktlærer opplevde noe bråk i sine timer. Dette stemmer med våre observasjoner. Det ble observert mye lyd i klassen, fra elevene, men også fra lærerne. Dette har elevene beskrevet som kjefting og at lærer er sur. Også foreldrene har et inntrykk av at det er mye uro og bråk i klassen. Det som av elevene opplevdes mest forstyrrende var høy prat/roping/brøling.

Bråket som ble rapportert i klassen kommer etter vår vurdering i stor grad inn under læringshemmende atferd som Ogden (2001) beskriver. Han sier at læringshemmende atferd er eksempel på atferdsproblemer som oppstår i møtet med skolens undervisning og læringsmiljø, og er her-og-nå-problematferd i klasserommet. Den type atferd beskrives ved at elevene er passive og uoppmerksomme, elever som svarer tilbake eller avbryter og forstyrrer undervisningen.

Som forklaring på hvorfor det blir bråk og forstyrrelser har elevene flere forklaringer. De sier at det er noen som begynner å terge andre, sier stygge eller at de prøver å få de andre til å le. Noen ganger gjør de det for å få oppmerksomhet. Guttene vil av og til være kule og da bråker de. Det kan også bli bråk når de kjeder seg i timene. Det kommer fram at de ikke tør å bråke så mye når kontaktlærer er tilstede eller når læreren de har er streng. Det er ikke alle lærerne de tar på alvor. En elev uttalte følgende: «*Vi prøver ut grenser. Kontaktlærer tåler minst. Vi er roligere i de timene og bygger opp energi til de andre.*» En annen sa: «*Lærerne hører ikke på det elevene sier. De har det av og til for travelt og gir ikke nok og riktig hjelp. Jeg blir irritert og bråker.*»

Dette forteller noe om hvordan elevene opplever sin skolehverdag og relasjon til lærerne. Opplevelse av å kjede seg kan ha sammenheng med liten grad av tilpassing av undervisning og mangel på mestring. Ut fra våre observasjoner var det lite fokus på individuelle mål og tilpassing. Tilpassingen besto ofte av redusert mengde oppgaver og tok ikke hensyn til elevenes ulike læringsstrategier. Opplæringslovens §

1-3. Tilpassa opplæring og tidlig innsats slår fast følgende i forhold til tilpasset opplæring:

*«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.»*

I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) er tilpasset undervisning ut fra evner og forutsetninger viktig for å gi elevene opplevelse av mestring. Ut fra dette kan man stille spørsmål om elevene opplevde mestring og kanskje var mangel på opplevd mestring blant enkelte elever være med å forårsake bråk og uro? Et langt skoleløp med mangel på mestring kan ha store konsekvenser for den enkelte eleven. Med negative erfaringer fra grunnskolen, kan det være vanskelig å motivere seg for videre skolegang. Manglende opplevelse av mestring i grunnskolen kan derfor være en risikofaktor i forhold til å droppe ut av videregående.

De andre punktene som elevene nevner som årsak til bråk og uro er relatert til forholdet elevene imellom og hvordan de behandler hverandre. Elevens utsagn samt observasjoner kan gi inntrykk av et læringsmiljø preget av plaging og utestenging.

Også lærerne hadde ulike forklaringer på årsaken til at det ble bråk. Felles var at forklaringene tok utgangspunkt i at problemet lå hos elevene. En av lærerne sier at det kan være elever som er faglig svake som lager negativt miljø i klassen. Alle lærerne sier noe om krancling elevene imellom, at de ikke hørte etter eller at det var enkeltelever som «gira» opp andre.

Det kom ikke fram tanker om betydningen av relasjon til lærer, måten det undervises på, tilpassing av opplæringen eller klasseledelse. Årsaken og ansvaret så ut til å bli plassert hos elevene. Hva sier dette om lærernes forståelse og perspektiv? Har dette noe å gjøre med lærernes attribusjonsstil? Bernhard Weiner (Marschäuser, 2007) har utviklet en teori om måten vi skaper våre egne subjektive og personlige oppfatninger om årsakssammenhenger i tilværelsen. Slike attribusjonsmønstre er ofte selvbeskyttende. Vi har en tendens til å ville forklare gode resultater i forhold som kan tilskrives oss selv, og dårlige resultater tilskrives gjerne forhold utenfor oss selv. Eller er det bare en vanlig måte å tenke på uavhengig av attribusjonsstil?

Det var også ulike oppfatninger blant lærerne om klassen alltid hadde fungert/vært slik. En av lærerne mente at de hadde blitt verre utover høsten. En sa at de hadde vært skolens skrekk siden de startet. En tredje sa at det var mer uro før. Den siste læreren sa at de hadde stempel på seg for å være spesielt urolig og vanskelig, men hun syntes at de hadde hatt en fin utvikling,

Mangel på forandring ble forklart med at de manglet respekt for lærere, og at de ønsket status. Det ble ikke gått inn på status i forhold til hvem, men observasjoner i klassen tydet på at det var status innad i guttegruppa som var viktig. En av lærerne mente at det hadde vært en endring til det bedre, og at det var takket være et godt arbeid av kontaktlærer. Elevene opplevdes av lærerne som respektløse overfor lærerne og at det er årsaken til at det ikke er vesentlig endring til det bedre i forhold til klassemiljø.

Det ble ikke stilt spørsmål om hvorfor elevene manglet respekt for lærerne. Ofte er det et samspill mellom ulike forhold, og vi skal være forsiktige med å trekke konklusjoner. Den manglende respekten ble etter vår vurdering sett på som en årsak til at det var bråk og uro i klassen. I følge Ogden (2001) ser det ut til at læringshemmende atferd forekommer i klasser med stort innslag av faglig svake elever og klasser der forholdet mellom elever og lærere er dårlig. Dette kan være verd å merke seg.

Da elevene gikk i 10. klasse rapporterte de om mindre bråk i klassen enn på barnetrinnet. 7/11 sier at det er bråk av og til, 1/11 sier mye bråk og 2/11 svarer lite bråk. En har ikke svart. Elevene på 10. trinn er fordelt på to klasser slik at de er splittet. Det har sannsynligvis hatt påvirkning i og med at nye relasjoner er dannet, og det kan ha vært skifte i forhold til uformelle ledere i klassen. Bytte av lærere vil også ha betydning samt at elevene har blitt eldre. I vår undersøkelse ble det ikke sett på om det var forskjell på de to klassene.

I forhold til årsaken til bråk i klassen kommer det fram at det er avhengig av lærere. Noen lærere er for «snille» og det skaper bråk og uro. Kjedelig undervisning påvirker også miljøet. Noen elever er skoleleie og bryr seg ikke, og de kan lage bråk og uro. Kan det være de som ikke opplevde mestring på barnetrinnet som nå er skoleleie? Hvilken betydning vil det ha for de valgene disse elevene gjør videre?

### 6.3.2 Samhandling lærer og elev

Samhandling mellom lærer og elev blir påvirket av mange faktorer. Her vil vi se på lærernes oppfølging av regler i skolen og samarbeidet lærerne i mellom samt samarbeidet mellom hjem og skole.

Det vil i enhver sosial kontekst finnes det et sett av mer eller mindre klart definerte og uttrykte regler om hvordan det forventes at vi oppfører oss og samspiller med hverandre (Nordahl, 2007).

I vår undersøkelse kom det fram delte meninger blant lærerne i forhold til hvorvidt ordensreglementet og miljøregler ble fulgt opp. En av lærerne sa at reglene ble praktisert som avtalt i kollegiet, en tror at reglene praktiseres likt, mens to sier at det praktiseres forskjellig ut fra at lærerne er forskjellige og har forskjellige toleransegrenser. Det kommer også fram en uttalelse som kan forstås som at elevene er årsaken til at reglene ikke blir fulgt opp: «*Ordensreglene står der, men at de ikke fungerer fordi respekten mangler. Elevene bryr seg ikke.*» Funnene i forhold til regelhåndhevelse kan indikerer en viss grad av privatisering, og at det ikke var jobbet nok med å få en felles forståelse av de ulike reglene og håndhevelse av disse i lærerkollegiet. Det er ifølge Nordahl (2007) ikke uvanlig at elever i skolen forventes å følge 100 – 130 regler. Hvilke regler som til enhver tid gjelder i det enkelte klasserom og hos den enkelte lærer er ofte ikke bekjentgjort. Likeledes kan konsekvensene for brudd på reglene variere fra kontekst til kontekst, men også fra dag til dag. Dette myldret av regler vil være vanskelig å forholde seg til både for elevene og lærerne. Noe som for elevene kan føre til utrygghet, og dette synes å komme til uttrykk i våre observasjoner. To av guttene ble observert sittende på gangen i en time, og en lærer passerte og spurte hvorfor de satt der. En av guttene svarte da at han var usikker. De hadde fått beskjed om å snakke sammen to og to, og da de gjorde det fikk de «kjeft» og ble sendt på gangen. «*Vi gjorde jo bare som vi hadde fått beskjed om.*» En annen gutt som ofte fikk tilsnakk så ut til å ha tatt kontrollen selv. Han ga inntrykk av å provosere lærer slik at han visste når han skulle få tilsnakk og dermed slapp usikkerheten.

Forskning viser at mangel på klarhet, forutsigbarhet og konsistens i bruk av regler i skolen utgjør en risiko forhold til forekomst av problematferd. Et uklart og motstridende verdigrunnlag og/eller manglende kunnskap om reglers betydning i lærerkollegiet kan være en mulig årsak til at reglene blir mange, og at de følges opp ulikt eller ikke blir fulgt opp (Nordahl, 2007). Felles regler og konsekvent håndhevelse av reglene har vist seg å ha en positiv effekt i forhold til å fremme sosial kompetanse og ønsket atferd. Regler har vist seg å være mest effektive i kombinasjon med prososial læring med vekt på ros av ønsket atferd (Nordahl, 2007).

Elevenes manglende respekt for reglene slik lærerne uttrykker det, kan ha sammenheng med at det er for mange og utydelige regler. Ulik håndtering av reglene vil også kunne føre til manglende respekt for reglene. Å involvere elevene i utvikling av skolens regler vil kunne øke elevenes forståelse og motivasjon til å følge dem. Reglene må ha en hensikt og ikke ensidig vektlegge lydighet og tilpasning og slik kvele elevenes naturlige kreativitet og utfoldelse. Skolens normer og regler bør dreie seg om å utvikle elevenes samarbeidsferdigheter og ansvarsfølelse (Nordahl, 2007).

Ut fra våre observasjoner og kjennskap til den aktuelle skolen, var foreldrene i liten grad med i utformingen av skolens regler. Ordensreglementet ble tatt opp i samarbeidsutvalget, men utover det var foreldrene i lite involvert. Man kunne få inntrykk av at skolens rolle ble sett på som opplæring mens foreldrene skulle stå for oppdragelsen. I følge Nordahl (2007) er det særdeles viktig med et samarbeid med foreldrene når det gjelder arbeidet med skolens regler. Dette blant annet fordi det gir en god mulighet for skole og hjem til å diskutere og samordne sin felles oppdragerrolle på en konkret måte og styrke forståelsen mellom hjem og skole. Et eksempel på en regel som foreldrene viste liten forståelse for, var en regel om at elevene ikke hadde lov til å ha med seg halspastiller på skolen. Dette ble fra skolens side begrunnet med at elevene spanderte på hverandre og at foreldrene hadde ulike syn på hva som var halspastiller. Når man har regler som foreldrene ikke har forståelse for, vil det kunne være med å gi elevene negative holdninger til regler som kan bli oppfattet som «tull» og detaljstyring fra skolens side. Slike holdninger vil kunne være med å påvirke elevenes relasjoner til lærerne ved skolen som skal håndheve disse reglene. Det kan av og til være hensiktsmessig å spørre hvem

reglene er laget for og hensikten med dem. Er det regler som er laget for å gjøre lærernes jobb «enklere»?

Den enkelte lærer hadde sine egne konsekvenser i forhold til regelbrudd. Det ble observert tilsnakk mens andre elever og voksne hørte på, elever ble sendt på gangen og til rektors kontor. Elevene ga selv uttrykk for at de opplevde det å få tilsnakk i andres påhør, opplevdes krenkende. Det var også en lærer som truet med å hente rektor i en situasjon hvor hun ikke fikk kontroll på klassen. Det endte med at rektor ble hentet og en elev uttalte følgende etterpå: «Da hun hentet rektor hadde hun tapt».

Hvilke regler som til enhver tid gjelder i klasserommet, reglenes forankring og håndhevelse vil påvirke relasjonen mellom de ulike lærerne, skole/hjem, lærer/elev og elev/elev. I følge Spurkeland (2012) må ledere i en demokratisk kultur skaffe seg respekt og autoritet i situasjon og relasjon og ikke gjennom posisjon. Dette kan det være viktig for ledere og lærere i skolen ta med seg. En autoritær holdning fra skolens side, også fra den enkelte lærer, vil kunne føre til at elever og foreldre mister tillit til skolen, og de kan føle seg «overkjørt» og i forsvar eller opposisjon til skolen. Man kan kanskje si at det parallelt med elevkollektivet også kan oppstå et foreldre kollektiv.

I vår studie så vi at det var lite samarbeid lærerne imellom i forhold til felles forståelse og tiltak overfor elever med problematisk atferd. Dette vil være en risikofaktor med tanke på disse elevenes videre utvikling av atferd (Haugen, 2008). Lærerne som hadde timer i klassen var ikke organisert i team, og det var ikke avsatt tid til å reflektere sammen over ulike problemstillinger. Når faglærerne opplevde at enkelte elever var «vanskelige», ble kontaktlærer informert og bedt om å ta det opp med eleven.

I forhold til samarbeid med heimen var det bare kontaktlærer som hadde direkte kontakt med alle foreldrene i klassen. En lærer som hadde spesialpedagogiske timer på en enkeltelev, hadde kontakt med foreldrene til denne eleven. De opplevde begge å ha god kontakt med foreldrene. For de andre to lærerne gikk kontakten med foreldrene gjennom kontaktlærer.

I og med at det bare var kontaktlærere som hadde direkte kontakt med foreldrene til elevene i klassen, vil det si at det også bare var kontaktlærere som fikk en relasjon til foreldrene og som samarbeidet med hjemmet. Det kunne være med å sette de andre lærerne litt på «sidelinjen», og de ble kanskje ikke så viktige. Dette vil kunne være med å påvirke elevenes holdninger til lærerne og respekten for dem, noe som igjen vil kunne ha betydning for elevenes relasjoner til de aktuelle lærerne. I følge Haugen (2008) er et godt samarbeid med hjemmene en beskyttelsesfaktor mens lite kontakt med hjemmene utgjør en risikofaktor. Det er gjort få studier på betydningen av skole-hjem-samarbeid, men de studiene som er gjennomført gir grunn til å tro at gjensidig støttende skole-hjem-samarbeid er en viktig problemhemmende faktor (Nordahl, 2007). I følge Per Märschauser (muntlig formidling, 2009) er lærerne avhengige av at foreldrene er med og gir lærerne autoritet overfor elevene. Dette kan gjøres gjennom et nært samarbeid og felles forståelse. Foreldrenes holdninger til de ulike lærerne og skolen ligger i elevenes sekk når de går til skolen, og vil kunne påvirke den atferden de viser i klasserommet. Bør alle lærerne som har en klasse ha noen kontaktpunkt med foreldrene gjennom skoleåret for å bygge en relasjon?

Atferdsproblemer kan i mange tilfeller ikke løses uten samtidig sette i verk tiltak i flere deler av de sosiale systemer som omgir barn og unge. En skole bør samarbeide med hjemmet om løsninger, og kollegaer bør samarbeide seg imellom og med andre profesjonsgrupper for å få til effektiv tiltak til barnets beste. Samarbeidet bør være miljøovergripende. God kommunikasjon med foreldrene vil lede til et samarbeid som øker muligheten for å endre utviklingen i positiv retning. Dette gjelder både i skole, SFO, PPT, barnevern og skolehelsetjenesten (Nordahl, 2007). I vår studie viste det seg at det i liten grad ble samarbeidet tverrfaglig om problemene i klassen. Skolehelsetjenesten ved helsesøster ble spurt om hjelp, dette for å ordne opp med atferden i klassen. Forventningene syntes å være i forhold til samtaler/tiltak rettet mot enkeltelever.

### 6.3.3 Lærerrollen

Lærerrollen har forandret seg kraftig opp gjennom årene, noe få vil være uenige i. Det er økte forventninger, mer omfattende krav, større vekt på resultatansvar, flere «sosialarbeideroppgaver», stadig noe nytt som innføres og mer byråkrati enn før (Hargreaves, 2000). Det er også en tendens til at flere elever sliter psykisk, og dette forventes det at lærerne følger opp. Lærerne i vår studie opplevde at de brukte mye tid på det de kalte utenomfaglige arbeidsoppgaver. Konflikter elevene imellom og elevenes atferd stjal tid fra de oppgavene som hadde med undervisning i fag å gjøre. Dette var ting som hindret dem i å gjøre den jobben de selv ønsket, nemlig å undervise med tilhørende for- og etterarbeid. Hvilken oppfatning har lærerne selv av hva som er deres arbeidsoppgaver? Hva vil de si å være lærer? Det kan være grunn til å anta at det er et sprik mellom det lærerne ser på som sin primære arbeidsoppgave og de forventninger samfunnet har. Kan samfunnets forventninger være for diffuse?

I vår studie ga lærerne uttrykk for at det var forhold ved elevene som hindret dem i å gjøre en god jobb. De nevnte elever som var urolige, umotiverte, utilpasse, frustrerte og som mistet fokus. Lærerne i klassen ga også uttrykk for at de syntes de brukte uforholdsmessig mye tid på konflikthåndtering elevene i mellom, det å få ro og stoppe uønsket atferd i klassen slik at undervisningen kunne gjennomføres. Utenomfaglige ting opplevdes å stjele for mye av tiden som skulle gått til forberedelse til undervisning. Lærernes fokus var på fag og undervisning knyttet til fag. En forklaring på lærernes sterke fokus på fag kan være det presset som samfunnet legger på dem med forventninger om elevenes faglige prestasjoner. Resultat offentliggjøres og det er sammenligning skolene imellom og mellom nasjoner. Hargreaves (2000) hevder at skolen presses til å legge større vekt på fag som matematikk, naturfag og teknologi, til å forbedre elevenes prestasjoner innenfor såkalte «grunnleggende ferdigheter» og til å gjenopprette såkalte tradisjonelle kunnskaper på nivå med eller over konkurrerende økonomier.

Ser man på det som hadde størst betydning for å stimulere lærerne til å gjøre en god jobb, var det å oppleve elevenes framgang og trivsel. Tilbakemeldinger fra kolleger og foreldre hadde også betydning. Dette står i kontrast til det som de faktisk vektla og



hadde fokus på. Det kan indikere at lærerne egentlig ville jobbet mer med det relasjonelle, men at krav utenfra hindret dem i dette.

Lærerne i undersøkelsen sa at de så det som viktig for elevene å være trygge og at de skulle få den faglige hjelpen de hadde behov for. Observasjoner i klassen og uttalelser fra elevene viste at så ikke var tilfelle. Det var altså et sprik mellom det lærerne ønsket for elevene, og det elevene faktisk opplevde. Hvorfor var det slik? Var det vanskelig for lærerne å ta elevenes signaler og perspektiv? Og hvis det var slik, hva var årsaken til dette?

Lærerne syntes å ha fokus på elevenes faglige læring og mindre på det som gjør elevene tilgjengelig for læring. Kan det ha sammenheng med det sterke fokuset på resultater nasjonalt med sammenligninger med andre skoler og andre nasjoner? I Kunnskapsløftet er det to deler. Den generelle delen og den faglige delen.

Kunnskapsløftets generell del (2006) sier noe om opplæringens mål på det menneskelige plan. Flere utviklingsområder blir tatt opp og munnar ut i det integrerte menneske. I innledningen til den generelle delen står følgende mål:

*”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse”. (s. 13)*

Videre står det i kapittelet om det integrerte menneske:

*”Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet”. (s. 30)*

Som sluttmaal for opplæringen står følgende:

*”Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling”. (s. 30)*

I hvor stor grad vektlegges denne delen i det daglige arbeidet i skolen? Det er naturligvis store forskjeller skolene i mellom, men ifølge Ragnhild Collin Hansen

(forelesning HiST, 2009) har FN påpekt at Norge legger for liten vekt på den generelle delen av kunnskapsløftet.

Når lærerne har fokus på den faglige delen av jobben, kan det da også være en måte å takle en arbeidssituasjon med mange krav? Lærerrollen er diffus og omfattende og ikke klart definert. I et yrke uten et kunnskapsgrunnlag og tekniske standarder som det råder klar enighet om, er det heller ingen anerkjente profesjonskriterier for det vellykkede. På den enkelte skole, hvor det fremdeles ofte er sterke tradisjoner for at lærerne jobber hver for seg, er det kanskje ikke mulig å komme fram til felles kriterier som kan redusere graden av usikkerhet innenfor det enkelte lærerkollegium.

Forskning viser at i land der lærerens oppgaver er mer entydig definert som faglige, oppgir lærerne en høyere grad av tilfredshet (Hargreaves, 2000). Kan man ut fra dette tenke seg at lærerne bevisst eller ubevisst velger å forholde seg til det som er mest konkret? Eller er det tidspress og forventninger fra andre som styrer valgene?

Lærerne opplevde å ha liten støtte blant elevene. Elevene opplevdes nøytrale av tre av lærerne, og litt kritiske av en av lærerne i forhold til det arbeidet lærerne utførte i klassen. Kontaktlærer opplevde også elevene som nøytrale. Både kolleger og foreldre oppleves som delvis støttende. I forhold til å få ros, betydde det mest for lærerne å få ros fra foreldrene. Det ble sett på som viktig med et godt samarbeid med hjemmet. Kolleger ble ikke nevnt. Dette kan tyde på at relasjonene mellom lærerne og elevene ikke var spesielt gode. Det kan være flere årsaker til dette, blant annet lærernes bevissthet rundt relasjonenes viktighet og også relasjonskompetanse. Elevenes holdninger og elevkollektivets makt kan også spille inn her. Kanskje det ikke var «lov» til å ha en god relasjon til lærer?

Alle lærerne vi intervjuet mente at de ansatte ved skolen til dels snakket åpent om egne vansker, og kollegaene ga en viss grad av støtte. Alle har noen å snakke med om vansker. Tradisjonelt har lærer vært alene i klassen og klasseromsdøra har vært stengt, slik at andre i liten grad hadde kjennskap til det som foregikk innenfor den døra. Hargreaves (2000) sier at kravene om resultatansvar og intensivering oppleves særlig sterkt når de omfatter bestemte oppfatninger om hva som er riktig og feil praksis. Det blir vanskelig for lærere å dele sin kunnskap med hverandre, og det blir

vanskelig å vedstå seg tvil og usikkerhet. En risikerer at annerledes praksis oppfattes som dårlig praksis, og ens kompetanse som lærer blir trukket i tvil.

Dersom lærerne hadde frihet til å gjøre om på hva de ville, ville tre av dem gjøre om på det fysiske miljøet. Det gjaldt spesialrom på skolen og uteområdet. En av læreren mener at skoledagen burde vært mer variert i og med at det er mange elever som sliter faglig. Samarbeid med kulturskolen og mer konkretiseringsmaterieell som er lett tilgjengelig for elevene ble nevnt av en annen lærer. Lærerne hadde i stor grad fokus konkrete ting knyttet opp mot aktivitet. Ut fra de arbeidsplanene elevene hadde, kunne det se ut som at lærerne var mer opptatt av hva som skulle gjøres i timene enn læringsmålene for elevene. Kan dette ses i sammenheng? I tillegg tyder utsagnene på at det kunne være mangel på en del undervisningsmateriale.

På spørsmål om hvordan de håper at arbeidssituasjonen er om 5 år, svarer tre at de håper at de jobber i skolen. En av disse er usikker på hvor. Den fjerde læreren har gått av med pensjon om fem år. Det ser ikke ut til at lærerne vurderer å skifte jobb til tross for en arbeidssituasjon som de til tider opplever som slitsom. Det tyder på at det er noe ved jobben eller arbeidsmiljøet som oppleves positivt.

#### **6.3.4 Undervisningen og klasseledelse**

Lærerne underviser slik de gjør, ikke bare på grunn av de ferdigheter de de har lært eller ikke lært. Måten å undervise på har også sammenheng med den enkelte lærers bakgrunn og livshistorie. Yrkeskarrieren, håp og drømmer, muligheter og ambisjoner, har også betydning for lærerens engasjement, entusiasme og moral. Det samme gjelder forholdet til kollegene, som støttende fellesskap som arbeider sammen mot felles mål og kontinuerlig utvikling, eller som enkeltpersoner som arbeider hver for seg med liten kontakt med hverandre. Lærernes utvikling og yrkeskarriere, forholdet til kollegene, status og belønning og den ledelsen de arbeider under – alt dette påvirker kvaliteten ved det som skjer i klasserommet (Hargreaves, 2000).

Observasjoner av undervisningsmetoder viste at det var liten grad av tilpassing. Alle elevene jobbet stort sett med det samme til enhver tid, det var mye tavleundervisning

og gjennomgang av stoff og elevene skulle så jobbe med oppgaver individuelt. Sitat fra en av faglærerne: «*Det fungerer kun når elevene får lese i boka og så finne svar på oppgaver fra teksten. Ellers blir det bare kaos.*» For å opprettholde ro var det nødvendig med en streng struktur på timene og oppgavene som skulle gjøres.

Behovet for struktur viste seg også i fag som kroppsøving. Læreren i faget kommenterte: «*Kan ikke ha fotball i gymtimene for guttene protesterer på reglene.*»

Kontaktlærer gjennomførte noen gruppearbeid. Ut fra observasjoner kom det fram at det var med varierende resultat. Det kunne være vanskelig å få elevene til å jobbe godt med oppgavene, og det ble lett mye bråk og uro. Enkelte av elevene tok på seg mye ansvar for å få gjort det de skulle. Dette var fortrinnsvis jenter.

Noen av guttene hadde forslag på endringer i det opplegget lærer hadde for timen. Dette var fortrinnsvis i timene til faglærerne. Forslagene innebar ofte at det ble mindre «arbeid» for elevene. Lærer kunne av og til rette seg etter forslagene. Noen av guttene svarte uten å rekke opp handa og vente på tur. Lærer responderte positivt på dette. I en observasjon av henvendelser lærer gjorde til elevene, kom det fram at det kun var guttene som fikk henvendelser. Det meste var i form av irettesettelser, men også litt ros. Enkelte av guttene fikk bare irettesettelser. Det var tre av guttene som fikk flest henvendelser både av positiv og negativ art. Andre observasjoner støtter inntrykket av at dette var en tendens i klassen. Vi observerte også at det var jenter i klassen som var svært forsiktige og fikk lite oppmerksomhet fra lærerne.

I forhold til hvordan lærerne trodde at elevene opplevde undervisningstimene sa kontaktlærer: «*At jeg har arbeidsro i timene. At jeg er forutsigbar – slik at de kan føle seg trygge. De vet hvor grensene mine går.*» De andre lærerne hadde fokus på sin egen opplevelse av timene og hadde følgende kommentarer: «*Jeg synes det er urolig*» og «*De kan prøve å snike seg unna det som ikke er artig.*» Det kom fram at lærerne trodde at trygghet og det å få hjelp faglig var det som elevene opplevde som viktigst.

Lærerne i vår studie hadde ulikt samspill med elevene og ulikt fokus. Kontaktlærer var veldig «på» og ønsket å hjelpe elevene til å oppføre seg bra og jobbe godt. Uønsket atferd ble korrigeret åpenlyst i klassen. Hadde elevene «feil» opplevelse av situasjoner som hadde oppstått, fikk de hjelp til å få perspektiv på hendelsene.

Denne hjelpen ble av elevene ofte opplevd som en krenkelse og bruk av definisjonsmakt. Det var lite rom for refleksjon sammen med elevene rundt opplevelsene og hva de eventuelt kunne gjøre annerledes senere. Kontaktlærers måte å hjelpe elevene på var en del av kulturen på skolen og ble gjort i beste mening. Å avklare «skyldspørsmål» var en viktig del av det å rydde opp i konflikter. Det at lærerne konstant var på tur til noen som ventet, kan ha vært med å gjøre det praktisk vanskelig å få gjennomført refleksjonssamtaler med elevene selv om man hadde ønsket det.

Klassen ble ofte sett på som en enhet. Når den ble beskrevet som bråkete og vanskelig og det ble gitt korreks på bråk og uro, ble det ofte sagt «nå må dere være stille». Det at det var til tider vanskelig for den lærerne å se den enkelte eleven både i forhold til tilbakemeldinger og behov. Noe som også kom viste seg i forhold til mangel på tilpasset opplæring. I den grad det var tilpassing var det i form av mindre arbeidsmengde. Kontaktlærer var redd at de elevene som fikk en litt annerledes arbeidsplan skulle føle seg stigmatisert. De elevene som hadde spesialpedagogisk ressurs etter § 5.1 i opplæringsloven fikk litt mer tilpassing som spesialpedagoglærer hadde ansvaret for.

### 6.3.5 Elevkollektivets betydning

Så langt har vi sett på lærerrollen og dens betydning for det som foregår i klasserommet. I tillegg til dette er det viktig å se på hvordan elevkollektivet påvirker klasseromssituasjonen. Da elevene ble reintervjuet i 10. klasse og de skulle tenke tilbake på tiden i på mellomtrinnet, var det en av guttene som sa: «*Alle holdt sammen.*» Dette er et utsagn som ikke stemmer med observasjoner og det som kom fram i intervjuene i 6. klasse. Ved nærmere ettertanke kan dette utsagnet si noe om relasjonen til lærerne. Guttegruppa som utgjorde et sterkt elevkollektiv ga inntrykk av å være i en fighter-relasjon med lærerne, og de sto sammen i denne kampen. Dette kunne observeres på måten de kommuniserte seg imellom med blick og gester som satte i gang læringshemmende atferd, stadige diskusjoner med lærerne hvor de gikk mot lærerne og hadde forslag på hvordan de ønsket det.

Elevene og da særlig de guttene som var uformelle ledere i kassen, styrte mye av det som foregikk og saboterte undervisningen og den jobben lærerne skulle gjøre i klassen. Det var til tider vanskelig for lærerne å gjennomføre timene og det førte til frustrasjon og negative holdninger til klassen. Roland (2003) viser til at det er to parallelle maktkonstellasjoner i klasserommet. Det ene er det pedagogiske systemet som er representert ved lærer og det andre er elevkollektivet.

Elevkollektivet er et fellesskap og fellesskapsfølelsen øker i gruppen når gruppen etablerer et motsetningsforhold til en ytre part som her er det pedagogiske system (lærerne). Motsetningsforholdet kan gjøres til et overtak på lærer slik at lærer ikke når fram til elevene. Noe som kom fram i vår studie. Har lærerne forståelse for og innsikt i de prosessene som foregår i klassen, og har de kompetanse/verktøy til å gjøre endringer? Kan et elevkollektiv bli så sterkt at det er umulig for lærerne å få til endringer?

Elevkollektivet så ut til å styre mye i klassen. Det er interessant at i teori om elevkollektivet står læreren som representant for det pedagogiske system. Hva om de lærerne som har klassen jobber som et team og har felles væremåter/krav/forventninger/måter å håndtere ting på? Vil det være med på å få til en maktforskyvning?

### 6.3.6 Skolekultur

Forskning viser at de faktorene som særlig synes å influere positivt på elevenes atferd, har med skolens kultur eller etos å gjøre (Nordahl, 2007). Skoler med felles etos, et felles sett med verdier og normer gir som utslag «fellesskap, enhet og konsekvens», og kan se ut til å kjennetegne de beste skolene (Rutter i Irgens 2009).

Hargreaves (2000) bruker begrepet yrkeskultur. Vi velger i denne oppgaven å bruke begrepet skolekultur i stedet for yrkeskultur, men med samme innhold. I skolesammenheng omfatter dette overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensinger over lengre tid. Kulturen bærer gruppens historiske genererte,

kollektivt aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medlemmer. Den utgjør rammeverk for den læringen som skjer i yrket. Hvis vi ønsker å forstå hva læreren gjør, og hvorfor han gjør det, må vi derfor forstå lærermiljøet, den yrkeskulturen som læreren er en del av (Hargreaves, 2000).

Det var indikasjoner på at det kunne forekomme mangel på respekt og anerkjennelse. Dette både i forhold til elever og foreldre. Dette viste seg gjennom de holdninger som ble formidlet og det språket som ble brukt. Det kunne være liten forståelse for hvordan foreldre og elever opplevde skolen og det som foregikk der. I våre studier så vi lite refleksjon i forhold til egen praksis. Hverdagene var travle og det var lite rom for å stoppe opp og reflektere. Det så der for ikke ut til å være kultur for refleksjon som førte til endring av praksis. Fokuset så ut til å være på den enkelte elev og klassen uten at man så på systemet rundt eleven/klassen og hvilken påvirkning dette hadde på elevene. Det ble ofte brukt en lineær forklaringsmodell når det var problemer i en klassen eller en elev ble opplevd som vanskelig. Et eksempel på dette var at en elev kunne bli omtalt som lat, urolig osv. eller klassen ble omtalt som vanskelig. Måten elever og foreldre ble omtalt på samt antagelser og forklaringsmodeller som man hadde, kunne bli til en «sannheter».

Kontaktlærer ga uttrykk for at de var viktig med litt konkurranse elevene imellom og sosialsammenligning. Observasjoner viste også at de andre lærerne brukte dette som motivasjon til læring i sin undervisning. Oppfatningen var slik vi så det at konkurranse og fremheving av de elevene som presterte slik lærer ønsket og var faglig flinke, ville fremme innsats og læring hos de som var faglig svakere. Dette beskriver et læringsmiljø og en skolekultur som er prestasjonsorientert. I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) betyr dette at skolen legger mest vekt på elevenes resultater. Elevenes resultater sammenlignes med andre elevers resultater og med resultater i andre klasser og skoler. Prestasjonsorientert skolekultur særpreges av at samarbeid, innsats og strategier for problemløsning verdsettes mindre enn selve resultatet, og miljøet blir preget av konkurranse. Noe som vil ha store konsekvenser for de elevene som aldri når opp faglig.

Når det oppsto konflikter i mellom elever, ble kontaktlærer i stor grad hentet hvis hun ikke var tilstede i situasjonen. Det var hennes jobb å ordne opp med elevene i

hennes klasse. Konflikthåndteringen foregikk ofte ved at voksne som hadde observert situasjonen uttalte seg på lik linje med de elevene det gjaldt. Ut fra den informasjonen som kom fram, ble det av kontaktlærer tatt en beslutning om hva som skulle gjøres videre. Kontaktlærer sa at elevene hadde behov for hjelp for å få perspektiv på ulike situasjoner. Ut fra de observasjonene som ble gjort i klassen og uttalelser fra elever, opplevde ofte elevene hjelpen til å få perspektiv og håndtere konflikter som krenkende. De ble fortalt hvordan det var, uten at de fikk være med å reflektere over ulike situasjoner. Kan det her være snakk om bruk av definisjonsmakt? Evner den enkelte lærer å se og være bevisst på at det finnes flere virkeligheter og at alle har forskjellig opplevelse av ulike situasjoner? Finnes det en rett og en gal oppfatning av virkeligheten? Kan tidspresset i skolen (lærerne er alltid på vei fra eller til noe) føre til at det blir at det ikke blir tid til å reflektere rundt ulike hendelser som kan føre til læring av sosial kompetanse?

Ut fra utsagn fra lærere og observasjoner mener vi å kunne si at skolekulturen i stor grad var preget av privatisering og mangel på felles holdninger og felles pedagogisk syn. Det manglet med andre ord et felles etos for skolen. Vi så igjen mange av de faktorene som blir beskrevet som risikofaktorer både hos Haugen (2008) og Nordahl (2007).



## 7 TILBAKEBLIKK PÅ MELLOMTRINNET

Barn og unge lærer og erfarer gjennom hele oppveksten på ulike arena. Det de erfarer i samspill med lærere og andre elever har de med seg i sin bagasje. Hvordan de synes de hadde det på barneskolen vil prege dem på ungdomstrinnet og i videre skolegang. Dette gjør noe med elevenes selvoppfatning og selvtillit. Ut fra vår problemstilling om hva som kan tillegges betydning i et læringsmiljø valgte vi å gjennomføre en retrospektiv undersøkelse i deler av intervjuet med elevene i 10. klasse. De skulle tenke tilbake på hendelser og forhold fra de to siste årene på barneskolen, om det var noe som de fortsatt hadde med seg som minner.

Når barn og unge skal huske tilbake på hvordan ting var tidligere må man ta høyde for feilmarginer. Noen av elevene kan ha fortrent hendelser, de kan la være å svare ærlig ut fra en forsvarsmekanisme, de kan velge å ikke forholde seg til det som var vanskelig, eller det kan være for vanskelig å sette ord på det.

Vi spurte om hvordan de husket de to siste årene på barneskolen. Det var 7 elever som husket bråk og et dårlig miljø. En elev sa: «*Veldig irriterende, kunne ikke stole på de andre, hadde det ikke godt med meg selv. Fikk lite oppfølging i matte og engelsk, det var kaos, bråk og kjefting.*» Det var 3 elever som nevnte at det både var mye bråk og at noe det var bra. Det som var bra var venner. En elev sa følgende om det: «*Tenker på en god venn. Dårlig miljø – veldig dårlig miljø. Ikke sunt for noen. Negativt å være der. Lærere mye å si. Takla ting dårlig, oppførte seg dårlig. Jeg ville nektet å ta undervisning fra den læreren i dag.*» 2 elever husket at de ikke hadde venner, og 5 elever svarte at de husket de hadde det bra de to siste årene på barneskolen.

Flere av utsagnene sa noe om hvordan elevene husket relasjonen de hadde hatt til lærerne. Likeså kom det fram at flere av elevene husket det negative læringsmiljøet i klassen og en utrygghet i forhold til de andre elevene. Generelt så det ut til at bråk og kjefting i timene trakk ned, men at venner var positivt for de som hadde det. Det å ha venner var kanskje viktigst og det de husket best. Dette sier noe om skolen som sosial arena, og viktigheten av det å ha venner.

Undersøkelsen fra 6. klasse viser at det var mye mobbing og gjenger i klassen. «Glemmer» man når det går litt tid? Hva ønsker man å huske/glemme og hvorfor? En av elevene hadde følgende utsagn: «Alle holdt sammen». I og med at det var mye mobbing og indre stridigheter i blant elevene og da særlig blant guttene, fant vi dette utsagnet noe merkelig. Kunne dette utsagnet ha noe med at guttene til tross for de indre stridighetene sto samlet mot lærerne?

Da det ble spurt om hva som var forskjellen på de to siste årene på barneskolen og det å gå på ungdomsskolen, svarte 6 av 11 at det var bedre miljø, flere venner og mindre kjefting på ungdomsskolen. En sier at alt ble forandret, og at folk forandrer seg. Dette kan si noe om at elevene har endret seg i møte med en ny kontekst samtidig som de har blitt eldre.

Det kom det fram at det var mindre bråk og kjefting på ungdomstrinnet. Lærerne var roligere. De kjeftet ikke på elevene, men elevene fikk tilsnakk. Det kom altså fram at elevene opplevde lærernes måte å sette grenser på og forholde seg til elevene på som annerledes.

De fleste elevene så ut til å ta skolen mer alvorlig. Det forklares med at de får karakterer, men at de også har blitt mer voksne og skjønner mer. Det kommer også fram at de fikk bedre forklaring og den hjelpen de trengte i større grad enn på barneskolen. Det å komme på en større skole med flere elever hadde vært positivt. Andre lærere ble også nevnt som positivt. En av elevene uttrykker det slik: «*Mer læring, bedre miljø i klassen*». Flere nevner at det ble mer arbeid på ungdomstrinnet.

Elevene ble spurt om hva som var likt mellom de to siste årene på barneskolen og det å gå på ungdomsskolen. Hovedfunnet her var at elevene opplevde mye som likt. 6 av 11 elever sa at mye var likt. Det var de samme fagene, de samme vennene (bare litt flere), har det artig sammen med andre og de som var best på skolen før er best nå også. En av elevene sier: «*Fagene er ganske like. De fleste har venner fra barneskolen*». 4 av 11 elever sier at alt er ulikt. En av disse sier at alt er bedre på ungdomstrinnet. De andre tre sier bare at det er ulikt. En av elevene sier at han/hun husker lite fra tida på barneskolen.

For enkelte kan opplevelser fra skoletiden sette til dels store og varige spor. Kan det være slik at disse opplevelsene påvirker hvordan vi forholder oss til andre mennesker senere i livet?

## 8 AVSLUTNING

Denne oppgaven handler om å forstå læringsmiljøet i en skoleklasse. Konklusjonene bygger på erfaringene fra 14 elever i 6. og da de gikk i 10. klasse, deres 4 lærere og deres foreldre.

Opplæringsloven kapittel 9a omhandler elevenes rett til et godt psykososialt læringsmiljø som er preget av trygghet og tilhørighet. I rundskriv fra Utdanningsdirektoratet 2:2010, Retten til et godt psykososialt miljø, blir det understreket at skolens ansvar i denne forbindelse ikke bare er å stoppe negativ atferd, men aktivt å fremme den type atferd som skaper gode vekstbetingelser for elevenes tilhørighet og vennskap. Skolen må arbeide systematisk og kontinuerlig også med dette området. Det er absolutt ikke bra nok å drive brannslukking når et barn blir utestengt eller på annen måte mobbet.

I veilederen til Kunnskapsløftet (2006) slås det fast at det i Norge er større variasjon i hvordan elever opplever læringsmiljøet sitt, innad på hver enkelt skole enn det er skolene imellom. Elevene på en skole kan altså oppleve læringsmiljøet nokså forskjellig. Når vi arbeider med elevenes læringsmiljø, er det derfor viktig at vi aldri slår oss til ro med gode gjennomsnittstall. Vi må ta hver enkelt elevs opplevelse på alvor.

Ut fra våre funn synes elevkollektivet å ha stor betydning for læringsmiljøet. Et av våre hovedfunn var elever som ga uttrykk for å oppleve utrygghet i klasseromsituasjonen og lærer som beskrev elevene i klassen som urolig, frustrert og utilpass.

Et sentralt funn i vår undersøkelse var at de aller fleste hadde en venn på trinnet, men at flere elever opplevde å bli plaget i 6. klasse. Flere lærere og foreldre visste at dette foregikk. I 10. klasse var det fortsatt noen som ble plaget og elevene var kjent med det.

Et annet hovedfunn i studien var et veldig sterkt elevkollektiv som påvirket læringsmiljøet negativt og i en slik grad at flere elever ikke kunne være seg selv. Den sosiale interaksjonen mellom elevene i denne klassen viste en stor grad av utrygghet

og usikkerhet. De elevene som var en del av elevkollektivet og som hadde venner hadde det bra på skolen. De som ikke var en del av elevkollektivet ble utsatt for negative sanksjoner, noe som påvirket trivsel og fokus i skolehverdagen. Lærerne hadde utfordringer med å komme i posisjon til å jobbe med læringsmiljøet.

I vår studie så vi at lærerne i varierende grad var opptatt av sine relasjoner til elevene og hadde fokus på undervisning og læring. De vektla i større grad det faglige og hadde fokus på fag og undervisning. Selv om flere av lærerne opplevde sin kontakt med enkelte elever som vanskelig, så de ikke dette i sammenheng med relasjon. De elevene som lærerne opplevde som vanskelige var de guttene som hadde en uønsket atferd i klasserommet. Uønsket atferd ble forklart med egenskaper ved elevene og det var i liten grad fokus på systemet og samspillet mellom elev og lærer.

Skolen hadde ikke noe noen felles forståelse eller en pedagogisk plattform som det ble jobbet etter. Det var heller ikke noen felles strategi i forhold til å forebygge problematferd og fremme prososial atferd.

Dette er funn som stemmer med hva Nordahl (2007) fant. Vi mener at elevkollektivets betydning er undervurdert for å forstå et læringsmiljø.

Vi ser at det finnes mye teori og kompetanse på hva som er risiko- og beskyttelsesfaktorer i forhold til et godt læringsmiljø, og hva som er viktig for å forstå et læringsmiljø og jobbe med det. Det gjøres mye forskning. Ut fra vår undersøkelse får vi inntrykk av den kompetansen ikke kommer ut til den enkelte skole og lærer. Dette bør settes i system i den enkelte skole. Hvem har ansvar for å følge opp dette og sikre at nødvendig kompetanse finnes?

Nasjonalt er fokuset i stor grad på basisfag samt realfag hvor resultatene er målbare og blir sammenlignet med andre nasjoner. Et eksempel på dette er Pisa-undersøkelsen. Når det er snakk om kompetanseheving blant lærerne, er det i de samme fagene. Hva som skal til for å nå målene i den generelle delen av Kunnskapsløftet har lite fokus. Kan det være fordi dette er mål som er lite målbare på kort sikt?

Det har vært mye forskning på lærerens rolle i forhold til læringsmiljøet, og litt mindre på elevens. Dette gjelder særlig eleven som en del av et elevkollektivet og

betydningen elevkollektivet har for læringsmiljøet. Roland (2003) beskriver dette. Kollektivet har stor makt og kan påvirke mye av livet til de andre elevene og ha regi på hva som skal være tillatt. Lærere kan bli maktesløse i forhold til dette. Er elevkollektivet sterkt nok har ikke det pedagogiske systemet noe å si. Dette forsterker seg når de blir eldre. Fra barnehage til videregående skole. Dette har konsekvenser for andre elever, men også for de elevene som utgjør elevkollektivet. Hvordan kan økt relasjonsbygging være med på å endre dette i positiv retning? Hvordan møte dette sterke elevkollektivet? Klassen i vår studie viste mye uro og læringshemmende atferd. Elever kan ha sine egne utfordringer uavhengig av elevkollektivet. Det hadde vært interessant å se på hvordan disse elevene påvirker både miljøet i klassen generelt, men også hvordan de påvirker eller blir påvirket av elevkollektivet. Dette kan blant annet være elever med tilknytningsvansker og andre atferdsrelaterte utfordringer.

Mye ressurser blir brukt til å streve med å få enkeltelever til å fungere innenfor et skolesystem, mens de virkelige utfordringene kanskje består i å utvikle et skolesystem som er tilpasset mangfoldet av elever. Hvordan hadde det vært med økt tverrfaglighet i skolen i forhold til forebyggende psykososialt arbeid med barn og unge. Helseperspektiv, hvordan få det inn i skolen?

Ut fra de funnene vi har gjort i vår undersøkelse, ser vi et behov for å se nærmere på barnehagens betydning for utviklingen læringsmiljøet på skolen. Vi har gjort oss noen tanker for videre arbeid. Hvordan dannes et læringsmiljø i barnehagen? Kan man gå tilbake til barnehagen å se på dannelse av inn- og utgrupper og i hvilken grad de sementeres i barnehagen. Hvordan bryte opp dysfunksjonelle grupper før overgangen til skolen? Noen barn har atferdsvansker når de begynner på skolen. Hvordan påvirker disse barna læringsmiljøet i skolen med sin atferd som er tillært fra årene i barnehagen? Det hadde vært et interessant prosjekt å se nærmere på barnehagens betydning for utvikling av et godt læringsmiljø i skolen og overgangen fra barnehage til skole. Hvordan utvikles et læringsmiljø i barnehagen? Målet må være å utvikle et læringsmiljø som gir både elever og lærere en bedre hverdag.

## Epilog

En av elevene som var med i vår studie kom med følgende tilbakemelding etter at hun hadde gått på videregående skole i to måneder: «*Jeg trives og har det så bra! Første dag i kantina kom det noen fra klassen bort til meg og ville sitte sammen med meg. Jeg trodde ikke det var sant. Noen ville sitte sammen med meg! Nå har jeg fått venner og blir godtatt som jeg er. Noen av jentene i klassen har til og med vært med hjem på overnatting. Vi kan tulle og ha det morsomt sammen. Jeg kan fremdeles ha noen vanskelige stunder, men da tar den læreren som har timen tak i det. Læreren ber meg ta med boka og bli med til et grupperom. Der prater vi og ting blir ordnet med en gang. De jobber som et team. Jeg er trygg på at lærerne hjelper meg, og jeg har ikke hatt behov for samtaler med personer innen helse som jeg har hatt før. Det går bedre med karakterene også. Jeg kunne hatt lyst til å gå til læreren ungdomsskolen og si at jo, læringsmiljøet har betydning også for karakterene. Akkurat nå er livet herlig!»*

Denne uttalelsen kom fra en av de elevene som hadde vært mobbet gjennom så å si hele grunnskolen, og første tanke var at dette er en solskinnshistorie. Ved nærmere ettertanke kan denne historien også være det motsatte. Når man tenker på at denne eleven måtte vente til hun kom videregående skole før hun fikk det bra, må man stille seg spørsmål om hvorfor lærerne på barne- og ungdomsskolen ikke klarte å skape et læringsmiljø som inkluderte alle. Hvor gikk det galt? Hva gikk galt? Og hvorfor klarte aldri lærerne hjelpe eleven?

Møte med denne eleven og hennes historie gjorde et stort inntrykk. Det var en elev som gikk med rak rygg og kroppsspråket vitnet om en ungdom som trivdes med seg selv og livet sitt.

Eleven ba oss/meg om å hilse lærerne på skolen om at det gikk bra med henne og at hun hadde det bra. Det gjorde jeg. Jeg fortalte det eleven hadde sagt om læringsmiljøets betydning og hvordan lærerne jobbet på videregående. Elevens fortelling om et bedre læringsmiljø ble trukket i tvil og ble forklart med at eleven nå var eldre og mer moden. Det var ingen undring eller refleksjon rundt hva som kunne gjøre elevens opplevelse mer positiv og hva som skolen kunne lære av

videregående. Kanskje er det nettopp denne evnen til å bortforklare, og det at det ikke reflekteres og undres i særlig grad nettopp er årsaken til de vanskene skolen opplevde i forhold til elevene?



## Litteraturliste

Aadland, E. (2010): Og eg ser på deg. Universitetsforlaget.

Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008): Tolkning och reflektion. Studentlitteratur.

Andersen, S.S.(2013): CASESTUDIER. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring.

Andersen, T (2001): Reflecterande processer. Mareld

Artikkelsamling:” Vi har prøvd alt”, (2007) Statped Skriftserie Nr. 55

Bae, B (1996): Det interessante i det alminnelige. Pedagogisk forum.

Bae, B.: Norsk Pedagogisk tidsskrift 4/88

Bowlby, J. (1994): En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser.

Byrhagen, Falch og Strøm (2006): Kostnader av frafall i videregående opplæring. Senter for økonomisk forskning AS, Trondheim

Chalmers, A.F.(1999): Vad är vetenskap egentlig? Bokförlaget Nya Doxa.Ekeland

Damsgaard, K (2014): Spesialpedagogikk 02. Artikkel Språkets makt.

Drugli, M.B. (2002): Barn som vekker bekymring

T.-J. (2007): Konflikt og konfliktforståelse. Gyldendal Akademisk

Fauske, H. (2011): Støtteark lagt ut i fronter.

Flermoen, S. (2009): Søkelys på organisasjon og ledelse. Fagbokforlaget.

Flyvbjerg.B.(2011): CASE STUDY

Fredriksberg: DET lille forlaget.

Glavin, K. og Erdal, B (2007): Tverrfaglig samarbeid i praksis. Kommuneforlaget

Hargreaves, A. (2000): Lærerarbeid og skolekultur. Ad Notam Gyldendal.

Haugen, R (NPT 3/94)

Haugen R. (red.) (2008): Barn og unges læringsmiljø 3. Høyskoleforlaget.

Helder, J., Bredenløw, T. og Nørgaard, J. L. red.(2009): Kommunikationsteori. Hans Reitzels Forlag

Honneth, A. (2003): Behovet for anerkendelse. København. Hans Reitzels forlag

Honneth, A. (2006): Kamp om anerkjendelse:sociale konflikters moralske grammatik. København. Hans Reitzels forlag

Hundeide, K. (2003): Barns livsverden; Sosiokulturelle rammer for barns utvikling.

Høstmælingen, N, Kjørholt, E og Sandberg, K (2008): Barnekonvensjonen

Irgens, E. (2009): Skoleledelse: betingelser for læring og ledelse i skole. Tapir akademisk forlag 2009

Jensen, P. og Ulleberg, I. (2011): *Mellom ordene*. Gyldendal Akademisk

Johansen, Vegard (2011): Støtteark lagt ut i fronter.

Juul, J. og Jensen, H (2002): Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk Forum

Kunnskapsløftet (2006): Den generelle delen av læreplanen.

Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 01.08.14

Kvale, S.(1997): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Ad notam Gyldendal.

Kvello, Ø (2011): Barn i risiko. Gyldendal.

Kvello, Ø (red) (2008): Oppvekst. Gyldendal Akademisk

Lund, I (2004): Anerkjennelse som kunst og vågestykket. Spesialpedagogikk, nr. 4

Lysgaard, S (1961): Arbeiderkollektivet. Universitetsforlaget Oslo – Bergen - Tromsø

Lægreid, S, og Skorgen, T (red.) (2001): *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus forlag as.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006).

Markussen, E. (red.) (2010:517): Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden.  
Norden/Tema Nord

Markussen, E. og Seland, I. (2012): Å redusere bortvalg- bare skolens ansvar? Norsk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Marschhäuser, P. (2007) Motivasjon og læringsmiljø: artikkelsamling i Statped skriftserie nr. 55.

Meld. St. 22 (2010 – 2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter»*

NOU: Første rekke, 2003:16

NOU: Rett til læring, 2009:18

Nordahl, T m.fl. (2007: Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretisk og praktisk tilnærming. Fagbokforlaget.

Nordby, H. (2011): Forelesning ved Høgskolen på Lillehammer

Norges Lover (2009) Lovsamling for helse- og sosialsektoren 2009 – 2010

Nygren, P. og H. Thuen (red.) (2008): Barn og unges kompetanseutvikling. Universitetsforlaget.

Ogden, T. (2008): Motviljen mot evidens i utdanningssystemet. Bedre skole nr. 4 2008.

Ogden, T. (2001): Sosial Kompetanse og problematferd i skolen. Gyldendal

Olweus, D. (2000): Mobbing i skolen. Gyldendal

Opplæringsloven med forskrifter (2001) Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Repstad, P. (2009): Mellom nærhet og distanse. Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2001), (2009): Enhet og mangfold. Fagbokforlaget.

Ryen, A. (2002): Det kvalitative intervjuet. Fagbokforlaget.

Salberg, A. S. og Bargel, H. L. (2007): Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid?: artikkelsamling i Statped skriftserie nr. 55

Sandsmark, J. (red.) (2012): Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen. Kommuneforlaget.

Schibbye, A-L, L. (2002): En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie. Oslo: Universitetsforlaget

Schibbye, A-L, L. (1984b): Anerkjennelse og forandring i psykoterapi. Forskningsprospektus til NAVF, Psykologisk Institutt. Universitet Oslo

SINTEF A5204: Brukerbasert evaluering av det kommunale tjenestetilbudet for barn og unge med psykiske vansker 2004-2007. April 2008.

SINTEF A4727: Tilgjengelighet av tjenester for barn og unge med psykiske problemer: Evaluering av Opptappingsplan for psykisk helse (Januar 2008)

Skaalvik. M, Skaalvik. S. (2009): Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø. Tano forlag.

Skoglund, R. I. og Åmot, I red. (2012) Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole. Universitetsforlaget.

Smith L. (2002): Tilknytning og barns utvikling. Høyskoleforlaget.

Sosial- og helsedirektoratet (2007), Veileder: Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene.

Spurkeland, J. (2012): Relasjonskompetanse. Universitetsforlaget.

St. meld. nr. 47, Samhandlingsreformen, Rett behandling – på rett sted – til rett tid. (2008-2009)

St.meld. nr. 30 Kultur for læring. (2003/2004)

Sørli, M-A (2000): Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. Praxis Forlag.

Tetzchner, S.V.(2008): Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen. Gyldendal Akademiske.

Thomassen, M. (2010): *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag.* Gyldendal Akademisk

Tjora, A. (2010): *Kvalitativ forskningsmetoder i praksis.* Gyldendal.

Tveit, A. (2010): Forelesning ved Høgskolen i Sør- Trøndelag.

Veileder IS-2073: Miljø og helse i skolen. Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler. Helsedirektoratet.

Voksne for barn(2008), Å planlegge ut fra et brukerperspektiv

Webster- Stratton, C. (2006): Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn. Gyldendal.

Yin, R.K.(2006): Fallstudier- Design och genomförande

Øia, T. og Fauske, H.(2010): Oppvekst i Norge. Abstrakt forlag.

<http://www.kunnskapsenteret.com> Lastet ned 14. mai 2014

<http://www.wikispaces.com> Lastet ned 6.mars 2014

## **SPØRRESKJEMA TIL FORELDRE**

### ***Ditt inntrykk av klassen:***

Hva er positivt med klassen?

*Hva kunne ha vært bedre?*

### ***Forslag til tiltak:***

**Hva tror du er viktigst for trivsel og læring? (Nummerer gjerne i prioritert rekkefølge).**

- Lærernes faglige dyktighet
- Interessant og spennende undervisning
- At elevene får den hjelp de føler er nødvendig
- At elevene får oppgaver som de kan mestre
- Ro og orden i klassen
- Elevene føler seg trygge
- Annet forslag:.

**Vennskap:**

Tror du barnet ditt har noen nære venner på skolen ?  ja  nei

Kommentar:

**Om friminuttene:**

Gir barnet ditt uttrykk for  trivsel  mistrivsel (har nær venn)  
 ensomhet  deltakelse

**Har ditt barn fortalt om at det selv har blitt plaget (over tid) av**

andre barn  ja  nei

av voksne  ja  nei

**Har ditt barn fortalt om at noen av de andre barna har blitt / blir plaget av**

andre barn  ja  nei

av voksne  ja  nei

Kommentarer:( *f.eks. hvordan, når, hvor, hvor ofte*)

**Samarbeid skole / heim:**

Hvordan stiller du deg til økt foreldreengasjement gjennom:



1) hyppigere foreldremøter?  
negativt

positivt

nøytralt

2) dannelse av små foreldregrupper? (Klassens foreldre/foresatte deles inn i grupper av klasselæreren. Gruppene kan få ansvar for å arrangere tiltak for seg selv eller for hele klassen - elever og foreldre sammen)

positivt

nøytralt

negativt

3) at klassen ( eller mindre grupper) med foreldre drar på små utflukter, arrangementer (opplever ting sammen) i fritiden?

negativt

positivt

nøytralt

Andre forslag til hva foreldrene kan bidra med for å påvirke klassemiljøet?

## INTERVJUGUIDE ELEVER 6. KLASSE

**Navn :** \_\_\_\_\_

**1. Fortell om dine interesser / hva du liker å gjøre. ( Betraktes som en innledning )**

---

---

---

---

**2. Trivsel**

**2a. Hvor godt trives du i gruppen (på trinnet) ?**

( terningkast eller en skala fra 1 – 6 )

**2.b. Trives du bedre /dårligere enn du gjorde på 5.trinn ?**

---

---

---

**2.c. Hva får deg til å trives- mistrives ? ( relateres til pkt.2.b. )**

---

---

---

**2.d. Føler du at du blir plaget eller satt utenfor / ikke får være med ?**

ja

nei

1. Daglig eller flere ganger daglig

2. Ukentlig

3. månedlig eller sjeldnere

**Hva skjer ?**

-----  
-----  
-----

**Hvordan oppleves dette ?**

-----  
-----  
-----

**Hvor skjer dette ?**

-----  
-----  
-----

**2.e. Tror du at noen andre på trinnet kan føle seg plaget eller satt utenfor ?**

1. ja

2. nei

**Hva skjer ?**

-----  
-----  
-----

**Hva synes du om dette ?**

-----  
-----  
-----

**Hvor skjer dette ?**

-----  
-----

**2.f. Har du en god venn /”beste venn” på trinnet ? (som du kan snakke med)**

-----

**2.g. Er det noe du er bekymret for / redd for på skolen ?**

-----  
-----

### 3. Arbeidsro

3.a. Dette er noen eksempler på hva som kan forstyrre i timene.

Har noe av dette forstyrret deg? ( er det forstyrrende for deg ? )

G 1 Når noen hvisker om noe

G 2 Prating/Summing

G 3 Høy prat/roping/brøling

G 4 Når elever vandrer rundt i klasserommet

G 5 Når noen sender lapper

G 6 Noen ler av noe jeg ikke vet

G 7 Noen lager irriterende lyder

G 8 Viskelær-kasting og lignende

G 9 Noe annet

Hva synes du er verst ? ( sies på slutten )

3.b. Er det mye forstyrrelser/bråk på trinnet?

G 1 Mye bråk

G 2 Lite bråk

G 3 Bråk av og til

3.c. Hvorfor blir det forstyrrelser ?

-----  
-----

### 4. Undervisningen

4.a. Hvilke oppgaver liker du best å jobbe med på skolen ?

-----  
-----

4.b. Hvilke oppgaver liker du dårlig å jobbe med på skolen ?

(relater evt. til fag de svarer negativt på )

-----

-----

**4.c. Lar du være å spørre om noe fordi du tenker at de andre kan gjøre narr av deg hvis du spør ?**

1. ja

2. nei

**4.d. Lar du være å svare noen ganger fordi du er redd for å bli ledd av /gjort narr av dersom du svarer feil ?**

1. ja

2. nei

**4.e. Føler du at lærerne som arbeider på trinnet bryr seg om deg ?**

1. ja

2. nei

**5. Utetid ( pausetid )**

**5.a. Gleder eller gruer du deg til utetida ?**

1. Gleder meg

2. Gruer meg

**5.b. Føler du deg trygg i utetida ?**

1. Trygg

2. Utrygg

**5.c. Er du fornøyd med det lærerne gjør når de er ute ?**

1. ja

2. nei

**6. Læring**

**6.a. Hva er viktig for deg å lære – hva vil du lære – bli flink til ?**

**( fag, ferdigheter, holdninger )**

---

---

---

**7. Trygghet**

**7.a. Tør du si meninga di sjøl om du ikke er sikker på hva de andre mener ?**

**1. Alltid**

**2. Noen ganger**

**3. Aldri**

**Hvorfor ?** .....

.....

**8. Lærere**

**8. a. Hva gjør/ hvordan er en god lærer ? ( Kjennetegn på den gode lærer ? )**

---

---

---

---

**8.b. Kan du nevne nevne ting ved lærerne, som du ikke har nevnt,**

**som du ikke liker ? ( kjennetegn ved en dårlig lærer )**

---

---

---

**9. Elever**

**9.a. Hvordan vil du at en god med-elev skal være? (kjennetegn ved dem du liker )**

**Hvordan vil du at de andre elevene skal være ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**9.b. Hva bør jeg gjøre, og ikke gjøre om jeg vil bli godtatt av de andre elevene på trinnet ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**9.c. Er det spesielle grupper eller gjenger på trinnet ? ( som holder sammen og ikke er sammen med andre .)**

- 1. ja
- 2. nei

**9.d. Er du med ?**

- 1. ja
- 2. nei

**9. e Ønsker du å være med ?**

- 1. ja
- 2. nei

**9.f. Hva er kravene / hva må du være / ha/ se ut som/ gjøre for å bli med ?**

.....  
.....  
.....

**10 . Hjelp og støtte**

**10.a. Hvem setter du mest pris på å få ros fra ?**

- 1. lærere



- 2. Elever
- 3. Foreldre

**10.b. Hvem er det lettest å motta hjelp/ forklaring fra ?**

- 1. Lærere
- 2. Elever
- 3. Foreldre

**11. Framtidstanker**

-----  
 -----

**11.a Gleder du deg til å gå videre på skolen ?**

- 1. ja
- 2. nei

**Hvorfor ?** -----  
 -----

**12. Fagene**

**Kryss av for hvordan det vanligvis er ?**

Sett et kryss for hvert spørsmål.

Fag - område	Gruer du ofte når du skal jobbe med dette ?	Får du god nok forklaring og hjelp ?	Synes du det er interessant eller kjedelig ?	Synes du faget er lett eller vanskelig ?	Er faget nyttig eller unyttig ?	Er det arbeidsro eller mye bråk når du jobber med dette ?
<b>Matematikk</b>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> interessant <input type="checkbox"/> kjedelig	<input type="checkbox"/> lett <input type="checkbox"/> vanskelig	<input type="checkbox"/> nyttig <input type="checkbox"/> unyttig	<input type="checkbox"/> ro <input type="checkbox"/> litt bråk

						<input type="checkbox"/> bråk
<b>Norsk – lesing</b>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> interessant <input type="checkbox"/> kjedelig	<input type="checkbox"/> lett <input type="checkbox"/> vanskelig	<input type="checkbox"/> nyttig <input type="checkbox"/> unyttig	<input type="checkbox"/> ro <input type="checkbox"/> litt bråk <input type="checkbox"/> bråk
<b>Norsk – skrivning</b>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> interessant <input type="checkbox"/> kjedelig	<input type="checkbox"/> lett <input type="checkbox"/> vanskelig	<input type="checkbox"/> nyttig <input type="checkbox"/> unyttig	<input type="checkbox"/> ro <input type="checkbox"/> litt bråk <input type="checkbox"/> bråk
<b>Engelsk</b>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> interessant <input type="checkbox"/> kjedelig	<input type="checkbox"/> lett <input type="checkbox"/> vanskelig	<input type="checkbox"/> nyttig <input type="checkbox"/> unyttig	<input type="checkbox"/> ro <input type="checkbox"/> litt bråk <input type="checkbox"/> bråk
<b>Musikk</b>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> interessant <input type="checkbox"/> kjedelig	<input type="checkbox"/> lett <input type="checkbox"/> vanskelig	<input type="checkbox"/> nyttig <input type="checkbox"/> unyttig	<input type="checkbox"/> ro <input type="checkbox"/> litt bråk <input type="checkbox"/> bråk

<b>Gym.</b>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> interessant <input type="checkbox"/> kjedelig	<input type="checkbox"/> lett <input type="checkbox"/> vanskelig	<input type="checkbox"/> nyttig <input type="checkbox"/> unyttig	<input type="checkbox"/> ro <input type="checkbox"/> litt bråk <input type="checkbox"/> bråk
<b>Forming Kunst og håndverk</b>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> interessant <input type="checkbox"/> kjedelig	<input type="checkbox"/> lett <input type="checkbox"/> vanskelig	<input type="checkbox"/> nyttig <input type="checkbox"/> unyttig	<input type="checkbox"/> ro <input type="checkbox"/> litt bråk <input type="checkbox"/> bråk
<b>Utedag</b>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nei	<input type="checkbox"/> interessant <input type="checkbox"/> kjedelig	<input type="checkbox"/> lett <input type="checkbox"/> vanskelig	<input type="checkbox"/> nyttig <input type="checkbox"/> unyttig	<input type="checkbox"/> ro <input type="checkbox"/> litt bråk <input type="checkbox"/> bråk

**Var dette greit ?**

## Intervjuguide lærere i 6. klasse

### 1. Hvordan trives du i jobben?

Hva setter du stor pris på i arbeidet ditt?

Hva setter du lite pris på i arbeidet ditt?

Nevn forhold du føler stimulerer deg i å gjøre en god jobb:

Nevn forhold du føler hindrer deg i å gjøre en god jobb:

### Hvordan trives du på jobben?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Meget dåelig

Meget godt

### 2. Hvilken beskrivelse passer best?

\*Lærerne ved skolen privatiserer og holder vanskene de måtte ha for seg selv

\*Lærerne ved skolen snakker dels åpent om egne vansker, og kollegaene gir til en viss grad støtte

\*Vansker i arbeidet deles med andre, og oppfattes som et felles anliggende

Har du noen å snakke med blant kolleger om vansker?

### 3. Hvordan opplever du ledelsen, kollegaer og elevene?

Ledelsen: kritisk-----nøytral-----støttende

Kollegaer. kritisk-----nøytral-----støttende

Elevene: kritisk-----nøytral ----- støttende

Foreldrene: kritiske ----- nøytrale ----- støttende

#### 4. Hvordan er din kontakt med elevene?

#### 5. Hvordan opplever du klassen?

Positive trekk ved klassen:

Negative trekk ved klassen:

#### Læringsmiljøet i klassen?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Meget dåelig

Meget godt

#### 6. Lærere

Hvordan er en god lærer - "drømmelærer"?

Hvordan er en dårlig lærer - "skrekklærer"?

#### 7. Elever

"Idealeleven"?

"Skrekkeleven"?

#### 8. Setter du mest pris på ros fra dine kolleger, ledelsen, foreldre eller elever?

#### 9. Faget ditt

Hva tror du om elevenes opplevelse av timene dine/holdninger til faget?

\* trygge,

\* får den hjelp de trenger, god nok forklaring

\* interessant - kjedelig,

\* lett - vanskelig,

\* nyttig - unyttig,

\* arbeidsro,

#### **10. Hva tror du betyr mest for elevene i klassen?**

1. og 2.

#### **11. "Bråk"**

Hva er bråk?

Er det mye bråk i timene dine?

Årsaker til at bråk starter?

#### **12. Har klassen alltid fungert/vært slik den er i dag?**

**Hvorfor tror du den er/ikke er forandret?**

#### **13. Er ordensreglene/oppførsel-/miljøreglene greie og entydige? Praktiseres de likt?**

#### **14. Friminuttene.**

Organisering?

Hvordan praktiserer du reglene?

Aktivitetstilbudene gode/dårlige evt. mangler?

Inspeksjon?

Har dere regler for lik behandling/ informasjon kunnskap om elever?

Hvordan liker du å ha inspeksjon?

#### **15. Hvordan fungerer ditt samarbeid med foreldrene?**

**16. Hvordan håper du at din arbeidssituasjon er om 5 år?**

**17. Dersom du hadde frihet til å gjøre hva du ville - hva ville du da forandre/gjøre på xx oppvekstsenter?**

## **Forespørsel om deltagelse i intervju.**

Vi er studenter ved Høgskolen i Lillehammer, og holder nå på med en avsluttende Masteroppgave i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge. Høgskolen i Lillehammer er behandlingsansvarlig for institusjon for Masterprosjektet. Tema for oppgaven er hvordan elever opplever læringsmiljøet, og hvordan lærernes måte å kommunisere på påvirker elevenes motivasjon til læring.

I 2009 til 2011 gikk vi ved Høgskolen i Sør-Trøndelag og gjennomførte studiet Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. I den forbindelse utførte vi et utviklingsarbeid i vår egen kommune. Da intervjuet vi 16 elever i 6. klasse om deres opplevelse av læringsmiljøet i skolen.

Nå ønsker vi å intervju disse elevene på nytt for å trekke noen sammenligninger av deres opplevelser av læringsmiljøet da og nå, og hvordan de tenker tilbake på sine opplevelser av læringsmiljøet den gangen. Målet er å prøve å forstå elevenes opplevelse av læringsmiljøet og hvordan deres motivasjon til læring påvirkes av måten lærerne kommuniserer på.

Følgende typer opplysninger innhentes:

- trivsel i skolefagene og sosialt,
- blant annet om de føler seg inkludert eller utestengt/plaget av de andre
- hvordan er en god medelev
- hvordan er en god lærer
- hvordan de ser tilbake på de 3 siste årene på barneskolen

I den forbindelse ønsker vi å intervju på nytt de elevene som vi intervjuet da de gikk i 6. klasse. De går nå i 10. klasse. Vi vil stille de samme spørsmålene som den gangen, samt noen nye spørsmål om hvordan de ser tilbake på de tre siste årene på barneskolen. Vi vil intervju elevene i skoletiden etter avtale med den enkelte elev og kontaktlærer. Intervjuet vil vare ca. 30 minutter. Vi tar notater underveis i intervjuet, og notatene vil bli gjennomgått sammen med den enkelte elev for å unngå misforståelser.

Det er frivillig å delta. Foreldre/eleven har mulighet til å trekke samtykket tilbake underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom samtykket trekkes vil alle data om eleven bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og slettes innen mai 2014. Ta kontakt dersom dere ønsker å se intervjuguiden.



Hvis det er noe du/dere lurer på kan vi nås på telefon: Tone Lise 99584810, Torhild 90039996 eller sende en e-post til: [tone.lise.opheim@snaasa-kommune.nhn.no](mailto:tone.lise.opheim@snaasa-kommune.nhn.no) eller [torhild.merete.holseng@snasa.kommune.no](mailto:torhild.merete.holseng@snasa.kommune.no). Vår veileder, Halvor Fauske ved Høgskolen i Lillehammer, kan også kontaktes på mail [halvor.fauske@hil.no](mailto:halvor.fauske@hil.no) Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Tone Lise Opheim  
Dælimoen  
7760 Snåsa

Torhild M. Holseng  
Kjenstadberg  
7760 Snåsa

### **Samtykkeerklæring**

Jeg /vi har mottatt skriftlig informasjon og er villig til at mitt/vårt barn deltar i studien.

Signatur.....Dato..... Telefonnummer.....

## **Muntlig informasjon av elever på 10.trinn.**

Vi ønsker å intervjuere dere på helsesøsters kontor på skolen en og en. Dette er en videreføring av de intervjuene vi gjorde da dere i 6. klasse.

Vi ønsker å intervjuere dere en gang til for å se om deres syn på skolehverdagen har endret seg, og hvordan dere tenker tilbake på de tre siste årene på mellomtrinnet.

Vi skal bruke intervjuene deres i en masteroppgave, skrive en rapport og legge det frem på høgskolen. Vi har taushetsplikt og opplysningene blir gjort anonyme. Etter at vi er ferdige vil det materiale som vi samler inn bli makulert.

Deltagelse er frivillig og du kan trekke deg når som helst også under/etter intervjuet.

Det vil ikke være mulig å kjenne igjen eleven i masteroppgaven.

Vår taushetsplikt er ikke absolutt. Dette gjelder hvis det fremkommer opplysninger som vi har plikt til å følge opp, for eksempel alvorlig mobbing.

Torhild Merete Holseng

Tone Lise W. Opheim

## Vedlegg 6

### Tilleggsspørsmål til intervju i 10. klasse

Kan du si noe om hvordan du husker de to siste årene på barneskolen?

Hva er forskjellen på de to siste årene på barneskolen og det å gå på ungdomsskolen?

Hva er likt mellom de to siste årene på barneskolen og det å gå på ungdomsskolen?



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Halvor Fauske  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag  
Høgskolen i Lillehammer  
Postboks 952  
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 29.05.2013

Vår ref: 33908 LT/f

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ INNSENDT MELDESKJEMA

Vi viser til mottatt meldeskjema 18.03.2013 for prosjektet:

*33908 Sammenheng mellom elevens opplevelse av anerkjennelse i kommunikasjon med lærer og motivasjon til læring*

Videre vises til korrespondanse, senest e-post fra student/prosjektleder Tone Lise Opheim 21.05.2013. Vi forstår at prosjektet er det samme som prosjekt 33842 *Sammenheng mellom elevens opplevelse av anerkjennelse i kommunikasjon med lærer og motivasjon til læring* med veileder Halvor Fauske og student/prosjektleder Torhild Merete Holseng. Meldeskjema for dette prosjektet ble sendt inn 13.03.2013.

Da prosjektene er like og da Opheim og Holseng samarbeider om prosjektgjennomføringen er det tilstrekkelig med en melding til personvernombudet.

Vi avslutter derfor saksbehandling av ovennevnte prosjekt, da godkjenning er gitt gjennom prosjekt 33842.

Tilbakemelding på prosjekt 33842 ble gitt 24.04.2013. Til vår prosjektvurdering var knyttet en del vilkår, bl.a. at det måtte utarbeides nye skriv. Nye skriv er mottatt 21.05.2013. Tilbakemelding på skrivenes vil bli gitt av saksbehandler for prosjekt 33842 Inga Brautaset.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Kopi: Tone Lise Opheim, Dælimoen, 7760 SNÅSA