



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (LUP)

Linda Ness

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Mobbeforebygging i et
fellesskapsperspektiv i
begynneropplæringens 1.og 2.trinn

Bullying prevention in a community perspective
in the 1st and 2nd stages of initial training

Master i spesialpedagogikk – SPE3006/1

September 2024

Sammendrag

Denne studien handler om mobbeforebygging sett ut fra et fellesskapsperspektiv i begynneropplæringens to første trinn. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie med semistrukturerte intervjuer som metode, med utgangspunkt i følgende to forskningsspørsmål: Hvordan opplever lærere mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv i begynneropplæringens 1. og 2. trinn, og hvordan arbeider lærere i møte med disse utfordringene. I min jobb som lærer i småskolen bemerker jeg meg at de yngste elevene har med seg varierende atferd fra barnehagen og inn i skolen. Jeg ser også at skolen jeg jobber ved, har en økende mobbeproblematikk hos de eldre elevene. Samtidig presiseres det i skolepolitiske dokumenter at *«Alle elever i grunnskoler og videregående skoler skal ha rett godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring»* (opplæringslovens § 9A-2 (1998); Kunnskapsløftet 2020).

Resultatene av elevundersøkelsen 2023 viser at antall elever som opplever å bli mobbet fortsetter å øke (Utdanningsdirektoratet, 2024). Økte forekomster av mobbing får konsekvenser for enkeltindivider, klasser, skolen og samfunnet. En lignende undersøkelse finner man ikke for elever i småskolen, og man finner lite forskning på når mobbingen i skolesammenheng starter. Tall fra elevundersøkelsen viser at allerede i 5. klasse er det barn som opplever å bli mobbet, og det er naturlig å tenke at dette har startet på lavere trinn. Man kan derfor ikke vente til elevene kommer på mellomtrinnet før man arbeider for å forebygge mobbing. Det krever at det blir satt i gang tiltak mot mobbing også i begynneropplæringen. Jeg har i denne undersøkelsen satt søkelys på hva som skjer allerede når elevene kommer til skolen, og videre på 1. og 2. trinn. Målet har vært å undersøke hvordan lærere opplever fenomenet å forebygge mobbing med tanke på fellesskapets interesser, og hvordan de arbeider med dette gjennom faglige og sosiale aktiviteter. Fellesskapende didaktikk og lekens plass og verdi i begynneropplæring er to komponenter som har stått i fokus gjennom studien.

Masterprosjektet er en kvalitativ studie med semistrukturert intervju som metode. Seks lærere med tilnærmet lik utdanning ble intervjuet. Fellesnevneren for dem er at de har erfaring med å jobbe med de yngste elevene. Resultatene fra forskningen drøftes mot relevant teori opp mot to forskningsspørsmål som omhandler både opplevelsen av fenomenet mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv og hvordan de arbeider med de utfordringer det fører med seg.

Studien finner at lærerne opplever at barna har med seg atferd fra barnehagen som har trekk av mobbeatferd. Det kommer frem at lærerne mener at mobbekultur oppstår ved at dynamikken i et fellesskap er truet av angst for posisjoner innad i gruppen. De legger derfor stor vekt på den preventive mobbforebyggingen, og mener at å bygge sterke fellesskap med et “gyldig vi”, er den beste måten å unngå at mobbemønster får manifisere seg i klassefellesskapet. Inkluderingsprinsippet står sterkt hos lærerne i bygging av klassefellesskapet, men tilnærmingen deres er noe nyansert. Mens noen mener at elever i denne aldersgruppen har behov for å få tilrettelagt for egen identitetsskaping i elevrollen, jobber andre mot en tilnærming hvor elevene er et samlet lag helt fra starten av og derfor har mest fokus på helklassen. Funnene viser også at lærerne tenker fellesskapbygging gjennom didaktisk planlegging og kontekstnær undervisning. Lærerne jobber elevsentrert og ser elevenes ulike kunnskaper og styrker som ressurs i ulike aktiviteter. Målet om at alle kan lære av hverandre i et fellesskap finner man også mange eksempler på i studien. Et annet funn i studien er at lærerne bruker mye av sin tid til å planlegge aktiviteter som er motivasjonsfremmende for elevene.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvilke metoder lærerne bruker i arbeid med forebygging av mobbing i fellesskapet. Funnene viser at metodene er nyanserte, og at de ulike lærerne har sin måte å bygge fellesskapet på. De fleste lærerne hadde en tilnærming som var preget av lekaktivitet, men funnene beskriver også en lærer som bruker lagbygging på en måte som gjør at elevene blir ansvarliggjort for at hele laget skal mestre felles mål sammen helt fra de kommer inn i skolen. Oppsummert kan man derfor si at det finnes flere funksjonelle metoder for fellesskapende forebygging av mobbing i begynneropplæringens to første trinn.

Abstract

This study is about bullying prevention from a community perspective in the first two stages of initial training. I have conducted a qualitative study using semi-structured interviews as a method, based on the following two research questions: How do teachers experience bullying prevention in a community perspective in the 1st and 2nd stages of initial education, and how do teachers work with these challenges. In my job as a primary school teacher, I notice that the youngest pupils bring with them varying behaviors from kindergarten to school. I also see that the school I work at has an increasing bullying problem among the older pupils. At the same time, it is specified in school policy documents that *"All pupils in primary schools and upper secondary schools must have a good physical and psychosocial environment that promotes health, inclusion, well-being and learning"* (Section 9A-2 of the Education Act (1998); Kunnskapsløftet 2020).

The results of the 2023 student survey show that the number of students who experience being bullied continues to increase (Utdanningsdirektoratet, 2024). Increased incidences of bullying have consequences for individuals, classes, the school and society. A similar survey cannot be found for pupils in the first four years, and little research is found on when bullying in a school context starts. Figures from the student survey show that already in the 5th grade there are children who experience being bullied, and it is natural to think that this has started at a lower level. One cannot therefore wait until the pupils reach the middle stage before working to prevent bullying. This requires that measures against bullying are also initiated in early years of school. In this survey, I have put the spotlight on what happens already when the pupils arrive at school, and further on in the 1st and 2nd stages. The aim has been to investigate how teachers experience the phenomenon of preventing bullying in the interests of the community, and how they work with this through academic and social activities. Collaborative didactics and the place and value of playing in beginner education are two components that have been in focus throughout the study.

The master's project is a qualitative study with semi-structured interview as method. Six teachers with roughly the same education were interviewed. The common denominator for them is that they have experience of working with the youngest students. The results from the research are discussed against relevant theory against two research questions that deal with

both the experience of the phenomenon of bullying prevention in a community perspective and how they work with the challenges it brings.

The study finds that the teachers experience that the children carry with them behavior from the nursery which has features of bullying behaviour. It emerges that the teachers believe that bullying culture arises when the dynamics of a community is threatened by anxiety about positions within the group. They therefore attach great importance to bullying prevention, and believe that building strong communities with a "valid we" is the best way to avoid bullying patterns manifesting in the class community. The principle of inclusion is strongly held by the teachers in building the class community, but their approach is somewhat nuanced. While some believe that students in this age group need to be facilitated for their own identity creation in the student role, others work towards an approach where the students are a united team right from the start and therefore focus mostly on the whole class. The findings also show that the teachers think about community building through didactic planning and context-based teaching. The teachers work student-centred and see the students' different knowledge and strengths as a resource in various activities. The goal that everyone can learn from each other in a community is also found in many examples in the study. Another finding in the study is that the teachers spend a lot of their time planning activities that promote motivation for the pupils.

The second research question concerns which methods the teachers use when working with the prevention of bullying in the community. The findings show that the methods are nuanced, and that the different teachers have their own way of building the community. Most of the teachers had an approach that was characterized by play activities, but the findings also describe a teacher who uses team building in a way that makes the students responsible for the whole team mastering common goals together from the moment they enter the school. In summary, it can therefore be said that there are several functional methods for communal prevention of bullying in the first two stages of the initial training.

Forord

Etter fire år med masterstudie på deltid ved Høgskolen i Innlandet, er jeg nå klar til å sette punktum på min masterstudie. Det har vært lærerike og spennende år, men det skal nå bli fint å kun konsentrere meg om den herlige gjengen med elever på andre trinn som jeg er så heldig å få være lærer for. Nå skal jeg virkelig ta i bruk alt jeg har lært disse årene, og tenker at dette vil gi en berikelse for både elever, kolleger og meg selv i min profesjon.

Temaet jeg har valgt i min studie kommer ut fra en situasjon jeg opplevde i eget klasserom. Vi hadde hatt en fin dag med uteskole, og elevene skulle få tegne i koseboken sin de siste minuttene før de skulle over i SFO. Stillheten i klasserommet ble brutt da en elev kom med følgende kommentar: “Rekk opp hånden alle de som hater *Otilia*”. Etter å ha stoppet en eventuell eskalering i klasserommet, ble lærerhertet mitt nyskjerrig. Hva er det som får en 1. klassing til å utføre atferd som dette helt “ut av det blå”? Er det jenta i seg selv som utstråler noe eleven ikke liker? Eller kunne det ha med observasjoner jeg hadde gjort om hans ønske om å få innpass hos to andre gutter, og at denne jenta var veldig godt likt av de to guttene han ønsket å få innpass hos - og derfor en trussel for ham?

Det er flere jeg vil takke for at jeg nå står på målstreken med mitt forskningsmateriale.

Først vil jeg gjerne rette en takk til de seks lærerne som stilte opp til intervju og delte av sine kunnskaper, tanker og erfaringer innenfor emnet. Jeg har lært mye av dere som jeg tar med meg videre i eget arbeid med de yngste elevene.

Videre vil jeg gi en stor takk til min veileder Øyvind Snipstad som har vært en trygg og viktig støttespiller for meg gjennom hele prosessen. Også i møte med litt humper i veien mot målet, har du hatt tro på meg og heiet meg fram. Takk for gode og nyttige tilbakemeldinger, lærerike diskusjoner og uvurderlige oppmuntringer i arbeidet med masteroppgaven. Jeg er takknemlig for at det ble akkurat du som skulle bli min los gjennom prosjektet.

Jeg vil også takke ledelse og kolleger på skolen jeg jobber ved. Dere har heiet, diskutert og gitt mange gode råd i prosessen jeg har hatt med skriveingen. Spesielt har det vært fantastisk å samtale med alle lærervikarene som selv har vært i sine masteroppgaveprosesser. Det har vært utrolig nyttig og lærerikt å få inn mange ulike perspektiver fra andre som er i “bobla”.

Jeg hadde ikke kommet til siste punktum i denne oppgaven om det ikke hadde vært for mine venner og min fantastiske familie. Nå skal endelig mine voksne døtre Linn, Cathrine, Cecilie og Angelica, samt mine barnebarn Erlend, Eirill, Ellida, Signe og Kaja få sin mamma og mormor tilbake uten å måtte vente på at deler av tekst skal skrives, eller en fagbok skal leses før vi kan kose oss sammen. Dere har heiet meg fram fra start til mål. Det setter jeg pris på. En ekstra takk til Angelica som har vært til uvurderlig hjelp med å gi gode råd på struktur og korrektur i sluttspurten av det ferdige arbeidet mitt.

Den siste jeg vil takke er min klippe og beste venn gjennom 40 år, min mann Jan Arild. Takk for at du har vært tålmodigheten selv, og stelt så godt for og med meg gjennom denne fasen. Nå skal vi på nytt få tid til alt vi liker å gjøre som et tospann, som å stå med fiskestang i elva, passe/besøke barnebarn, dra på turer i inn- og utland, stelle hjemme og annet. Jeg hadde absolutt ikke kunnet gjennomføre dette, uten at du hadde spilt på lag om mine drømmer.

Sandnes, september 2024

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	11
1.2 Kontekstualisering og presentasjon av oppgavens tema.....	12
1.3 Disposisjon av oppgaven	14
1.4 Avklaring av begreper	14
1.4.1 Begynneropplæring	15
1.4.2 Barometerelever	15
1.4.3 Innagerende og utagerende utfordringer	15
1.4.4 Danning og utdanning.....	16
2. Opplevelser og forekomst av mobbing i skolen	17
2.2 Mobbing i barnehagen og overgangen til skolen	17
2.3 Opplæringsloven kapittel 9A	19
2.4 Endringer i planverket og folkehelse og livsmestring	20
2.5 Tidligere forskning	22
2.5.2 Det første paradigmet	23
2.5.3 Det andre paradigmet	24
3. Teoretiske perspektiver	25
3.2 Inkludering	26
3.2.2 Inkluderende opplæring.....	26
3.2.3 Inkludering fra et skoleperspektiv	26
3.2.3 Dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet	27
3.3 Sosial ekskluderingsangst	29
3.4 Læringsmiljø	30
3.5 Klassemiljø	32
3.6 Fellesskapende didaktikk	34
3.7 Lærer - elev- relasjon	37
3.8 Gyldig vi	38
3.9.1 Motivasjon	40
3.9.2 Målorientering	41
3.10 Viktigheten av lek i småskolen	41

4. Metode	44
4.1 <i>Forskningsdesign</i>	44
4.2 <i>Valg av metode</i>	45
4.2.1 <i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	46
4.2.2 <i>Heremeneutikk</i>	47
4.2.3 <i>Fenomenologi</i>	48
4.2.4 <i>Min forforståelse</i>	49
4.3 <i>Utvalg av informanter og begrensninger</i>	49
4.4 <i>Forskningsetikk</i>	51
4.5 <i>Innhentning av samtykke og konfidensialitet</i>	52
4.6 <i>Dybdeintervjuer og intervjuets kvalitet</i>	53
4.7 <i>Gjennomføring av intervju</i>	54
4.8 <i>Validitet og reliabilitet</i>	55
4.9 <i>Transkribering</i>	58
4.10 <i>Analysestrategi</i>	58
4.10.1 <i>Fase 1: Materialinnsamling</i>	59
4.10.2 <i>Fase 2: Kondensering, koding og kategorisering</i>	60
4.10.3 <i>Fase 3: Å skrive ut analysene</i>	61
4.10.4 <i>Fase 4: Drøfting og teoretisering</i>	61
5. Presentasjon av funn	62
5.1 <i>Forståelse av mobbing og mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv</i>	63
5.1.1 <i>Begrepet mobbing</i>	63
5.1.2 <i>Ekskluderingsangst</i>	65
5.1.3 <i>Mobbeforebygging</i>	66
5.1.4 <i>Å bygge fellesskap</i>	68
5.1.5 <i>Motivasjon</i>	72
5.1.6 <i>Autonomi og elevmedvirkning</i>	74
5.1.7 <i>Relasjoner lærer-elev.....</i>	74
5.1.8 <i>Oppsummering av forståelse av mobbing og mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv</i>	76
5.2 <i>Hvordan tenker lærerne om didaktikk og lek i undervisningen</i>	77
5.2.1 <i>Didaktikk i undervisningen sett ut i fra et fellesskapsperspektiv</i>	77
5.2.2 <i>Sammenheng mellom tilhørighet faglig og sosialt</i>	79
5.2.3 <i>Lek i begynneropplæringen</i>	80

5.2.4 Oppsummering av didaktikk og lek i begynneropplæringen	83
5.3 Støtte og veiledning	84
5.3.1 Kolleger og ledelse.....	84
5.3.2 Styringsdokumenters støtte i fellesskapende undervisning.....	85
5.3.3 Oppsummering av støtte og veiledning	86
6. Drøfting	86
6.1 Mobbing i overgangen mellom barnehage og skole	87
6.1.2 Å bygge sterke fellesskap i et inkluderende miljø.....	89
6.1.3 Gyldig vi i begynneropplæringen to første trinn	92
6.1.4 Fellesskapende didaktikk	94
6.1.5 Motivasjon	96
6.1.6 Metoder i lærernes arbeid med mobbeforebygging i et fellesperspektiv	97
6.1.7 Oppsummering av drøftingskapittel	99
6.2 Avsluttende refleksjoner	99
7. Litteraturliste.....	7

8. Vedlegg

Vedlegg 1, Intervjuguide

Vedlegg 2, Godkjenning NSD

Vedlegg 3, Samtykkeskjema

*



*Fader Vår.
Du som er i Himmelen.
Vær så snill - hjelp meg til å bli usynlig
eller gi meg en venn
hvis det er mulig
Amen*

(Midtbø og Magerøy 2004, referert i Roland 2020)

1. Innledning

Ethvert klassemiljø vil i stor grad ha påvirkning for de ulike elevenes syn på tilhørighet, mestring og læring. Dette vil kunne gi store forskjeller på elevens gode eller dårlige skoleprestasjoner og resultater. Det å opparbeide, og videreføre en god klassekultur hvor elevene har en skolehverdag som er preget av høy motivasjon og elevtrivsel, er derfor meget viktig for alle elevene. Med slik argumentasjon kan man stadfeste at man må kombinere det

faglige aspektet i skolen, med det sosiale arbeidet som et fundament for at elevene skal ha et trygt og godt læringsmiljø hvor alle opplever å bli inkludert og får andre positive erfaringer i skolehverdagen.

1.2 Kontekstualisering og presentasjon av oppgavens tema

Skolen er en obligatorisk for alle barn og unge i Norge. Verken foreldre eller barna selv kan velge bort denne delen av unges livsepoke. Skolens oppdrag er å bidra til at elevene utvikler kunnskap, ferdigheter og kompetanse som forbereder dem for fremtiden og gjør dem i stand til å delta aktivt i samfunnet (udir.no). Noen elever vil allerede fra start av skolegangen lett kunne finne sin plass i fellesskapet, mens andre elever har større vanskeligheter. Det er i slike dynamiske fellesskap at det latent ligger en fare for at det skal oppstå situasjoner som kan oppleves som mobbing eller krenkelse i miljøet. Mobbing blir, og må sees som et stort problem for den enkelte skolens indre liv. Det å sette mobbeforebygging på dagsordenen og jobbe målrettet i alle ledd ved skolen, vil være essensielt for elevenes trivsel og utvikling. Skolen er forpliktet til å sette inn tiltak gjennom lover og rammer som er satt av myndighetene når mobbing oppstår, men de har også en plikt til å legge til rette for å forebygge at det skjer i utgangspunktet (Roland, 2020, s. 69).

I min studie har jeg valgt å trekke arbeid mot mobbing ut av en kontekst hvor hele skolen inngår, og konsentrerer meg om lærere i klasserommet. Det er i klasserommet miljøet er mest påvirkingsnært for elevene. Det er i dette miljøet elevenes motivasjon for læring, opplevelse av mestring og tilhørighet i fellesskapet, kan påvirkes av den eller de som jobber tettest på barna. Det er gjennom relasjoner at elevene kan føle trygghet i et relasjonsrikt læringsmiljø. Og det er her man i begynneropplæringen og arbeid med de yngste og ferskeste elevene, har autonomi i arbeid med enkeltindivider, og mulighet for å legge til rette for gode eller dårlige relasjoner og resultater når elevene blir eldre. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere i begynneropplæringens to første trinn opplever arbeid med fenomenet mobbeforebygging i fellesskapsperspektiv i sin praksis og undervisning.

Fellesskapende didaktikk er et fenomen som er ment som redskap for forebygging av mobbing, sett ut fra et fellesskapsperspektiv. Fellesskap og didaktikk er to begrep som i lang tid har vært kjent i skole-, utdanning -og forskningsmiljøer, men har i de siste årene blitt slått sammen til en ny måte å tenke mobbeforebygging på. Danske forskere har flere års erfaring

med forskning på dette området, men også forskere her i Norge har implementert dette fenomenet i litteratur og skolepraksis den siste tiden (Restad og Lyng, 2022, s. 180).

Lekens plass og verdi i begynneropplæringen for de yngste barna er mye omdiskutert. En av intensjonene med Reform 97 da 6-åringene skulle starte i skolen, var at det første året skulle være preget av mye frilek og lekbasert læring. Også for de neste alderstrinnene i begynneropplæringen har lek vært en diskutert metode (Klavenes et al. 2019, s 203). I veiledningsheftet fra Regjeringen (1996), "Reform 97" Dette er grunnskole reformen, står det at "..... Opplæringen skal gi plass for barns undring og utforskning gjennom lek og det skal legges vekt på læring gjennom lek og aldersblandede aktiviteter på hele småskoletrinnet. Med utgangspunkt i det kjente skal eleven gradvis bevege seg over i det ukjente (Regjeringen, 1996). Årene etter Reform 97 har vært gjenstand for diskusjoner og evaluering av denne reformens mål og intensjoner. Oslo Met kom så sent som høsten 2022 med rapport om hvordan dette har gått i årene etter den revolusjonerende endringen av reformen i den norske skole (første delrapport fra prosjektet Klasserommets praksisformer 20 år etter, finansiert av Utdanningsdirektoratet). Både enkeltskoler og flere skoler sammen i enkelte kommuner, har prosjekter hvor skoleledere og lærere ønsker å "ta tilbake" lekens plass og verdi i begynneropplæringen (Hogstad, 2023).

I lys av disse to fenomenene som viktige komponenter i skolens inkluderingsarbeid vil min undersøkelse bli utarbeidet ut i fra følgende problemstilling "**Hvordan opplever lærere som jobber med begynneropplæringen på 1. og 2. trinn fenomenet mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv, og hvordan arbeider lærere for å imøtekomme disse utfordringene?**"

For å lettere kunne skille disse komponentene fra hverandre har jeg valgt å dele promstillingen inn i to forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan opplever lærere som jobber med begynneropplæringen på 1. og 2. trinn fenomenet mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv?*
- 2. Hvordan arbeider lærerne for å imøtekomme disse utfordringene?*

Viktige kjernekomponenter i å tenke fellesskapende undervisning, hvor det sosiale aspektet ved skolen møter fagene og undervisningen, er inkludering, mestring, motivasjon, autonomi,

selvbestemmelse og elevens stemme. Er det når lærere i begynneropplæringen jobber med fag som lesing, skriving og matematikk, eller er det når lærerne planlegger ulike typer lek og sosiale aktiviteter de legger grunnlaget for å tenke aktivitet som er fellesskapende i sine klasserom?

1.3 Disposisjon av oppgaven

Kapittel én inneholder innledning, punktene kontekstualisering og presentasjon av oppgavens tema, problemstilling med forskningsspørsmål som ligger til grunn for studien, og avklaring av ulike begreper som vil bli brukt gjennom oppgaven.

I kapittel to presenterer jeg tematisering av mobbing i skolen og overgang fra barnehage til begynneropplæringen og tidligere forskning på fenomenet mobbing.. Denne delen vil også handle om opplæringsloven kapittel 9A samt folkehelse og livsmestring som er kommet til i skolen sammen med ny læreplan (LK 20) .

I oppgavens kapittel tre vil jeg presentere teori og empiri som jeg legger til grunn som oppgavens rammeverk for å belyse temaet for studien, og som vil legge føring for drøfting av mine forskningsspørsmål.

Det metodiske grunnlaget for oppgaven vil bli redegjort i sin helhet under kapittel fire.

Analysene av funnene som er gjort i arbeid med mine intervjuer blir presentert i oppgavens femte kapittel. Her vil det være lærernes opplevelse av å jobbe med mobbeforebygging i sitt klassemiljø i skolens 1. og 2. trinn, og hvilke metoder de bruker for å møte denne utfordringen.

Det sjette og siste kapittelet vil inneholde drøfting sammen med anvendelse av teoretiske begreper som kan knyttes til de uttalelser lærerne har gitt i intervjuene. Her vil jeg også ha med noen egne refleksjoner som avslutning på oppgaven.

1.4 Avklaring av begreper

Jeg vil i dette delkapitlet redegjøre for noen av begrepene som jeg bruker i oppgavens tekst. Senere i teksten vil jeg bruke begrepene der det er hensiktsmessig uten å utdype dem ytterligere.

1.4.1 Begynneropplæring

Haug sier at det er vanskelig å finne en klar term for begrepet begynneropplæring. Den kan ofte ha flere betegnelser og kan derfor være vanskelig å definere. Det oppleves at begrepet brukes vekselvis for den første lese- og skriveopplæringen, den systematiske lese- og skriveopplæringen, den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, eller begynneropplæringen. Haug legger også til begreper som innskoling og skolestart i sin definisjon av begynneropplæringen. Om man ser det i forhold til tid, så tar begynneropplæringen for seg både overgangen fra barnehage til skole, og de fire første årene på skolen (Haug, 2006, s. 7; Palm et al., 2018 s. 13). Begrepet begynneropplæring må knyttes til alt det nye eleven møter når det handler om læringsmiljøet og aktiviteter, undervisning, samt det elevene møter i alle skolens fag. Samtidig omhandler det også de samfunnsmessige og de politiske sammenhengene som eleven og skolen er en del av (Palm et al., 2018, s. 13).

1.4.2 Barometerelever

Owren (2021) beskriver begrepet barometerelever som læreres og skolelederes viktigste endringsagenter. Elevene hun fremhever er de elevene som reiser seg opp og vandrer rundt i klasserommet, som lager uro, som sier tydelig ifra når de ikke liker det som skjer i timene, som gjør andre ting enn det de skal i timene, som sier at de ikke vil være på skolen og som driver med aktiviteter som er forstyrrende og ødeleggende for fellesskapet. Hun hevder at dette er elever som er læreres viktigste informanter, og mener at disse elevene er det spesielt viktig å lytte til. Hun sier videre at disse elevene har en finjustert innstilling i møte med skolens hverdagspedagogikk som hun mener rangerer elevene i ulike hierarkier som skolen baserer på kunnskaper om elevenes sosiale og faglige ferdigheter og evner (Owren 2021, s. 130).

1.4.3 Innagerende og utagerende utfordringer

Lund (2004) forklarer barn med innagerende utfordringer i barnehage og skole som de barna man ikke legger merke til ved første øyekast. Det er barn som ofte bare sitter der, er snille,

stille og gjør lite av seg. Hun sier videre at dette er barn som skaper lite trøbbel for både medelever og lærere, og derfor lett blir sittende i fred fra alle. Selv om andre ikke blir plaget av atferden deres, så er det til hinder for dem selv. Ved å være tilbaketrasket hindres de i å danne vennskap, som er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene barna har. Barna kan skape avstand til omgivelsene ved at atferden kan føre til usikkerhet, irritasjon og makteløshet. Deres tilbaketrakkethet går imot barnehagens og skolens forventninger om initiativ, verbalisering av følelser, refleksjoner og kunnskap som står i sterk kontrast til det tause uttrykket. Lund sier videre at disse barna lett kan bli et mobbeoffer, fordi de ikke gir beskjed til voksne eller tar igjen (Lund, 2014, s. 17).

Barn med utagerende utfordringer beskriver Lund (2014) som barn som forstyrrer andre i lek, har mye uro og sinne i seg. Dette kommer ofte til uttrykk når de er redde, triste og kjenner seg urolige. Disse barna er synlige i skolen ved at de høres og ses. De bruker høyt stemmeleie, og de er lette å få øye på. Barna kan virke slitsomme for de voksne som jobber med dem, og relasjonen mellom voksne og barnet kan i noen tilfeller være preget av irritasjon om barnet stadig utviser en slik atferd (Lund 2014, s. 17).

1.4.4 Danning og utdanning

Ifølge Klafki er danning en sammenvevd prosess som, på den ene siden innebærer at kulturforhold åpnes for individet, og på den annen side at individet åpner seg for kulturinnholdet. Han sier videre at danning har sammenheng mellom tre grunnleggende evner: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001, s. 69). Han hevder at hvert enkelt menneske må ta personlig ansvar for å utvikle sin evne til å bestemme over sine individuelle levekår. Dette reflekterer selvbestemmelsen og i den ligger vår rett til egne meninger, og ta egne religiøse og etiske valg. Lærere kan ikke påføre elevene sine selvbestemmelse utenfra, men har mulighet til å legge til rette for, og skape rom for at elevene kan få ta i bruk selvbestemmelsen. Klafki beskriver medbestemmelse som noe hvert enkelt menneske har krav på, skal ha mulighet til og ansvar for i utformingen av våre felles kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold. For å rettferdiggjøre retten til selv- og medbestemmelsesevnen, må dette ses i sammenheng med solidaritetsevnen. Den grunnleggende evnen til solidaritet vises ifølge Klafki gjennom innsats for og sammenslutning med de mennesker, som i ulik grad er avskåret fra muligheten for selv- og medbestemmelse på grunn av samfunnsmessige forhold (Klafki, 2001, s. 69). Han hevder på

den måten at individet må utvikle evne til å ta ansvar for eget liv, og andres liv i det demokratiske samfunn. I mens dannelse handler om hele mennesket kan man si at utdanning er en fellesbetegnelse for all læring av ferdigheter og kunnskaper som elevene er en del av (Store norske leksikon) .

2. Opplevelser og forekomst av mobbing i skolen.

I 2021 ble det gjennomført en stor elevundersøkelse i den norske skolen. Tallene som kom ut ifra denne undersøkelsen kan brukes for å kartlegge spørsmål rundt omfang av elevers egne opplevelser knyttet til mobbing i skolemiljøene (Wendelborg, 2021). Elever fra 5. trinn og opp mot siste år på videregående opplæring, fikk mulighet til å svare og fortelle digitalt om forhold som regnes som viktige for trivsel og læring i deres skolehverdag. Undersøkelsen inneholdt også spørsmål om mobbing hvor begrepet ble følgende definert: “Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg”. Begrepet mobbing ble forklart ut ifra at det kunne være å erte noen, kalle en annen stygge ting, baksnakke, holde noen utenfor, dytte, slå eller holde noen fast (Wendelborg, 2021). Tallene fra denne undersøkelsen er summen av svar fra 442 542 elever. Av disse viser antall elever som mener at de er utsatt for mobbing fra medelever to til tre ganger i måneden eller hyppigere var så høyt som 5,9 prosent, og at mobbingen for det meste foregikk i skolegården, klasserommet og i korridoren (Wendelborg, 2021). Siden 2021 har det vært årlige elevundersøkelser i den norske skolen. Både undersøkelsen i 22/23 og 23/24. viser at tallene for elever som sier at de opplever mobbing øker selv om den nye lærerplanen LK20 legger føringer for økt helse, inkludering, trivsel og læring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I 22/23 hadde forekomsten økt fra 5.9 prosent til 7,3 prosent, og undersøkelsen 23/24 tre år inn i LK 20, viser at hele 10 prosent av elevene sier at de opplever mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2024). Økte forekomster av mobbing får konsekvenser for enkeltindivider, klasser, skolen og samfunnet.

Disse undersøkelsene sier lite om hvilke opplevelser elever i de fire nederste trinnene av skolegangen har av mobbing. Jeg har ikke lyktes å finne tall for forekomst av mobbing de første årene av elevenes skolegang. Jeg har derfor valgt å se på forskning som foreligger hos barnehagebarn, og om mobbing regnes som reelt og betydningsfullt for overgangen mellom barnehage og skole.

2.2 Mobbing i barnehagen og overgangen til skolen

Gjennom nasjonal og internasjonal forskning argumenteres det for sammenhengen mellom utagerende og innagerende (se begrepsavklaring kap 1.4.3) atferdsutfordringer og mobbing (Lund, Ertesvåg & Roland, 2010; Olweus, 1992, s. 34). Forskning viser at kjennetegnet på dem som blir mobbet er barn med innagerende atferdsuttrykk, mens de som utøver mobbing er barn som viser mer utagerende atferdsuttrykk (Lund 2014, s 17). Hun hevder at det derfor er mulig å kjenne igjen ulike atferdsvansker allerede i ung alder, og at barnehagen kan forebygge mye allerede før barna starter på skolen. Videre sier hun at rapporten *Psykiske lidelser* blant barn i alderen fire til ti år, viser til at 10-20 % har så store psykososiale vansker at dette påvirker deres funksjonsnivå, og at 4-7 % har så alvorlige problemer at de er behandlingstrengende. På grunnlag av dette, kan det trekkes konklusjon om at mobbing påvirker og forsterker atferdsutfordringer hos barnehagebarn, og at dette har betydning for barns psykiske helse og livskvalitet også i alder for skolestarterne (Lund 2014, s. 15).

Det er først når barna blir eldre at man kan se at disse handlingene dreier seg om intensjon om å skade andre, ubalanse i styrke- og maktforholdet mellom barna, og at det er et mønster hvor handlingene gjentas mot det samme barnet (Idsø & Roland 2017, s. 14). De sier videre at det er viktig å se og forstå mobbeatferd i et utviklingsperspektiv og se det i barnehagekonteksten. De hevder at mobbing i barnehagen er forskjellig fra mobbing i skolen, og at det er mer snakk om mobbeatferd som er i oppstarten og kan stabiliseres ved påvirkning av voksne. Man må derfor ta hensyn til barnets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Dette kan gjøre at ikke alle kriteriene som ligger i definisjonen vi bruker i skolen er like aktuelle i barnehagen (Idsø & Roland 2017, s. 15).

Gjennom innhenting av materiale sier Aaseth mfl. (2021) at det forekommer handlinger i barnehagemiljøer som kan ses på som mobbing, og at forekomsten blant barnehagebarn er sammenlignbar med tall fra småskoletrinnet. For barnehagekonteksten, er det vanskelig å operere med rene tall som viser samme type data som man kan finne i tall man har fra skolen. Det er usikkerhet om barns egen subjektive opplevelser kan skilles mellom her og nå opplevelser og handlinger påført dem over tid. De fleste norske studier som er gjort bygger på voksnes, altså foreldre og barnehageansatte, oppfatning av forekomstene om mobbing.

Bratterud mfl. (2012) her referert i Aaseth mfl (2021), har gjort en undersøkelse hvor de har sett på trivsel blant de eldste barnehagebarna. Undersøkelsen viser at om lag 10% av barna forteller at de blir plaget ofte, og mellom 40-50% oppgir at de noen ganger blir plaget i barnehagehverdagen. Aaseth mfl (2021, s. 36) refererer også til undersøkelser Fladset-Skrove (2014) har gjort i sin masteroppgave, hvor hun har undersøkt barne- foreldre- og barnehagerapportert viktimitisering i et representativt utvalg av 4-åring. Viktimitisering knyttes her som offerrollen i en mobbesituasjon. Hele 18% av barna i undersøkelsen mente at opplevde viktimitisering i barnehagen. I de ulike undersøkelsene som er nevnt over viser at det er store variasjoner rundt tall på forekomsten av mobbing i norske barnehager. Det som er utfordrende er at de ulike undersøkelser bruker forskjellige informantgrupper og innsamlingsmetoder, noe som kan forklare de ulike variasjonene i funnene, men konkluderer likevel med at mobbing forekommer og at det forekommer forholdsvis jevnlig (Aaseth et al. 2021, s 36).

Hvis negative handlinger får manifestere seg i et mønster overfor spesifikke barn der det gjentas over tid, kan det fort bli et eksempel på begynnende mobbeatferd (Aaseth et al. 2021). Ettersom min studie har som tema et forebyggende perspektiv på mobbing i overgang fra barnehage til begynneropplæringens 1. og 2. trinn, vil disse resultatene ha relevans i forhold til viktigheten av å starte tidlig med å stoppe eventuelle mønstre og forebygge nye mønstre. Dette bør gjøres gjennom å bygge fellesskapstilhørighet samt felles preferanse om hvorfor og hvordan vi skal ha det sammen.

2.3 Opplæringsloven kapittel 9A

I opplæringslovens § 9A-2 (1998) står det at *“Alle elever i grunnskoler og videregående skoler skal ha rett godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring”*. Det ble i 2017 innført en radikal endring i loven som førte til at vedtaksplikt og handlingsplikt som den gang var nedfelt i loven, ble erstattet med aktivitetsplikt (Opplæringsloven § 9A-4). Denne endringen førte også med seg prinsipp om nulltoleranse for mobbing, krenking, trakasering og diskriminering i skolen. Endringen ble lagt inn i lovteksten for at skolene nå måtte legge til rette for tydelig arbeid og klare holdninger på disse områdene på den enkelte skole (Eriksen & Lyng, 2018, s. 76).

“Aktivitetsplikten skal sikre at at skolene handler raskt og gir en riktig saksgang når de opplever at en av deres elever ikke har det trygt og godt på skolen” (Regjeringen 2016-2017). Det er ikke skolen som skal avgjøre om eleven har det godt på skolen og om aktivitetsplikten skal aktiviseres. Det er elevens subjektive opplevelse og erfaringer av skolesituasjonen som avgjør utfallet av igangsetting av aktivitetsplikten. Også mistrivsel eleven uttrykker for opplevelser som grunner i i andre årsaker som ikke direkte er skolerelatert, kan i noen tilfeller komme under aktivitetsplikten. Dette gjelder årsaker hvor elevens opplevelser påvirker elevens skolemiljø negativt. Denne endringen har i seg selv gjort en positiv endring for elevene i forhold til å bli ivaretatt om man ikke har det trygt og godt på skolen (Eriksen og Lyng (2018, s. 117). Roland (2020) sier at mobbesaker fører med seg stor kompleksitet og involverer ofte flere personer f.eks. en eller flere elever, foreldre, lærere, ledelse og andre ansatte i skolen. Han mener at ved å organisere og gjøre skolen på alle nivåer i bedre stand til å ivareta sine forpliktelser i forhold til Opplæringslovens kapittel 9A, vil skolen både spare seg selv og eleven for mye frustrasjoner og energi (Roland, 2020, s. 69). Endringen har derfor ført til at lærere må legge ned mye ressurser i situasjoner og hendelser som oppstår både hos enkeltelever og i elevgrupper. Det vil derfor være hensiktsmessig å legge ned arbeid i forebygging av mobbing og krenkelse i sine klasserom.

Fra 1. august 2024 trådte det i kraft ny opplæringslov. Denne kom på tampen av dette masterprosjektet, og vil derfor bare bli nevnt som et tillegg til det som er skrevet inn over. Det som tidligere omhandlet kapittel 9 i opplæringsloven er nå erstattet med kapittel 12. § 9A-2 som jeg har beskrevet, er nå blitt erstattet av § 12-2. Innholdet i paragrafen er stort sett lik som før, men det er lagt inn en endring, ved at det nå står at “*Alle elever i grunnskoler og videregående skoler skal ha rett godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring*”. Ved å legge inn begrepet inkludering som en viktig del av lovteksten, understrekes det at elevenes opplevelse av fellesskap har en viktig rolle for skolemiljøet (Stette, 2024, s. 129).

2.4 Endringer i planverket og folkehelse og livsmestring

Høsten 2020 ble det innført en ny læreplan i den norske skolen. Kunnskapsløftet 2020 (LK20), blir også kalt for fagfornyelsen, og inneholder en del endringer fra den forrige læreplanen LK06. Blant annet er det lagt til en strukturell endring av kompetansemål. Antallet er redusert, og de er også i større grad spisset. Andre endringer i planen er at de har

tillagt tre tverrfaglige temaer som skal gjennomsyre all undervisning. Temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Læreplanverkets intensjon med disse tverrfaglige temaene ifølge læreplanverkets overordnede del (2020, s 16) er, at ved å koble sammen arbeid og sammenhenger fra ulike fag, vil være med å øke elevenes forståelse og kompetanse knyttet til temaene. Videre sier planen at elevene på den måten skal få innsikt i ulike utfordringer og dilemmaer innenfor alle disse temaene.

I læreplanens overordnede del står det at *“Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg”* (Læreplanverket, 2020, s. 16). Å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet, er ifølge læreplanverket (2020), spesielt avgjørende for barn og unge. Livsmestring dreier seg i stor grad om hvilke redskap elevene må inneha for å håndtere og mestre medgang og motgang eleven møter i livet, også skolen. Dette vil også være meget aktuelle områder som elevene må forholde seg til allerede i begynneropplæringen, og kan ha stor verdi i arbeid med mobbeforebygging i klassefelleskap.

Læreplanverket (2020, s. 13) hevder videre at skolen både har dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag (se kapittel 1.4.4). Det betyr at *“Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet”* (Opplæringslova, 1998, §1-1). Disse henger sammen og de er avhengige av hverandre når de skal fungere optimalt. Tjomsland et al. (2021) mener at formålet med å jobbe med folkehelse og livsmestring som tema, må være at elevene får støtte i å utvikle kompetanse og ferdigheter som skal gi elevene et godt fundament til å mestre forskjellige utfordringer de møter i livet. I skolen skal man jobbe med folkehelse og mestring gjennom alle fagenes fagplaner hvor kjerneelementene er beskrevet. Man kan bruke kjerneelementene som utgangspunkt for samarbeidet med de ulike lærerne elevene treffer i sin undervisning, slik at elevene gjenkjenner temaet i ulike fag. Dette kaller Tjomsland et al. (2021) for en flerfaglig parallell tilnærming til temaet. På denne måten kan man jobbe parallelt med flere undertema som kan gi gode resultater i arbeid med elevens selvbilde, et fellesskapende klassemiljø og et *“gyldig vi”*.

Tjomsland et al. (2021) mener videre at for å få en helhetlig tilnærming i arbeid med tema folkehelse og livsmestring må man også jobbe med skolens ansvar for å ivareta alle aspektene som elevene har med inn i skolen. Det innebærer at skolen gjør et systematisk og langsiktig

arbeid hvor alle, også lærerne, jobber med å utvikle et læringsmiljø og en pedagogisk praksis som gir elevene opplevelse av at det ikke bare er et tema som har som mål at eleven skal lære det, men at det også tilrettelegges for at elevene skal erfare at det er en del av deres skolehverdag. Først da kan man si at temaet ikke er kun knyttet til et teoretisk fag, men at temaet får i sitt dynamiske system, opplevelse av noe som vil påvirke elevenes trivsel og læring (Tjomsland et al., 2021, s. 27 og 28).

Selv om folkehelse og livsmestring står i læreplanverket (2020) som et samlet tema, vil det i min undersøkelse være deler av temaet som er mer aktuelt enn andre å ta med videre i mitt arbeid. Læreplanverket (2020, s. 16) sier at betydningen av meningen med livet, verdivalg, mellommenneskelige relasjoner, å selv kunne sette grenser samtidig som respekteres andres, og kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner er viktige områder som elevene møter, og vil ha relevans for videre arbeid med undersøkelsen.

2.5 Tidligere forskning

Mobbing skader det fysiske, sosiale, og det følelsesmessige velværet for elever, både de som utsettes for mobbing, de som mobber og de som ser på mobbingen. Idsø og Roland (2017, s. 11) påpeker at mobbing skaper et klima som som er preget av frykt, ufølsomhet og manglende respekt for alle parter som er involvert i slike negative hendelser. De sier videre at kunnskapen om mobbing har økt betraktelig de to siste årene, og at vi vet mer om hvem som er involvert, hvor, når og hvorfor mobbing foregår samt under hvilke forhold mobbing eskalerer. Dette er kunnskap som kan hjelpe oss når det skal opparbeides gode og nyttige strategier som både de voksne, men også barna, kan anvende for å gripe inn i mobbing på måter som er virksomme, også til å forebygge negativ atferd og mobbekulturer (Idsø og Roland 2017, s 12).

Det har vært lang tradisjon for forskere i Norge og internasjonalt å forske på mobbing. Min studie vil i den henseende ikke ha revolusjonerende nye momenter, men heller belyse ideer som sammenfatter og bygger videre på forskning innenfor temaet. Kombinasjonen av eldre og nyere forskning som jeg her vil se nærmere på, kan være nyttige perspektiver for videre drøfting i denne undersøkelsen. Vi vet at mobbing foregår i skolen selv om det er lover og dokumenter som sier at alle elever skal ha det trygt og godt i skolen. Vi vet også at dette er de voksnes ansvar. Det er satt mer fokus på mobbingens konsekvenser samt at vi har fått

endringer i Opplæringsloven, § 9A / 12 og tverrfaglige tema i fagfornyelsen. Dette har ført til nye diskusjoner om mobbing og forebygging i forskningsmiljøer og den enkelte skolen. Jeg vil først presentere noe av den tidligere forskningen på området og forskere som er aktuelle for drøfting i min studie.

2.5.2 Det første paradigmet

I en artikkel i tidsskriftet Liberal Debatt høsten 1969, brukte den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann som første forsker, ordet mobbing om atferd mellom mennesker. I årene etter brukte han eksempler fra svenske skolegårdsmiljøer som han forsket på. Han var i sin forskning opptatt av gruppedynamiske prosesser. Et eksempel han brukte var:

“En gruppe kommuniserte fredelig inntil en “inntrenger” kom og forstyrret kommunikasjonen. Dette førte til frustrasjon og et kollektivt angrep på inntrengeren. Når dette var gjort, gikk guttene tilbake til sin fredelige kommunikasjon”.

Heinemann var sterkt inspirert av ornitologen og nobelprisvinneren Konrad Lorenz og forsto guttenes reaksjon på inntrengeren nærmest som instinktiv og allmenn. Slik man kan forstå Heinemann her, var det den sosiale konteksten, i dette tilfellet inntrengeren, som regulerte mobbingen og ikke spesielle egenskaper hos utøverne. Dette førte til at den instinktive og allmenne mekanismen var kollektiv, reaktiv aggresjon (Finne og Roland 2021, s. 26). På samme tid disputerte psykologen Dan Olweus med sin avhandling Prediction of aggression som ble publisert i hans bok *Hackkycklingar och översittare* (Olweus 1973). Bøge, her referert i Lund og Helgeland (2020, s. 15) hevder at de nye teoriene Olweus framla, forkastet aggresjonsteorien til Lorenz, og dermed også Heinemanns perspektiver, hvor aggresjon og mobbing ble forstått ut i fra tanken om noe som var spontant og instinktivt. Olweus endrett mobbebegrepet bort fra å være et flokk-fenomen til å omfatte en-til-en mobbing, samtidig som han innsnevret begrepet mobbing til å omhandle negative handlinger over tid. I årene etter har Olweus utvidet mobbebegrepet til å gjelde både individ og gruppe (Olweus & Roland 1983, s. 3).

Dan Olweus regnes som en stor pioner for den norske mobbeforskningen, og definerte mobbing som at

“En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatt ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer” (Olweus 1997, s. 17).

Også Erling Roland har vært fremtredende innenfor mobbeforskning, og har sammen med Olweus ledet an i nasjonale og internasjonale fora samt satt i gang mange gode tiltak for å bekjempe negativ mobbeatferd de siste tiårene. Erling Roland har fremmet følgende definisjon på mobbing:

“Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold mot et offer utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid. Fysisk plaging, utestenging og erting er de vanligste former for mobbing” (Roland 2014, s. 25).

En vesentlig forskjell på perspektivet som Heinemann i sin tid la fram, og Rolands perspektiv på mobbing er forskjellen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Mens Heinemann mente at gruppen med gutter i skolegården handlet reaktivt, argumenter Roland for at mobberes aggresjon er proaktiv. Han legger vekt på at mobbere er stabile i sine handlinger, og at de handler uten at de har grunn til å være provosert. Han knytter aggresjonen og atferdsuttrykket opp mot kognitive strukturer, som en del av barnets personlighet (Lund og Helgeland 2020, s. 16).

2.5.3 Det andre paradigme

Omtrent førti år etter at Heinemann belyste sin teori om mobbing, fremsatte forskere i det danske eXbusmiljøet, ledet an av Dorte Søndergaard, en forståelse om at mobbing skyldes sosial ekskluderingsangst (Schott, 2009; Søndergaard, 2009; Schott & Søndergaard, 2014, her gjengitt i Finne og Roland 2021, s.27).

eXbus var et dansk forskningsprosjekt som varte fra 2007-2011, og hadde fokus på mobbing i skolen. Prosjektet varte fra 2007-2011. Forskningen i dette prosjektet argumenterte for at mobbing skyldes et utrygt miljø. Det hevdes at i angst for egen posisjon og for å selv slippe å bli sosialt ekskludert, finner elevene hverandre i en felles front mot en annen elev. Schott (2009) presenterer en definisjon som hun selv beskriver som et provoserende tankeeksperiment, mer enn som en direkte definisjon. Dette tankesettet ligger til grunn for det exbus-miljøet kaller for et paradigmeskifte. Rammen for denne forståelsen er at mobbing

er sosiale prosesser på avveie. Hun sier at mobbing finner sted i formelle institusjoner hvor individene ikke kan trekke seg ut av gruppen, og at det bygging av uformelle grupper som skaper mobbingens sosiale kontakt. Dette skjer i kraft av inklusjons- og eksklusjons - mekanismer når posisjonelle endringer truer gruppens orden, og avføder frykt og angst ettersom alle medlemmene kan risikere å bli ekskludert. Mobbing forekommer når gruppens medlemmer reagerer på denne angsten ved å projisere trusselen mot gruppens indre verden over på bestemte individer og disse individene ekskluderes som noe "annet" (Schott 2009 s. 249). Innenfor dette perspektivet på mobbing, ser man etter hvilke motiver som ligger til grunn når man må mobbe andre, for eksempel angst for selv å bli ekskludert. Andre motiver som er godt dokumentert er makt, prestisje og tilhørighet i den gruppen som mobber (Finne og Roland 2021, s.27).

Både Heinemann (1969) og Søndergaard (2009) legger til grunn at mobbingen som skjer i skolen skyldes den nære sosiale konteksten mellom elevene. De vektlegger likevel ulike sider av den, og de mekanismene som blir brukt er også svært ulike. Heinemann peker på inntrengere og reaktiv, kollektiv aggresjon, og Søndergaard på et utrygt miljø og sosial ekskluderingsangst (Finne og Roland 2021, s. 27). Min studie vil ta utgangspunkt i et fellesskapsperspektiv, der momenter fra det andre paradigmet belyses videre.

3. Teoretiske perspektiver

Danielsen (2017 s. 18) sier at det er seks konkrete og formulerte mål og prinsipper som Regjeringen og Kunnskapsdepartementets innsats mot mobbing er bygget på:

- Det skal ikke skje.
- Det skal nytte å si fra.
- Regelverket skal virke.
- Kompetansen skal nå helt ut.
- Barnehage- og skoleeier er avgjørende.
- Barn og unge skal stå i sentrum.

Videre i denne studien er det spesielt punktene om at "det skal ikke skje" og at "barna skal stå i sentrum" som vil være svært aktuelle når jeg skal finne svar på mine forskningsspørsmål.

Med et utgangspunkt i mobbeforebygging og et fellesskapsperspektiv vil dette være naturlige tema og se nærmere på.

De første årene i elevenes skolegang regnes som svært viktige. Det er fordi erfaringer viser at begynneropplæringen danner grunnlaget for elevens senere skolegang. Det er under disse årene elevene skal legge grunnlaget for å henge med i videre skoleutfordringer (Lillejord et al., 2018; Andreassen & Lausten, 2019). Om elevene ikke opplever mestring og tilhørighet i starten av skoleløpet, kan opplæringen og skolehverdagen ellers oppleves som strevsom, lite motiverende, og føre til mange mestringsnederlag. (Haug, 2006; Palm, Andreassen, Becher & Michaelsen, 2018) Ifølge NOU 2009: (Rett til læring, s. 14) påpekes det at det i den norske skolen er 25 prosent av elevene som har vansker med å delta aktivt i den ordinære opplæringen.

3.2 Inkludering

I dette delkapitlet vil jeg se nærmere på hva som ligger i begrepet inkludering i skolen. Hovedvekten av teori i denne delen vil bli belyst ut fra Peder Haug sine teorier som har relevans for drøftning av min problemstilling. Jeg vil også komme inn på UNESCOs Salamanca-erklæring, opplæringsloven og Kunnskapsdepartementets visjon for inkludering for elevene i den norske skolen.

3.2.2 Inkluderende opplæring

I Salamanca-erklæringen (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education) ligger det nedfelt at alle elever har rett til en inkluderende opplæring i den norske skolen (UNESCO, 1994). Bak inkluderingsprinsippet finner vi et ideal om en likeverdig opplæring for alle elever i skolen, og dette er selve fundamentet i skolens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formålsparagrafen i Opplæringslova (1998, § 1-1) er bygget på et prinsipp som sier at alle barn er like mye verdt, og har rett på likeverdige muligheter for å lære. Det er likevel ikke slik at alle elever må ha lik opplæring, men at alle har krav på en tilpasset opplæring som passer for den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Fasting & Breilid (2023, s. 101) påpeker at nettopp ulik og individuell undervisning må til for at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs behov. De sier videre at det er på denne måten at alle elever får samme mulighet til å lære, og utvikle seg faglig og sosialt .

3.2.3 Inkludering fra et skoleperspektiv

UNESCO, EU og Europarådet hevder den beste måten å løse utfordringene skolen står overfor, er inkluderende opplæring her referert i Haug (2014, s. 6). De forklarer dette med at inkludering er en strategi som skal sørge for en god utdanning for alle, og sier at det må ligge til grunn et ambisiøst mål om at absolutt alle barn og unge skal gå i vanlig klasse som sine jevnaldrende. UNESCO (1994) poengterer at inkluderingsorienterte skoler er effektive «for å forebygge diskriminerende holdninger, skape åpne og inkluderende samfunn, og kunne tilby utdanning for alle». Fasting og Breilid (2023, s. 99) hevder at selv om inkluderingsperspektivet skal ligge som et klart mål for undervisningen, er inkludering den mest utfordrende oppgaven som opplæringssektoren står overfor. At inkluderende undervisning kan være utfordrende understrekes også av Haug, som sier at det er «enklere å ha intensjoner om inkludering, enn å gjennomføre den i praksis i det daglige arbeidet i skolen» (Haug, 2014, s. 14). Prinsippet inkludering har på tross av utfordringer fått et godt fotfeste i opplæringen i den norske skolen. Det ser man tydelig i den nyeste læreplanen LK20. Her står det i planens overordnede del at «Å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov, og viktig for barn og unges utvikling, læring og trivsel» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Haug (2014, s.12) hevder at det i dag ikke finnes noen definisjon av begrepet inkludering som er universelt akseptert, og at dette er en sannsynlig grunn til at implementering og praksis av inkluderende læringsmiljøer, er veldig ulik hos de enkelte skolene. Men selv om dette tolkes og utføres på ulike måter, er det underliggende at prinsippet om inkludering skal være en stor del av realisering av skolens formål. Dette sier Haug (2014, s. 19) er viktig med tanke på å legge grunnlag for skolens egalitet, samt for å forstå både fellesskap, forskjeller og avvik. Det har gjennom med tiden vært et skifte i fokus av forståelsen av inkludering. Skolen har gjennom årene vært opptatt av å tilpasse seg samfunnet og samtiden den har vært en del av. De siste årene har det utviklet seg en relasjonell forståelse av inkludering. Skolen i dag må tilpasse opplæringen til elevenes behov slik at samspillet fungerer bedre og gir vekstbetingelser, og ikke omvendt som var vanlig tidligere. Behovene elever viser i skolen blir betraktet som en relasjon mellom elevens forutsetninger og den måten skolen er organisert (Haug, 2014, s. 9).

3.2.3 Dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet

Selv om Haug (2014) mener at det er vanskelig å definerer inkludering på en bestemt måte, kommer han likevel med en definisjon på inkludering som baseres på tidligere forskning. Han forklarer inkluderingsprinsippet i form av modell hvor fire grunnpilarer (horisontalt nivå) som skal dekke innholdet i begrepet. For at skolen skal kunne være inkluderende må den legge til rette for å øke elevenes medvirkning deltakelse i et fellesskap og at eleven skal

ha utbytte av skolehverdagen, både faglig og sosialt (Bachman og Haug, 2006, Fasting og Breilid 2023, s 106, Haug, 2014; 2020).

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktiske handlinger				

Tabell: Dekonstruksjon av begrepet inkludering (Haug 2014, s. 12)

Haug beskriver modellen for inkluderingsprinsippet ut ifra en horisental- og en vertikal dimensjon. Jeg vil videre forklare kort ulike delene av hans dimensjoner. Haug mener at i arbeid med å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elevene, står skolen overfor fire utfordringer som han beskriver i den horisontale aksen:

1. Øke fellesskapet hvor alle elevene skal ha tilhørighet til det sosiale fellesskapet i en klasse eller en gruppe. Elevene skal ha mulighet til å gå på sin nærskole, og de skal kunne ta del i det samme fellesskapet som sine jevnaldrende i sitt lokalmiljø. Målet er at eleven får nytte godt av fellesskapet, og får «gi et bidrag til beste for fellesskapet» ut ifra sine forutsetninger (Haug, 2014, s. 13).

2. Øke deltakelse hos alle elevene ved å la dem bruke sin rett til å bidra i det faglige fellesskapet. For å unngå utenforskap i skolen sier Haug at det er viktig å la eleven få være en aktør i sin egen lærings situasjon. Han argumenterer videre med at deltakelse er en forutsetning for læring. Ved å legge til rette for elevdeltakelse i opplæringen, kan man også bidra til en å styrke elevens opplevelse av å være inkludert i læringsfellesskapet (Haug, 2014, s. 32).

3. Øke medvirkning, som i all hovedsak handler om å la elevens stemme bli hørt. Denne delen av inkluderingsprinsippet er viktig med tanke på skolens formålsparagraf (§1-1), hvor det eksplisitt er uttalt, at eleven har rett på medansvar og medvirkning (Opplæringslova, 1998). Å utvikle denne kompetansen er en viktig faktor for å utvikle kunnskap om demokrati, samt at elevene senere skal kunne mestre sine liv, og bli demokratiske borgere i samfunnets fellesskap. Elevenes rett til medvirkning gjelder for alt som berører hans eller hennes opplærings situasjon; med andre ord det som gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning, samt vurdering av eget arbeid.

4. Øke utbytte som fordrer at skolen legger til rette for at alle elever har tilfredsstillende læringsutbytte. Dette skal skolen sikre gjennom tilpasset opplæring, jamfør opplæringslovens §1-3 (1998). Dette gjelder for både faglig utvikling og sosialt utbytte i sin skolehverdag.

For å kunne gjøre skolen inkluderende, må man se alle aktørene skolesektoren i en sammenheng (Olsen, 2010, s. 56-63; Haug 2014, s. 14). Ser man på modellens vertikale dimensjon belyser den at inkludering må gjennomsyre alle nivå i utdanningsløpet; både statlig, kommunalt og praktisk nivå (klasseromspraksisen). Det er først når alle komponentene i den vertikale dimensjonen virker i sammenheng med de horisontale områdene, at skoler er inkluderende (Haug, 2014, s. 29). Haug skildrer hva som skal til for å realisere en inkluderende skole. Han argumenter for at faktorer for å utvikle inkluderende læringsmiljø er å kjenne elevens forutsetninger, interesser og motivasjon, skape gode relasjoner, veilede eleven til å sette egne mål, samt å tilpasse arbeidsoppgaver gjennom variasjon av blant annet innhold, metode, tempo, mengde, organisering og vurderingsform (Haug, 2014, s. 37-39).

3.3 Sosial ekskluderingsangst

Begrepet sosial ekskluderingsangst ut i fra en sosialpsykologisk forståelse, bygger ifølge Søndergaard (2009) på at mennesker er eksistensielt avhengig av å tilhøre et fellesskap, og at angst for tilstedeværelsen i fellesskapet kan fremkomme om den sosiale oppbyggingen blir truet. Avhengigheten av å tilhøre fellesskapet betegner hun som “longing for belonging”. I slike tilfeller kan det skje at håpet om, og lengselen etter å tilhøre et fellesskap trues. Sosial ekskluderingsangst handler derfor om et fenomen som utvikles i det relasjonelle aspektet av fellesskapet. Man kan ikke se dette i et personrettet perspektiv, men at denne type angst ligger og ulmer i de ulike prosessene som skjer hos deltakere i grupper som skal fungere sammen som fellesskap. Klasser i skolen er et slikt fellesskap som skal fungere sammen i mange ulike relasjonelle settinger og situasjoner. Det handler med andre ord om at elever i et klassemiljø kan føle seg presset og usikre på hvorvidt de finner og får adgang til sin legitime plass i fellesskapet som de er satt til å fungere i over lang tid, eller om de risikerer å bli skjøvet ut, marginalisert og blir gjort irrelevante som deltakere. Hun sier videre at det ligger ulike emosjoner i elevens opplevelse av å tilhøre, eller å ikke tilhøre klassefellesskapet. Ved å føle seg utenfor fellesskapet kan elevene kjenne på emosjoner som meningsløshet, om å føle seg mistenkt for noe, at de ikke blir sett og hørt, at de blir truet i det sosiale perspektivet, og at de mister sin verdighet. Når elever føler god tilhørighet i fellesskapet vil emosjonene være knyttet til at de føler seg akseptert og blir hørt og sett, at de blir anerkjent og inkludert, og at de finner deltakelsen meningsfull og at de kjenner på egen verdighet innad i fellesskapet (Søndergaard 2009, s. 29 og 30).

Et klassefellesskap er ifølge Søndergaard (2009) en løpende scene for angst som ligger latent i gruppen, og som generer en uavbrutt jakt etter noe eller noen man kan forakte for å selv kjenne på innenforskapet. Elevens ulike bestrebelser som kan gi dem kontroll med de gjensidige definisjonene og med ydmykelsespremissene, kjemper stadig mot hverandre. Ser man fellesskapet ut fra en slik vinkling, vil posisjonene stadig være skiftende i forhold til hvem utstøtelsesposisjonene rammer. Det kan være variasjon i fellesskapet i forhold til hvem som i kortere eller lengre perioder blir utpekt som et mål for forakt og ydmykelse av andre aktører i det aktuelle fellesskapet. Det er derfor få elever som føler seg helt sikre på at egen posisjon i fellesskapet er så stabil at de ikke selv kan bli utsatt for utstøtelse fra det samme fellesskapet som de selv er med på å danne inkluderings- og ekskluderingspremisseser i (Søndergaard, 2009, s. 38).

3.4 Læringsmiljø

I Veilederen Spesialundervisning defineres læringsmiljø på følgende måte:

“ Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel ”

(Utdanningsdirektoratet, 2021, 1.3)

Veilederen sier videre at skolen må ha som fokus at alle elevene, uansett forutsetninger, må bli møtt med en genuin forventning om at de kan lære som deltagere i skolen. De må få utfordringer som gjør at de kan utvikle seg gjennom tilpassede utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2021). En avgjørende faktor for et godt læringsmiljø, er at alle elevene opplever seg trygge, inkludert og opplever tilhørighet i det sosiale og det faglige fellesskapet (Bergkastet et al, 2021, s. 11; Utdanningsdirektoratet 2020).

Også i Kunnskapsløftet (LK20), finner man rettighetene elevene har i forhold til sitt læringsmiljø. I overordnet del er det tydeliggjort at elevene skal ha et inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, miljø og trivsel. Ved tolking av disse pliktene inn mot skolene, forstår vi en underliggende mening om at det er i de læringsmiljøene som er inkluderende, at læringen skjer. I tillegg bruker læreplanen ord som “skal ha” noe som indikerer elevens rettigheter som et krav til skolene, og ikke bare noe myndighetene tenker vil være hensiktsmessig (Utdanningsdirektoratet 2020). På denne måten indikerer både Bergkastet et al. (2021, s 12) og Utdanningsdirektoratet (2020) at faglig og sosial læring og utvikling påvirker hverandre, og at skolen ikke bare er arena for faglig læring, men også arena for sosialisering hos elevene. Det betyr at kvaliteten på læringsmiljøet avhenger av hvorvidt skolene klarer å legge til rette for opplevelse av dette hos elevene. Gode sosiale relasjoner mellom lærere og den enkelte elev samt gode relasjoner mellom elevene gir høyt engasjement blant elevene, og er gode indikatorer på støttende og rause læringsmiljøer (Hattie, 2009, s. 108).

Et viktig begrep i gode læringsmiljøer er elevmedvirkning. Det handler om at elever må få mulighet til å ha medbestemmelse over de læringsprosessene de er en del av i skolen. Skaalvik & Skaalvik (2018) hevder at det å ha reell og direkte medvirkning til egen skolehverdag og sine læringsprosesser er et viktig motivasjonstiltak og vil føre til at elevene

vil utvikle oppgaveorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 221). De sier videre at autonomistøttende læringsmiljø er et nøkkelbegrep når man skal legge til rette for god og fruktbar elevmedvirkning. Når elevene beveger seg i et autonomistøttende læringsmiljø betyr det at elevene får mulighet til å medvirke på de områdene de lar seg gjøre, de tas med aktivt i beslutningsprosesser, de får veiledning til å finne mening og relevans i lærestoffet og andre aktiviteter, at det i minst mulig grad benyttes ytre kontroll, men at det heller fokuseres på hva som skaper den indre motivasjon (se kapittel 3.9.1, hvor ytre og indre motivasjon er utdypet), og at elevene får god og viktig begrunnelse for valgene som tas i de prosessene de er involvert i. Elever som beveger seg i autonome miljøer vil bli oppfordret til å ta initiativ og oppleve at elevens initiativ, spørsmål og ønsker tas på alvor av læreren. I de situasjonene der elevenes initiativ og ønsker ikke kan følges opp, gis det gode forklaringer og begrunnelser for hvorfor det ikke er mulig. De er likevel klare på at lærerens ansvar ikke må nedtones i det autonome læringsfellesskapet. For at elevene skal kunne få mulighet, og også være i stand til å ta medansvar må læreren legge forholdene til rette for at det skal kunne skje (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 221-222).

For å kunne bygge autonome læringsmiljøer slik Skaalvik og Skaalvik beskriver det, hvor elevene skal oppfordres til å ta initiativ samtidig som at de opplever å bli tatt på alvor, er det naturlig å heve frem de elevene Owren (2021) beskriver som barometerelever (se begrepsavklaring kap. 1.4.2). Hun mener at disse elevene er fintfølede og at de med god presisjon kan peke ut voksne som anerkjenner dem, og de voksne som ikke gjør det. De sier også høyt hvordan det oppleves for dem å kjenne på dette, men at dette kan komme ut på forskjellige måter. Hun påpeker at de fleste barometerelevene har en særskilt sårbarhet som må tas på alvor og at disse elevene trenger at lærere gir dem ekstra beskyttelse. Når elevene blir gjort ansvarlige for å bidra til et godt sosialt miljø, vil man kunne unngå mobbing og krenkelser i situasjoner der lærerne kan observere, men også der de ikke kan observere elevenes samspill som for eksempel i friminuttene ol. På den måten kan ansvarligheten føre til å skape høyere sosial kontroll hos lærerne, noe som kan ha positive konsekvenser for fellesskapet i elevgruppen (Eriksen og Lyng, 2018, s. 114). Videre sier Owren at det er viktig at lærere er sensitive overfor disse elevene, slik at de ikke blir sett på som problembarn som står i veien for lærerens egenvurdering og endring av praksis. Hun hevder at lærere må se disse elevene som virkemidler og hjelp til å se sitt eget forbedringspotensiale i, og samtidig gi en sunn utvikling i undervisningen (Owren, 2021, s. 130).

3.5 Klassemiljø

I læreplanen LK20 står det følgende: «*Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet. Det er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og for å se på mangfoldet som en berikelse og ressurs*».

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Tolker man det som står i læreplanen, kan man her lese inkluderende klassesmiljø som et klima som fremmer ulikhet, og heier fram mangfoldet. Et klassemiljø hvor både barn og voksne har en slik tanke om fellesskapet vil være et godt utgangspunkt for at godt klima i klasserommet kan vokse seg sterkt.

Bergkastet et al. (2019, s. 11) sier at hvorvidt man lykkes i arbeid med å skape trivsel for hver enkelt elev, vil avhenge av at det skapes et godt klassefellesskap hvor elevene har mulighet til å uttrykke seg både faglig og sosialt i trygge omgivelser. I hvilken grad eleven opplever å ha tilhørighet i klassen han eller hun tilhører, er avgjørende for hvordan skolehverdagen generelt oppleves for eleven. Klassetilhørighet er derfor kun et utgangspunkt for medlemskap i et bestemt formelt fellesskap. På en side gir det mulighet til deltakelse i dette fellesskapet, noe som gir opplevelse av å føle seg akseptert, sett, anerkjent og inkludert. På den andre side vil det i en skoleklasse også være en kontinuerlig risiko for å bli ekskludert (Eriksen & Lyng, 2018, s. 63).

Det er gjort mange sosiologiske, sosialantropologiske og sosialpsykologiske studier fra ulike land og kulturer, som konkluderer med at uformelle sosiale strukturer og dynamikk i stor grad systematisk trekker i motsatt retning av fellesskap og inkludering. Deltakelse i fellesskapet er eksistensielt nødvendig for oss mennesker, og det gjør at elevene har et ønske om å oppsøke andre elever og mindre grupper som har samme interesser som seg selv. Når en ser på klasser som ligger innenfor normale rammer, vil elevene finne andre i fellesskapet som de lager grupper med. Disse gruppene innad i klassen, vil definere seg som motsetninger til de andre enkeltelevne eller gruppene i klassen. Dette kan føre til klikkdannelser og konstruksjoner av motsetninger innenfor klassefellesskapet. Ved utvikling av usunne klikker og motsetninger vil begreper som “vi” og “de andre”, “normale” og “unormale” lett kunne feste seg som sentrale momenter når elevene søker sin plass i klassens sosiale hierarki. Det å tilhøre ulike grupper er i utgangspunktet et vanlig fenomen, og kan fungere så lenge alle har en plass i en gruppe der eleven kjenner seg akseptert, sett, anerkjent og inkludert. Det er likevel ikke alle som opplever at de finner tilhørighet i de små gruppene som etablerer seg i klasserommet og

dermed heller ikke i storfellesskapet. Utfordringen for disse er at de opplever å bli ekskludert, eller at de selv velger å unndra seg aktivitet i det sosiale- og i læringsfellesskapet (Eriksen & Lyng, 2018, s. 63).

Det er i de siste årene gjort mobbeforskning som viser til at ulike former for mobbing, kan ses ut ifra de sosiale dynamikker som utspiller seg i klassefellesskapet (Eriksen & Lyng, 2018; Søndergaard, 2009; Restad og Sandsmark, 2022; Schott, 2009). Videre sier Eriksen og Lyng at det finnes få beskrivelser av strategier og verktøy som kan brukes ved disse sidene ved elevers uformelle kulturer og samhandling, utover de som er rettet mot atferdsregulering og relasjonsarbeid lærer-elev. I sin forskning i ulike skolefellesskap har Eriksen og Lyng funnet at selv om mange lærere er opptatt av å bygge et godt klassefellesskap, blir repertoaret de tar i bruk gjennom sine strategier begrenset til nettopp det å atferdsregulere og lærer-elev arbeid. Når det er disse områdene som dominerer lærernes arbeid og strategier, kommer de ofte til kort i forhold til å skape gode og sterke klassemiljøer med blick på å forebygge mobbing og krenkende atferd i klassemiljøet. Det å inneha gode strategier og tydelige tiltak i arbeid med kontinuerlig forebygging av uønsket atferd, er avgjørende for å kunne skape gode klassefellesskap (Eriksen & Lyng, 2018, s. 64)

3.6 Fellesskapende didaktikk

Essensen i fellesskapende didaktikk er å bruke det faglige fellesskapet, den faglige interessen, det faglige samarbeidet og fagenes potensial på en slik måte at det knytter elevene sammen på konstruktive og meningsfulle måter. Eriksen og Søndergaard (2021) sier at klarer man dette, vil man kunne forebygge mobbing i klassefellesskapet. Lærerne bruker godt gjennomtenkte måter, de finner aktiviteter som gjør elevene til gode samarbeidspartnere, de finner vinklinger og perspektiver som de vet at elevene vil finne engasjement i, og de klarer å trekke inn også de elevene som har særlig behov for hjelp i inkluderingsprosessen. Et viktig element innenfor fellesskapende klasseledelse og didaktikk er også at det legges til rette for aktiviteter som tar fokuset bort for det som skaper utrygghet og prestasjonspress i det faglige innholdet (Eriksen og Søndergaard, 2021, s. 39).

Dersom sosiale klima, for eksempel i en klasse eller i en skole er preget av lav toleranse på ulike nivåer, kan dette føre til negativ atferd og mobbing. Det kan føre til en ond sirkel hvor mobbingen har en slik påvirkning på klimaet rundt, og dermed ramme i større omfang enn det

man i det primære øyekast kan fremstå som de som er direkte involvert i disse hendelsene. Tenker man klimaer i skolesammenheng og hva skolelivet inneholder, vil dette gjennomsyre både faglige og sosiale relasjoner. Dette skyldes at det ikke er mulig å skille disse to dimensjonene fra hverandre. Kulturen i klasserommet og tilretteleggingen for at elevene skal ha mulighet til å bli sosiale og lærende mennesker, har enorm betydning for hvordan eleven opplever seg selv både som enkeltmenneske, og seg selv sett ut fra et sosialt og faglig kollektiv. Speiler vi gruppen og den enkelte elev naturlig ut fra et syn om at alle i klasserommet er like verdifulle, at alle er viktige bidragsyttere i fellesskapet, samtidig med tro om at alle har unike og spennende muligheter for å lære å utvikle seg, skjer det helt andre ting i gruppen, enn det gjør i grupper som hvor den oppsplittede, dømmende og sanksjonerende kulturen får råde (Eriksen og Søndergaard, 2021, s. 30-32).

Eriksen og Søndergaard poengterer at det er viktig at lærerens pedagogiske og didaktiske arbeid legger vekt på at miljøet de jobber i og med, blir preget av respekt, synlighet og tilhørighet for alle elevene i gruppen. Dette oppnås gjennom gjensidig respekt mellom lærer og elevene i alle skolens og klassens kryssende sosiale og faglige prosesser. Trygghet mellom elever og gjennom relasjoner mellom lærere og elever, vil skape gode grunnleggende premisser for elevenes adgang til oppfatning og forståelse av seg selv og hverandre. Det å være trygge på hverandre og respektere hverandre gjennom sosiale og faglige fellesskap, vil være gode byggesteiner når premisser for hvordan elevene kan utvikle måter å forholde seg til hverandre på. Videre vil en positiv holdning til seg selv og andre samtidig som at miljøet bygges på anerkjennende premisser, gi plass og rom til både å være sammen på en god måte og samtidig utvikle seg mot samme mål. Klasse miljøet må både ses på som en gruppe som er til i en tilværelse preget av her og nå- samtidig som gruppen på ulike nivåer og premisser er på vei mot et sted de ikke har nådd enda. Dette understreker Eriksen og Søndergaard som “samtidig væren og tilblivelse” (Eriksen og Søndergaard, 2021, s. 32-34).

Det vil alltid være utfordrende å jobbe for å skape gode anerkjennende og inkluderende kultur i de ulike klasserom. Plauborg (2016) hevder at det å “lede” lærende prosesser i skolen krever at man som et grunnleggende utgangspunkt, må sammenfiltre det faglige og det sosiale som likeverdige og sammenfiltret i hverandre. Dette sier hun må komme i alle typer læringssituasjoner som elevene samhandler i. Hun mener videre at den faglig-sosiale væren, tilblivelsen og læringen summerer sammensatte og komplekse prosesser, og at det må legges til rette for, og navigeres i, under arbeid med gode læringsopplevelser i sitt klasserom. Denne

måten å se klasseledelse ut i fra er helt sentral for å lykkes med å tilrettelegge for gode former under klasseromskulturen, og lærerens tilrettelegging av god og fremdrift i konkrete undervisningssituasjoner.

Samtidig som elevene lærer seg faglige utfordringer i skolen som for eksempel i lesing, skriving eller matematikk, vil det samtidig foregå læring og utvikling i måter å samhandle med andre på. Elevene utvikler sin kapasitet til å finne frem kompetanser og relasjoner på konstruktive og smidige, anerkjennende og respektfulle måter- eller omvendt hvor de styrer sine kompetanser og relasjoner på dysfunksjonelle og destruktive måter. Plauborg sier videre at klasseledere bør ha stort fokus på å etterstrebe å legge til rette for gode og meningsfulle aktiviteter i klasserommet. Med slike aktiviteter vil dette føre til at elevene blir involvert i didaktiske overveielser og at de vil få adgang til innsikt i det som er meningen med aktivitetene de skal gjennomføre. Elevens perspektiv må tas med i planlegging av undervisningen fordi det vil støtte opp om meningsfull tenkning, som igjen vil føre til at misforståelser og dalene engasjement blir forebygget (Plauborg 2016).

Hansen (2014, s 70) sier at fellesskapende didaktikk innebærer at undervisningens mål, innhold og gjennomføring tilrettelegges som “praksiser som forsøker å samle og trekke inn elevene som aktive deltakere i skolens faglige innhold. Det er deltakelsen som skaper det felles”. Hansen (2017) mener videre at elevene må berøres og komme med sine bidrag til den felles faglig-sosiale prosessen i aktivitetene. Hun sier at det forutsetter at elevene må kunne bearbeide og lære det faglige, noe som gjør at både lærer og elever vil oppleve deltakelsen på ulike måter og på forskjellig vis, og dermed også deltar og bidrar med ulike perspektiver og måter. Det vil allikevel være slik at at den meningsfulle inkluderingen og deltakelsen vil være helt essensiell når det skal bygges opp og etableres av den tryggheten og lysten til skoledeltakelse som vil forebygge behovet for at elever skal ville høre til i alternative fellesskap som er preget av ekskluderende karakter.

Fellesskapende didaktikk kjennetegnes av tre forhold. Det første kjennetegnet er at den er kontekstnær, noe som innebærer samspill mellom fagkunnskap og praksiskunnskap som hentes ut fra lærernes og elevenes bakgrunn, etnisitet og ulike historier. Den er sterkt elevsentrert, og utnytter aktivt elevenes ulike kunnskaper og styrker som ressurser med mål om de kan lære av hverandre og sammen i fellesskap. Når man jobber så elevsentrert vil man også naturlig etablere en autoritetsbalanse, hvor makt og innflytelse over undervisningen blir

i større grad delt jevnbyrdig mellom lærere og elever, noe som Restad og Lyng (2021, s 41) mener at bidrar til å forsterke relasjonene i klassefellesskapet. Ved å ta i bruk fellesskapende klasseledelse og didaktikk kan man forskyve gjensidige oppfattelser og evalueringer man gjør av hverandres faglige-sosiale relevans og verdighet i relasjoner mellom lærere og elever på konstruktive måter. Disse forskyvningene vil føre til at forbindelsene mellom partene løsninger og restartes kontinuerlig. Elevene i en klasse er forskjellige og det er derfor viktig at lærere ser og anerkjenner de forskjellighetene som er i klassemiljøet. Det er også viktig at lærerne verdsetter elevenes bestrebelser og forsøk på å bygge fellesskapet selv om man kan støte på utfordringer som gjør det fristende å ta i bruk individualiserende problemforståelse. Med denne type forståelse legger man årsaken til problemene over på enkeltelever og betrakter dem som individuelle mangeltilstander i stedet for å bruke dem positivt inn i forskjelligheten i fellesskapet (Eriksen og Søndergaard, 2021, s. 39).

3.7 Lærer - elev - relasjon

I denne studien ser jeg på hvordan lærere opplever mobbeforebygging ut ifra et fellesskapsperspektiv. Ut fra et slikt perspektiv, vil det være avgjørende hvilken relasjon lærerne har til hver enkelt elev. Det vil være vanskelig for læreren å bygge et fellesskap dersom det ikke ligger gode relasjoner i bunn. I arbeid med å skape miljø som er preget av respekt, synlighet og tilhørighet i gruppen, har læreren god mulighet til å tilstrebe gode holdninger gjennom sitt pedagogiske og didaktiske arbeid. Å skape respekt mellom elev og lærer, kan kun skapes gjennom at lærere viser respekt for sine elever sammen med deres behov for tilhørighet, synlighet og inkludering i skolens og klassens sammenvevde sosiale og faglige prosesser. Lærerne må vise respekt for elevene som unike mennesker og aktører i et sosialt fellesskap. Dette er et sentralt utgangspunkt når lærere for at forebygging og intervensjonen i mobbepraktiser skal kunne få positive virkninger (Eriksen og Søndergaard, 2021, s 32).

I relasjonen til læreren skal eleven derfor oppleve at læreren bryr seg om dem og aksepterer dem (Røkenes & Hansen, 2012 s. 10). Det er gjennom gjentatte erfaringer med hverandre at partene i relasjonen, eksempelvis læreren og eleven, utvikler forventninger til hverandre og et stabilt kommunikasjonsmønster (Drugli, 2012 s. 15). Drugli sier videre at relasjonen mellom lærer og elev i utgangspunktet er asymmetrisk. Læreren er den voksne i relasjonen og har mer makt i relasjonen enn det elevene har. Det er derfor læreren, med mest kunnskaper og

erfaring, som har ansvaret for å bygge en god relasjon til elevene sine. Læreren må være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen og ta ansvar for egen kommunikasjon og atferd slik at den vil fungere til det beste for elevene (Drugli, 2012, s. 16).

Drugli (2012), påpeker videre at viktige kjennetegn på en god lærer-elev relasjon er at relasjonen er preget av tillit, åpenhet og anerkjennelse, og at læreren gir eleven støtte både faglig og emosjonelt. Emosjonell støtte er den støtten lærere gir som er knyttet til elevens faglige og sosiale situasjon. Den faglige støtten handler om at relasjonen er preget av at læreren er genuint interessert i at elevene skal utvikle seg og mestre det faglige gjennom at de opprettholder motivasjonen for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Også opplæringsloven legger vekt på at lærere skal gi elever krav og utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998). Dette må gjøres gjennom at læreren evner å se at hver enkelt elev har potensial for læring og har forståelse for at de forskjellige elevene har sin individuelle måte å tilegne seg lærdommen på, og gir støtte ut ifra deres individuelle nivå. Læreren må vise nærhet overfor elevene ved å være oppmerksomme på elevenes behov og ved å gi elevene hjelp og støtte hvis de trenger det. Læreren må også vise at hun bryr seg om eleven, og klarer å gi eleven opplevelse av at læreren liker han eller henne (Drugli, 2012, s.16).

3.8 Gyldig vi

Eriksen og Lyng (2018) bruker begrepet “gyldig vi” for å beskrive klimaet i en klasse som jobber for målet om å bygge et sterkt klassefelleskap som er sunt og tilhørighetsskapende for alle elevene. Dette gjøres gjennom anerkjennelse og positiv forsterkning på det de er gode på som gruppe, og ikke bare hver enkelt elev. I en slik tenkning er det viktig å påpeke at det ikke innebærer at alle elevene er bestevenn med alle i sin klasse, men at den legger mer vekt på at klassevenner respekterer hverandre ut ifra forskjeller man har i klassemiljøet (Eriksen og Lyng, 2018, s.70).

For å kunne skape et gyldig vi i praksis vil man følge Eriksen og Lyng (2018) møte på tre ulike hovedutfordringer. For det første kan det være meget krevende å skape og opprettholde gode lærer-elev relasjoner. Noen elever kan være vanskelige å nå frem til faglig, sosialt eller i møte med begge slike sammenhenger.

Den andre utfordringen Eriksen og Lyng trekker frem er i arbeidet med å skape et “gyldig vi”, er venns­kaps­relasjonene som opptrer mellom elevene i klasserommet, særlig blant elever som strever sosialt. De har gjennom sin forskning sett at dette er en utfordring som i stor grad ligger utenfor lærerens blikk og kontroll. I arbeid med å styrke relasjonene mellom elever på tvers av disse vennegruppene, kan lærere legge opp til samarbeidsgrupper med elever som normalt ikke snakker sammen eller nødvendigvis har like interesser. For å styrke den faglige og sosiale relasjonen kan lærere legge til rette for samarbeidsoppgaver med en eller flere læringsvenner, presentasjonsarbeid og vennegrupper. Ved å konstruerer situasjoner der det vil være naturlig at elevene kan og må snakke sammen, kan man oppfordre elevene til å være deltakende når de arbeider for et felles mål. Det er mulig for lærere å styre i en selektiv og målrettet retning når han eller hun gjør valg i forhold til læringsvenner i klassen. Eriksen og Lyng påpeker derimot at det kan være elever som grunnet sosial streven, kan respondere negativt på en slik type kontroll og påtvunget faglig og sosial måte å samarbeide på. Denne elevgruppen kan “svare” med å ta avstand eller ekskludere seg selv bort fra ulike samarbeidsoppgaver.

Den tredje hovedutfordringene de mener man møter er det som ligger i klassemiljøet (Eriksen og Lyng, 2018, s.113). Å være del av et sterkt og godt klassemiljø vil legge til rette for et godt psykososialt miljø hvor elevene føler tilhørighet. På den annen side vil det i klasser som preges av ukultur på det sosiale og det faglige plan være umulig å skape et “gyldig vi”. Det er derfor viktig å styrke fellesskapet i den grad at utfordringene med ukulturen blir minimal eller helt borte. Om man klarer å få til en praksis i klasserommet som er preget av et suksessfullt “gyldig vi”, vil man også i stor grad kunne opparbeide et forebyggende klima for utvikling av mobbing og krenkende atferd.

Innenfor forskning om mobbing i skolemiljøer, er det erfart at mobbing foregår som oftest mellom de nærmeste klassevennene (Wendelborg, 2018). Det å skape gode klassemiljøer med sterkt fokus på det praksisnære og reelle “gyldig viet”, vil være meget viktig hos lærere som jobber tett på elevgruppene. Eriksen og Lyng (2018) sier at begrepet klassemiljø er både vagt og utydelig. Selv om mange av lærerne de har sett på i sine undersøkelser er opptatt av klassemiljø og hvilken betydning den har for elevens trivsel, mener de at hva det innebærer og hvilke strategier en skal ha for å skape gode klassemiljøer, er undertematisert. De mener begrepet gyldig vi retter oppmerksomheten mot et miljø som er godt, og at viet må skapes gjennom kollektivet i fellesskap og med stort fokus på relasjoner mellom elevene. Denne

måten å se på klassefelleskapet skiller seg ut fra et miljø som er preget av atferdsregulering og relasjonsarbeid med fokus på lærer-elev. Kjerneelementene ligger i at elevenes relasjonelle ansvar blir mobilisert og aktivert, sammen med empati overfor klassevenner. Når elevene blir gjort ansvarlige for å bidra til et godt sosialt miljø, vil man kunne unngå mobbing og krenkelser i situasjoner der lærerne kan observere - , men også der de ikke kan observere elevenes samspill som for eksempel i friminuttene o.l. (Eriksen og Lyng 2018, s. 114).

3.9.1 Motivasjon

Læreplanverket LK20, legger føring for at skolen skal fremme motivasjon hos elevene. Planen definerer motivasjon med begreper som lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet som kan påvirkes i form av å utfordre elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 132) mener at det er viktig at elevene utfordres innenfor rammer som er realistiske for dem, og at det er først da utfordringene kan gi en positiv innvirkning på elevens mestringsfølelse og motivasjon. De sier videre at motivasjon kan beskrives som drivkraft. Det kan få betydning for elevens atferd og kommer til syne i valgene eleven tar, arbeidsinnsatsen eleven legger ned i arbeidet med oppgaver, og hvor løsningsorienterte eleven er i situasjoner hvor han eller hun møter på utfordringer (Skaalvik & Skaalvik 2018, s. 133).

En annen faktor som fremmer faglig mestring og motivasjon er positive relasjoner og kultur for læring blant elevene (Lyngsnes & Rismark, 2018, s.139). Det skal være greit å prøve og feile. Det er lærerne som har ansvar for å skape et klassemiljø elevene har mulighet til å kunne uttrykke seg og bli faglig testet. Spesielt kan et slikt trygt klasse- og læringsmiljø påvirke eleven til å arbeide med faglige aktiviteter selv om han eller hun møter motgang. De positive relasjonene eleven opplever innad i klassefelleskapet, vil ha en beskyttende effekt, og på den måten minskes risiko for negativ utvikling hos disse elevene (Danielsen, 2017, s.80).

Motivasjon defineres i to ulike begreper; indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon beskrives som motivasjon som utvikles ut fra egen interesse og nysgjerrighet for et emne eller en aktivitet. Skapes motivasjon ut fra ytre påvirkning hvor drivkraften ligger i det å oppnå en belønning som for eksempel ros, vil den være av mer kortvarig art. Ifølge Schunk et al. (2010), kan man si at indre og ytre motivasjon ikke ligger på et sammenhengende spekter der

det ene utelukker det andre. De kan ses ut ifra separate spekter som i utgangspunktet er ulike, men som kan påvirke hverandre og også gi gunstig innvirkning på hverandre. Ulike aktiviteter kan til forskjellige tider være preget av både høy indre motivasjon sammen med høy ytre motivasjon, eller i andre type kombinasjoner av disse to komponentene. Ut ifra hvilke bestemte valg eleven tar ved utvikling av skoleferdigheter, kan man si at motivasjonen for arbeidet får en indirekte positiv effekt på elevens faglige læring og kompetanse. Dette handler igjen om hvilken grad eleven velger å ønske å lære mer, eller om eleven velger å la være. Motivasjonen eleven innehar aktiviserer eleven kognitivt, noe som gir utslag i stå-på vilje når han eller hun møter utfordringer med ulike aktiviteter. I motsatt fall kan lite motivasjon føre til resignasjon og lite motivert adferd.

3.9.2 Målorientering

En annen tilnærming til motivasjonsbegrepet er at man primært kan betrakte motivasjon som en psykologisk prosess i hvert enkelt individ der det er elevens kognisjon (tankevirksomhet) og affekt (følelser) er komponenter som spiller en fremtredende rolle. Kildene som ligger til grunn for motivasjonen kan være faktorer som ligger i personen selv som f. eks. ervervet kunnskap, egne oppfatninger og erfaringer som er gjort tidligere. og/eller faktorer som kommer fra omgivelsene f. eks. oppgaver som skal løses, sosial samhandling med andre elever eller lærere eller den fysiske konteksten eleven befinner seg i (Brando og Bråten, 2021 s. 214). Innenfor motivasjonsforskning er begrepet målorientering blitt gjenstand for stor oppmerksomhet de siste 40 årene. Dette sier Brando og Bråten (2021) kjennetegner hvordan elever generelt definerer og vurderer sin egen kompetanse, uten at det direkte henger sammen med konkrete læringsmål, eller mål for det som skal læres. Pintrich (2003) sier at målorientering har meget stor innvirkning for at elever engasjerer seg i ulike aktiviteter i skolen hvor elevene skal prestere, også kalt "achievement behaviors".

3.10 Viktigheten av lek i småskolen

Lekens plass og betydning i skolen og har de siste årene fått økt oppmerksomhet. De forente nasjoner (FN) har kommet med eksplisitt advarsel mot økende læringstrykk og vektlegging av det de kaller "formell akademisk suksess" i skolen (FN, 2013). De poengterer at en av konsekvensene av en slik tilnærming er at vilkårene for den frie, spontane leken blir prioritert bort, og FN mener derfor at den viktige frie leken er under press (Øksnes & Sundsdal, 2020 s. 60). Kunnskapsdepartementet (2019-2020) underbygger dette og sier at det

i småskolen bør gis rom og tilrettelegging for elevenes lek og egne initiativ på samme måte som de er vant med fra deres barnehagehverdag. Lillejord et al. (2018), konkluderte i en forskningsoversikt at resultatene viser at det haster med å utvikle en lekbasert pedagogikk i skolesektoren. Kunnskapsdepartementet (2019-2020), sier at en forutsetning for å oppnå inkluderende fellesskap, er at barn, ansatte og foreldre i skolen har en tilnærming som synliggjør at alle elevene hører til med deres ulikheter. Kunnskapsdepartementet sier videre at det nettopp i leken gis det muligheter for at barn kan delta ut fra deres egne forutsetninger.

Barneombudet har mål om at barn og unge skal oppleve gode oppvekstmiljøer som en av deres hovedsatsinger for perioden 2022-2024. I denne satsingen er et viktig mål at barn og unge skal oppleve mestring og inkludering i barnehage og skole (Barneombudet, 2022). Et lignende mål finner man i Meld. st. 6 (2019-2020) hvor det understrekes at det i regjeringens arbeid med forbedring av vårt utdanningssystem, ligger et bærende prinsipp om at det skal jobbes med inkludering på alle plan. Som jeg skrev i starten av teorikapitlet hevdes det at hvordan elevene møter inngangen til skolen, har stor og avgjørende betydning for mestring av resten av skoleløpet, arbeidslivet og også i livet for øvrig (Lillejord et al., 2018; Andreasen & Lausten, 2019). Det ligger store forventninger og krav fra regjeringen til hvordan skolen tar i mot de yngste elevene, og at starten på skoleløpet er preget av trygghet og en god start for alle elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Brostrøm (2019, s. 43-54) fant i sin studie av barns refleksjoner over sine ønsker og behov i barnehage og skole, at barn likestiller forventninger om involvering i lek og kreative aktiviteter med forventninger om faglige aktiviteter som å lære å lese og skrive samt det å lære matematikk.

NOU (2019:3) gjengir en undersøkelse fra Stoltenbergutvalgets rapport som viser at et høyt antall lærere som underviser på de yngste trinnene, har en opplevelse av at det er mange seksåringer som gir uttrykk for at overgangen mellom barnehage og skole kan være vanskelig. Det er derfor fra regjeringens side lagt stor vekt på at hver enkelt barns behov og forutsetninger skal ligge til grunn for hvordan den første opplæringen skal utformes og tilpasses. De sier videre at de yngste elevene skal møte omsorg, nærhet og støtte i begynneropplæringen. Det skal legges til rette for at barna skal få utfordre seg gjennom lek og egne initiativ, slik at opplevelsen mellom barnehagen og skolen ikke blir så stor (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Tidligere kunnskapsminister Tonje Brenna sa i en pressemelding fra Kunnskapsdepartementet at det norske skolesystemet må tenke annerledes og nytt når det kommer til hvordan vi tenker kvalitetsutvikling i skolen, og samtidig hvordan vi måler skolene opp mot kvalitet. Hun påpeker videre at selv om alt som teller i skolen langt i fra kan telles, er vi per i dag likevel opptatt av de delene av skolen som er målbare (Kunnskapsdepartementet, 2022). De hevder videre at det å stadig bli korrigert, regulert og irectesatt i forhold til aktiviteten de utfører, kan lett bli demotivert og lite engasjert i forhold til læring. Det er derfor bred enighet om at lekens omfang i de yngste klassene ikke bør reduseres, men at den blir tatt vare på og sammen med fysisk aktivitet heller økes. Thoresen & Aukland (2022) mener at antall elever som betegnes som “umodne” barn, kunne vært langt lavere om det ble lagt bedre til rette for aktivitet som aktive barn kunne oppleve mestring utenfor kravene som er nevnt over. De hevder også at dette kunne føre til færre diagnoser som favner atferdsproblematikk Thoresen & Aukland,(2020) argumenterer for at det i overgangen mellom barnehage og skole, er store forventningskrav til barna i områder som omhandler selvhjulpenhet, disiplin i forhold til arbeidsoppgaver og også krav om innsatsen elevene skal legge ned i skolehverdagen. Lek og fysisk aktivitet hadde fått stor plass i de yngste elevenes skolehverdag.

Mange barn har lite eller ingen problemer med å tilpasse seg de praksiser de møter i skolen. Strukturerte og forutsigbare undervisningsopplegg ser ut til å gi mestringsopplevelser for disse elevene. Det er likevel viktig at lærere er sensitive mot barn som ikke faller innenfor denne gruppen. For at alle elevene skal oppleve et læringsfremmende miljø, må lærere både tenke majoritetstilpasninger samtidig som de klarer å ivareta enkeltelevers ulike behov (Lillejord et al., 2018). Lillejord anbefaler derfor at skolen skal være en reell og gjenkjennbar fortsettelse av den hverdagen barna hadde i barnehagen, hvor det tas hensyn til arbeidsmåter som barna kjenner fra før. Samtidig må skolen bygge på kunnskaper og erfaringer som barna har med seg inn i skolen, og at aktivitetene som det legges til rette for er bygget rundt stimulering av barnas fantasi og forestillingsevne samt oppleves som meningsfulle. Forskning som er gjort på området viser at de yngste elevene lærer best om aktivitetene er inspirerende og gøy, og motivasjonen er høyest om læringsaktivitetene innbyr til egeninitierte tiltak (Lillejord et al., 2018).

I 2022 kom første delrapportering fra “Evaluering av seksårsreformen” formål om å evaluere seksårsreformen (Reform97) og de yngste barnas skolehverdag med hensikt å styrke kunnskapsgrunnet om de yngste elevene og hvordan de ivaretas i skolen. Siktemålet er å

kunne innrette skolen slik at den bedre ivaretar behovene til de yngste elevene. Rapporten ble utført av Oslo Met på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden 2019/2023. Bjørnstad et al. sier at det i studien har fremkommet data som viser at lærere til de yngste elevene kjennetegnes av to ytterpunkter av “lærertyper”, der den ene tilnærmingen legger stor vekt på lek i undervisningen, mens den andre tilnærmingen er mer opptatt av det faglige. Et interessant funn i rapporten var at de i studien fant relativt beskjedne sammenhenger mellom lek og arbeid med klassemiljø og sosial kompetanse. Bjørnstad et al. (2022) hevder at med tanke på betydningen leken har for barns trivsel, utvikling av vennskap, inkludering og deltakelse i gruppen, skulle man ha antatt at læreres etablering av klassemiljø og sosial kompetanse i større grad var knyttet til lekaktiviteter. Dette på tross av at det så ut til at alle lærerne i utvalget syntes det var viktig å jobbe med klassemiljø og sosial kompetanse, uavhengig av hva de ellers vektlegger i undervisningen (Bjørnstad et al., 2022, s. 14).

Med fagfornyelsen og LK20 fremheves og tydeliggjøres leken som både en betydningsfull og nødvendig aktivitet for de yngste elevene. “Lek for de yngste elevene er nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæring som helhet, gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring” (Kunnskapsdepartementet 2017). Forskerne som har utarbeidet rapporten mener at lek på barnas premisser hadde en sterkere posisjon i R97-klasserommet enn dagens klasserom. De sier at i 2001 var lek som barna selv tok initiativ til, den hyppigste benyttede arbeidsformen. I 2021 så det ut til at arbeidsformene lærerne benyttet var “lek tilrettelagt av lærer”, og at klasserommet med tiden har endret seg mot et mer lærerstyrt klasserom hvor det har vært en økning mot lærer forteller/gjennomgår. Mange lærere opplever at LK20 har et innhold som viser at skolen er på vei tilbake mot mer elevaktivitet og lek i klasserommet (Bjørnstad et al., 2022, s. 17-20).

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan intervjuprosessen ble utført, og hvilke tilnærminger jeg har valgt som mål for å få svar på mine forskningsspørsmål. Det vil i dette kapitlet bli gitt et innblikk i hvilke metodiske valg jeg har gjort, og hvilke vurderinger som ligger til grunn for det utvalget som ligger som bakteppe i mitt datamateriale.

4.1 Forskningsdesign

Denne masteroppgaven er en kvalitativ forskningsstudie. Formålet er å forstå hvordan mine informanter på 1. og 2. trinn opplever mobbeforebygging sett ut fra et fellesskapsperspektiv, og hvordan de arbeider i møte med denne utfordringen. I dette kapitlet av oppgaven skal jeg kronologisk redegjøre for hvordan mitt datamateriale har kommet til, fra start av rekrutteringsfasen og fram til ferdig utformet analyse.

4.2 Valg av metode

I min studie har jeg gjennomført en kvalitativ kasusstudie av seks lærere som har tilnærmet lik pedagogisk utdanning og arbeidsbakgrunn. Målet mitt har vært finne fram til lærernes ulike perspektiver gjennom egne opplevelser av fenomenet mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv i begynneropplæringens to første trinn, gjennom å se deres kunnskaper, erfaringer og meninger innenfor dette temaet. Ved å velge en slik type kvalitativ design, har jeg i denne studien hatt til hensikt å studere menneskers meningsskaping og handlinger i deres naturlige kontekst (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 113). Ifølge Thagaard (2018), er kvalitative og kvantitative metoder i prinsippet basert på ulike forskningslogikk. Dette vil ha store konsekvenser både for forskningsprosessen generelt, og hvordan forskeren vurderer resultatene av det en studerer. Jeg har vært nødt til å ta hensyn til prinsippene og konsekvenser mitt arbeid kan få, allerede i planleggingen av denne studien. Valg av metode er gjort ut ifra hvilket formål studien og hvilken problemstillingen som jeg har lagt som utgangspunkt (Thagaard 2018, s. 15). Ut ifra mitt ståsted hvor dette er en studie med begrensning på størrelse og tidsrammen som er satt, har valgene jeg har tatt igjennom prosessen blitt målt i forhold til hva jeg tror har kunnet være gjennomførbart.

Det kvalitative designet har få informanter (i denne studien seks), er avhengig av kontekst og har forskeren som måleinstrument i det man setter søkelyset på. I bruk av kvalitative metoder intervjuer man, og man kan derfor si at man samler informasjon om virkeligheten gjennom å bruke det verbale språket, tett på dem man ønsker å samle informasjon fra og om.

Beskrivelser som blir fremstilt av virkeligheten gjøres gjennom tekster, enten i form av transkripsjoner av hva informantene sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva hun eller han observerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Ved å velge kvalitativ tilnærming i min studie, har det gitt meg grunnlag for å gå i dybden i det sosiale fenomenet som jeg har ønsket å studere. Dette er derfor en hensiktsmessig metode når målet mitt har vært å forstå andre menneskers forståelse av et sosialt fenomen (Thagaard, 2018, s. 36; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Når jeg i min undersøkelse har valgt kvalitativ intervjumetode, har jeg gjennom prosjektet, kunnet gå i dybden, noe som har økt min forståelse i et komplisert tema. Fokuset jeg har valgt med mobbeforebygging i et fellesperspektiv i begynneropplæringens 1. og 2. trinn, har hatt til hensikt å se nærmere på et tema som jeg ikke har funnet mye om i tidligere forskning. Undersøkelser og forskning på området som omhandler mobbeforekomster er stort sett gjort på elever fra mellomtrinn og opp til videregående (Wendelborg 2021), eller mens de yngste elevene fortsatt er barnehagebarn. Kvalitativ metode vil derfor være et fint utgangspunkt og et naturlig valg i min studie. Det er lærere i begynneropplæringens to første trinn som opplever overgangen mellom barnehage og skole og derfor har erfaring med hva barna har i ryggsekken fra barnehage, og hvordan klima i klassen utarter seg med de yngste elevene.

Kvale & Brinkmann (2015, s 45) mener at tross mange valgbare metoder, er intervju den vanligste når forskere ønsker å samle inn datamateriale i kvalitative forskningsprosjekter, og også mest hensiktsmessig om man forsøker å forstå fenomener i verden ut i fra andres perspektiver. Det å forstå et fenomen gjennom andres perspektiver er utgangspunktet for denne studien, og underbygger valget om å benytte kvalitativt forskningsintervju til å hente inn dataene som jeg senere vil analysere og drøfte.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitative intervjuer er en god hensiktsmessig metode når en ønsker å se nærmere på aspekter av hvilke erfaringer og opplevelser mennesker innenfor studienes temaer besitter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). De sier videre at denne type forskningsmetode har som mål å se verden ut ifra intervjuobjektets side, noe som betyr at forskeren må få fram betydningen av informantens erfaringer og opplevelse av den verden de er en del av. Man gjennomfører intervjuene med en struktur som har momenter og sammenlignelser med dagligdagse samtaler, men som også involverer en bestemt type spørreteknikk som bestemmer metodereglene. Man tar utgangspunkt i en metode som har som mål å gi så presise beskrivelser som mulig av informantenes opplevelser. Viktigheten av disse presise beskrivelsene gir et så reelt bilde som mulig for å kunne fortolke betydningen av fenomenene informantene beskriver. På den måten kan man se på det kvalitative forskningsintervjuet som en praksis som blir gjenstand for fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Formålet med denne studien er å se hvordan lærere opplever fenomenet mobbeforebygging i et

felleskapsperspektiv i begynneropplæringens to første år. Det er med andre ord opplevelsene til lærerne i utøvelsen av sin praksis, ikke om å finne svar som er riktig eller galt.

Informantene vil ha ulike opplevelser og dette vil igjen legge til rette for mange ulike fortolkninger.

I denne studien har jeg valgt individuelle semistrukturerte intervjuer som en hensiktsmessig metode. Da har jeg tatt utgangspunkt i bestemte temaer som er ment å svare på mine forskningsspørsmål. Grunnen til at jeg valgte denne type er fordi fokuset mitt har vært rettet mot å forstå den enkelte lærers opplevelse av fenomenene jeg forsker på. Med denne metoden har jeg underveis i intervjuet hatt mulighet til å fange opp og tilegne meg eventuelle vinklinger og perspektiver som jeg har ønsket å gå mer i dybden på. Temaene jeg har laget i forkant i min intervjuguide som omhandler spørsmål for å belyse mine forskningsspørsmål, har sikret systematikken i intervjuet, og sørget for at jeg holdt fokus på svarene innenfor temaene jeg valgte. Dette skaper gode forutsetninger i løpet av analysedelen hvor svarene kunne sammenlignes og både analyseres og drøftes i etterkant. Men for at jeg skulle kunne tørre å utvide med temaer jeg fanget opp underveis, var det viktig for meg som forsker å sette meg godt inn i teoriene (kap 3) som jeg har satt som rammeverk for min studie.

4.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en tilnærming til å belyse et fenomen, hvor det legges fokus på å fortolke informantenes beskrivelser gjennom å se på et dypere meningsinnhold enn det som i første øyekast fremstår som innlysende (Thagaard 2018, s. 37). Man må tolke beskrivelsene ut fra ulike perspektiver og på flere nivåer. Informantenes meninger kan kun forstås i lys av sammenhengen som blir studert og som studien er en del av. Det er derfor helheten som må ligge til grunn for å kunne forstå hver enkelt del som blir belyst (Thagaard, 2018, s. 37). Kvale & Brinkmann (2015, s 73), beskriver hermeneutikk som "*læren om fortolkning av tekster*". De sier at både tekst og samtale spiller en viktig rolle, fordi tilnærmingen legger vekt på at målet må være å oppnå en forståelse som er gyldig i forhold til meningen som ligger i teksten. I denne studien har jeg sett fokusert på lærernes opplevelse av fenomenet mobbeforebygging. Selv om lærerne har fått samme spørsmålene, har jeg måttet ta hensyn til at beskrivelsene må ses i lys av flere nivåer og i et større mangfoldsperspektiv. Ifølge Thagaard (2018, s. 37), vil all forståelse som blir bearbeidet bygge på en forforståelse innenfor fenomenet. Jeg som forsker har derfor lagt min forforståelse for leseren innenfor de

ulike spørsmålene jeg stiller informantene. Jeg vil utdype hva som ligger i forforståelse i et senere delkapittel.

Det har gjennom arbeidet med denne studien blitt gjort forsøk på å få en best mulig forståelse i de ulike temaene jeg har bearbeidet. Dette mener Thomasson (2006) gjøres gjennom veksling mellom å forholde seg deler og helhet, og kaller det den hermeneutiske sirkel. Han forklarer dette med at jeg som forsker til en hver tid må befinne meg innenfor en spiral av forståelse, hvor deler av tekst og kontekst må forstås i et avhengighetsforhold til en helhet, men kan ikke gjøres uavhengig av at man også ser og forstår helheten ut i fra delene og den konteksten de er i. For å forstå temaet jeg har forsket på, har jeg stadig pendlet mellom delforståelse og forståelse av det som utgjør helheten. Gjennom denne pendelaktiviteten har dette resultert i at jeg som forsker har opparbeidet meg større, men også dypere forståelse av begge sidene av pendelen.

4.2.3 Fenomenologi

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 45), bygger fenomenologien på en antakelse om at realiteten er slik vi mennesker oppfatter den, og at vi bruker vår subjektive oppfatning som grunnlag for vår forståelse. Utgangspunktet er det man sanser gjennom syn, hørsel og tankevirksomhet, og hvordan vår bevissthet alltid trekkes inn mot det man sanser. I bevisstheten danner det seg korrelasjon mellom det man sanser og det som oppstår av tanker mens man sanser det. Kvale & Brinkmann (2015, s. 45) sier videre at ved å bruke en fenomenologisk tilnærming for å belyse en problemstilling, er det i utgangspunktet den subjektive opplevelsen av fenomenet som kommer til syne, og at man da forsøker å oppnå en dypere mening i personens erfaringer innenfor problemstillingen. Dette vil farge informantene og det er derfor viktig at forskeren er opptatt av fenomenologisk reduksjon. Thagaard (2018, s. 36), sier at dette handler om å sette den ytre verden inn i en slags parentes, og at man retter fokus inn mot hvordan informantene opplever selve fenomenet. På den måten vil forskeren være opptatt av informantenes meninger om fenomenet de ønsker å få belyst, og samtidig legge vekt på alle deltakernes erfaringer som en felles tråd i studien. Det vil ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 47), legge et godt grunnlag for å utvikle en vid og generell forståelse av fenomenet man forsker på.

Informantene i denne studien vil i stor grad være farget av det klasserommet de er en del av, og hvordan klassesammensetningen er i forhold til forstyrrende elementer, ressurser, skoleledelse, støtte fra kolleger osv. Når jeg ønsker å forske på lærerens subjektive opplevelse av fenomenet mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv og bruker dette som utgangspunkt, vil det være vanskelig å finne klare svar om hva som er riktig eller galt i lærerens opplevelser. Dette vil gi ulike forutsetninger, og ulike historier inn mot en generell forståelse av dette fenomenet.

4.2.4 Min forforståelse

Som beskrevet under delkapitlet hermeneutikk er bevissthet rundt forforståelse et meget viktig punkt i intervjuprosesser. Maxwell (2009, s. 243) beskriver bias som et begrep som refererer til hvordan forskernes forforståelse av teorier, sine verdier og tidligere erfaringer, kan påvirke data og analyser som skal behandles. Ved å være bevisst på dette kan forskeren unngå bias. Ifølge Maxwell (2009) viser forskning at forskernes forforståelse tradisjonelt sett har blitt påvist som har en negativ påvirkning på forskningskvaliteten, og derfor må elimineres fra prosessene. Derimot mener Maxwell (2009) at forforståelsen forskeren innehar kan benyttes som økt innsikt og derfor brukes som et godt grunnlag når forskeren skal utvikle hypoteser og arbeide med validering. Men han sier videre at man ikke bare kan tenke seg bort fra tidligere forskning om de negative sidene ved forforståelsen. Forskeren må ta i bruk et kritisk og overvåkende blikk til sin forforståelse, og bruke den åpent og kritisk inn i hele prosessen med studien. Dette innebærer at forskeren er bevisst på og kan reflektere og forstå hvilken påvirkningskraft forforståelse kan ha for gjennomføringen og de resultatene man kan lese ut ifra studien (Maxwell 2009, s. 243). I og med at jeg selv er kontaktlærer, og derfor har ansvar for å jobbe med mobbeforebygging, samt at jeg har gjennomført et studieløp hvor jeg gjennom teorier og diskusjoner har fått mye kunnskap på området, vil jeg naturlig inneha en del forforståelse på det området jeg skal studere. Bevisstheten om dette har jeg måttet ta med inn i arbeidet med denne studien, også når intervjuene ble avholdt. I mine intervjuer kan jeg være farget av det jeg vet fra før, både i form av forebygging av fellesskaptinking, mobbing og forebygging, didaktikk, lek osv som ligger som min praktiske og teoretiske ramme. Det er områder som dette som har gitt meg interesse og motivasjon for å se nærmere på det ute i feltet. Jeg har derfor måttet bevege meg mellom ulike teorier som beskriver hvorvidt min forforståelse vil ha en negativ eller positiv påvirkning på min studie. Gjærum (2010) sier at om man som forsker klarer både forholde seg egen forforståelse samtidig som man klarer å

forholde seg til at andres forståelse om temaet ikke er lik en egens, oppnår man det han kaller for dobbel hermeneutikk. Gevinsten i dette fenomenet er at begge disse forforståelsen da utgjør et større mangfold i belyse fenomener og tema som blir forsket på.

4.3 Utvalg av informanter og begrensninger

I kvalitative studier med bruk av intervju som metode, legger man vekt på å innhente svar med dybde og kvalitet. Dette betyr ifølge Thagaard (2018, s. 60), at man ofte begrenser størrelse for utvalget man gjør avhengig av studiens analytiske mål. Hun understreker derfor at det har stor betydning for studien at valgene forskeren tar er hensiktsmessige og strategiske i forhold til problemstillingen som skal besvares. Antall informanter jeg fant passende til min studie ble valgt ut ifra at dette er et studentprosjekt, hvor tid og tekststørrelse var en av rammene jeg hadde å forholde meg til.

Tidlig i prosessen la jeg opp til å intervju ferdig utdannede lærere ved forskjellige skoler. Jeg rettet søkelyset mot noen tilfeldige skoler, men også andre som var mer målrettete i forhold til at de hadde promotert på sosiale medier at de var opptatt av mobbeforebygging, lek som en del av elevenes skolehverdag og at skolen kun har pedagoger som ansatte. Ved å kun intervju lærere som har lik utdanning i bunn, og som jobber eller har jobbet med denne aldersgruppen, ønsket jeg å ta hensyn til det som regnes som en av hovedreglene når man velger utvalget for kvalitative intervjuer. Tjora (2022, s. 145) mener at man må velge informanter som har evne til å omhandle tematikken de skal svare på en adekvat og reflektert måte. Ved å velge lærere som jobber på de nederste trinnene i skolen, vil de ha god erfaring med å ta imot unge elever og det elevene har med seg i bagasjen fra barnehagen, og hvordan de bygger et klassefellesskap fra starten av elevenes skolegang. Jeg har konsentrert meg om informanter som er eller har vært kontaktlærere, med den begrunnelse at det er dem jeg anser har den tetteste relasjonen og dermed kjennskapen til elevene sine, at det er den som har ansvar for det meste av undervisningen og samarbeidet med andre faglærere, og den som har mest kontakt med foreldrene. De ulike perspektivene dette medfører vil derfor være meget sentrale som utgangspunkt for intervjuene. Begrensninger i forhold til mine kriterier for valg av informanter, er at kontaktlærere ofte har sterkt presset tid i løpet av sin arbeidsdag, med undervisning, foreldrekontaktarbeid, møter, planlegging osv. Det var derfor noe utfordrende og finne tid som kunne passe for dem å delta i intervjuene.

En utfordring i arbeidet med denne studien har vært å rekruttere informanter slik jeg hadde ønske om å gjøre det. Jeg tok personlig kontakt med skoleledere på flere skoler i min egen kommune. Skolelederne var positive til å spre forespørselen om deltakelse i sine læremiljø. Men denne type innpass ga ikke respons for aktuelle informanter. Jeg fikk i tillegg tilsendt en liste over skoler som Høgskolen i Innlandet samarbeider med i forhold til studenters masterundersøkelser. Jeg tok kontakt med dem også, uten at det ble noe resultat. Grunnen til dette kan være, som enkelte skoleledere sa da jeg besøkte dem, at på det stedet jeg bor er veldig mange lærerstudenter som trenger informanter og at dette fører til at skolenes lærere “drukner” i forespørsler om deltakelse innenfor mange ulike fag og tema. Jeg benyttet meg derfor for det Thagaard (2018, s. 65) kaller for portvakter. Det betyr at jeg brukte bekjente til å åpne dører for meg inn mot aktuelle informanter, også kalt førstekontakter. Dette fungerte godt og jeg synes at de seks informantene som tilbød seg å delta, utgjorde et godt utvalg for meg og studiens forskningsspørsmål.

4.4 Forskningsetikk

Når man gjennomfører studier som berører menneskers private sfære og bruker beskrivelsene ut mot offentligheten, vil det følge med en del etiske utfordringer som det må tas hensyn til. Kvale & Brinkmann (2015, s. 97) påpeker at hele prosessen av et forskningsprosjekt vil preges av etiske problemstillinger. Etiske hensyn må derfor prioriteres høyt i alle deler av studien, og må komme til syne helt fra prosjektets start til ferdig produkt foreligger. Thagaard (2018, s. 102), påpeker at etiske dilemmaer oppstår i den direkte kontakten mellom forskere og informanter. I min studie tas det opp tema som mobbing, ekskluderingsangst og mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv. Disse temaene er både omdiskutert, og flere av informantene kan subjektivt sitte med negative opplevelser innenfor disse temaene. Dette har jeg tatt hensyn til også da jeg utarbeidet intervjuguiden, og også i selve intervjusituasjonene. Jeg har sett det som hensiktsmessig å invitere dem jeg har intervjuet til å få tid og rom til å komme med svar de har ønsket å gi ut ifra egne erfaringer og synspunkter de selv har. Måten jeg har løst dette på er å ha med både lukkede og åpne spørsmål i intervjuguiden. For eksempel, har jeg stilt en del spørsmål som “hvilke tanker har du om...?” og “hvordan opplever du...?”

Kvale & Brinkmann (2015, s. 85) sier at det er forskeren selv som utgjør det viktigste redskapet når det skal hentes informasjon fra informanter i kvalitative studier. De mener

derfor at kvaliteten på studien synliggjøres gjennom forskerens rolle, og det håndverket forskeren får frem. De påpeker videre at forskere er pliktige til å opptre på en ansvarlig måte hvor moralsk fremtreden er av høy kvalitet. Jeg som forsker har i denne studien strebet etter å inneha en fremtreden hvor temaer som kunnskap, erfaring, rettferdighet, ærlighet og integritet har gjennomsyret mitt møte med informantene, noe jeg håper har vært av positiv betydning for hvordan min forskerrolle har fremstått. Jeg har også vært bevisst mitt ansvar for at de data jeg har innhentet har blitt presentert så nøyaktig og representativt som overhodet mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 87). Siden jeg har rekruttert informanter gjennom såkalte portvakter, har det vært noen utfordringer og fallgruver jeg måtte forholde meg til på en etisk god måte. Et eksempel på det har vært at jeg har vært sensitiv på deres rolle, og at jeg har avklart med dem mine forventninger til meg selv om at de blir behandlet som om de var plukket ut fra et ukjent utvalg. Jeg ville unngå at de for eksempel strekker seg lenger enn de ellers ville ha gjort fordi de kjenner noen som kjenner meg som forsker, og/eller at de deler mer enn de ellers ville gjort fordi de føler en forpliktelse overfor meg og at de gjør dette for å “hjelp” meg eller lignende.

Som et ledd i å sikre personvernet for deltakere i ulike prosjekter, ble personopplysningsloven innført i 2001. At forskere må forholde seg til denne loven som innebærer at alle prosjekter og studier som inneholder sensitive opplysninger hvor forskeren bruker elektroniske hjelpemidler i datainnhenting, må melde prosjektene inn til NSD før man kan ha kontakt med informantene. Når en melder prosjektet inn til godkjenning må forskere også ha tatt stilling til tre etiske hovedområder som det må legges til rette for når forskeren utarbeider, gjennomfører og rapporterer et forskningsprosjekt. Disse punktene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 22-26). Lydfilene med datamateriale er lagret og oppbevart gjennom NSD, og blir slettet på avtalt dato for masterprosjektets slutt.

4.5 Innhenting av samtykke og konfidensialitet

I møtet mellom meg som forsker og informantene, er det viktig at jeg er bevisst på utfordringer som er knyttet til subjektive forhold. For eksempel ligger det utfordringer i å ikke påvirke informantene, eller å feiltolke de uttalelsene som informantene gir i intervjuene. Det kan utgjøre forskjeller i forskningsprosessen, og spesielt med tanke på situasjonen rundt selve intervjuene og i analysen. En viktig del for forskningsetikken i Norge i dag er kravet

om informert samtykke, krav på privatliv og krav om å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Informert samtykke betyr at deltakerne i studien er godt kjent med hva som ligger til grunn for studien. I tillegg skal informantene ha riktige opplysninger om hvilke formål dataene som innhentes har. Samtykkeskjema skal være av frivillig karakter, og det skal være utformet slik at eventuelle informanter når som helst kan trekke den tilbake, uten at de skal måtte oppgi begrunnelse for valget.

I min studie behandler jeg personopplysninger som navn og lydklipp. Jeg måtte melde forskningsprosjektet mitt til NSD for godkjenning, minst 30 dager før jeg startet min datainnsamling. Det er strenge krav til innsamling, behandling og oppbevaring av personopplysninger. Informantene skal være trygge på at personopplysninger behandles på en måte som gir tilstrekkelig sikkerhet for dem, og de skal også være trygge på vern mot uautorisert tilgang og skade (HINN, 2022). Ifølge National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities (2016) betyr prinsippet konfidensialitet at de som deltar i forskningsprosjekt som dette, har krav om at informasjonen de bidrar med skal behandles konfidensielt. Det innebærer at forskere plikter til å forhindre at dataene blir formidlet og brukt på måter som kan skade enkeltpersoner som deltar i studien. Det er ene og alene forskerens ansvar at informantens identitet blir anonymisert, slik at personens bidrag ikke kan spores tilbake på enkeltpersoner. Jeg har sikret dette gjennom å gi informantene alias. Dette gjelder også lagring og gjenbruk av både skrevet tekst, lyd- og filmopptak hvor personer kan gjenkjennes. Data skal etter konfidensialitetsprinsippet, kun oppbevares i en tidsbegrenset periode. Det er derfor krav om at data som inneholder personopplysninger om bidragsytere i prosjekter, blir slettet når prosjektperioden blir avsluttet (NESH, 2016).

I min studie har jeg lagt vekt på at informantene skal kunne være anonyme. Ved søken etter informanter kunne aktuelle deltakere ta kontakt med meg, uten at miljøet rundt trengte å vite om deltakelsen. Spørsmålene i intervjuguiden var utformet på en måte som ikke krevde at personlige opplysninger måtte frigis. Jeg hadde ikke behov for å knytte navn til intervjuvarene, men brukte heller anonyme koder og alias på informantene. Materialet som ble tatt opp på lydopptakeren ble behandlet konfidensielt, og det var kun jeg som hadde tilgang til opptakene. Opptakene som ble gjort blir slettet ved prosjektets avrundning og slutt. I arbeidet med forskningsrapporten ble alle informantene anonymisert, både som person, lokalitet, geografisk område osv. Informanter kan derfor ikke gjenkjennes av andre gjennom

persontrekk, arbeidssted eller kommunale retningslinjer. Konfidensialiteten under studien ble informert og avklart tidlig i deltakerprosessen.

4.6 Dybdeintervjuer og intervjuets kvalitet

Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode, er semistrukturerte dybdeintervjuer ofte brukt. Tjora (2021, s. 127) fremhever at formålet ved bruk av en slik intervjuform, er at man vil skape en relativt fri samtale mellom meg som forsker og de jeg intervjuer. Det er under en slik fri samtale at det i større grad blir mulig for meg som intervjuer til å få informanten til å åpne seg opp, og dermed svare på mine spørsmål med flere perspektiver og nyanser. I tillegg får informanten mulighet til å reflektere over spørsmålene mine, i en mer avslappet kontekst. Tjora mener videre at denne type intervju på den måten skiller seg fra spørreundersøkelser som er nettbaserte eller fysiske, hvor spørsmålene oftest er lukkede og også avgrenset med ulike svaralternativer. Det er derfor denne type intervjuer gir som i denne studien mer hensiktsmessig informasjon for å finne svar ut i fra lærernes holdninger, meninger og forståelse av mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv i begynneropplæringens to første trinn.

Tjora (2021) hevder også at intervjuets kvalitet er avhengig av opparbeidet tillit mellom meg som forsker og mine informanter. I selve intervjusituasjonen kan forskeren underbygge kommentarer og påstander ved oppmuntring, både muntlig og visuelt (Tjora, 2021, s. 131). Jeg la vekt på at intervjuene skulle ha en viss struktur gjennom intervjuguide, men laget også tid og rom for å kunne gi oppmuntring underveis. Det også viktig at begge deltagere spille aktive roller slik at innholdet i intervjuene skal være meningsfull for begge parter. En intervjuform i studien innehar en tilnærming med formål å hente inn gode beskrivelser av den livsverden som informantene lever i, for så som forsker kunne fortolke den betydningen informanten har i sine svar. Siden det er jeg som forsker som bestemmer hvilke spørsmål jeg skal stille, har jeg stor makt til å forme intervjusituasjonen. Derfor er det viktig at jeg ikke kommer med mine subjektive synspunkter og at jeg fremmer mine holdninger til temaet som jeg studerer (Kvale og Brinkmann, 2015, s.23). Jeg har derfor brukt tid og forberedelser på å øve meg på å ikke stille spørsmål hvor min nøytralitet kan diskuteres, selv om jeg har balansert dette med å ikke fremstå likegyldig til det informantene har lagt fram.

4.7 Gjennomføring av intervju

Det er laget standardiserte prosedyrer til bruk i gjennomføringen av intervjuer i denne type studier (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har gjennom min studie intervjuet lærere på deres arbeidsplass og innenfor deres arbeidstid. Det er valgt ut rom på skolene hvor intervjuene har kunnet blitt gjennomført uten andre forstyrrelser. Intervjuene har alle blitt gjort innenfor en tidsramme på 40 - 50 minutter, alt etter oppfølgingsspørsmål og hvilken retning intervjuet tok. Jeg brukte lydopptak under de ulike intervjuene. Det fungerte godt både for meg som intervjuer, og ut ifra tilbakemelding fra informantene virket det også for dem. Jeg fikk da konsentrert meg godt om intervjuets tema og dynamikk som ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er meget gunstig for begge parter. Tjora (2021, s. 137) underbygger deres påstand ved å hevde at når informanter stiller til en slik type intervju som jeg la opp til for første gang, vil det ofte oppleves som ekstra trygt om intervjuet foregår et sted hvor informanten føler seg kjent og komfortabel. Jeg gjorde ved noen tilfeller også enkle notater i etterkant, men jeg stolte mest på at lydopptakene ga meg det beste bildet av intervjuets innhold.

Jeg introduserte intervjuet i korte trekk før jeg startet med selve intervjuprosessen slik at intervjusituasjonen ble definert (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom intervjuprosessene var jeg opptatt av å vise informantene oppmerksomhet, respekt, interesse og forståelse for informantens opplevelse av det som ble snakket om. Informantene fikk mulighet til å gå i dybden gjennom åpne spørsmål som ble stilt. Jeg hadde heller ikke lagt opp til konkrete føringer eller fremgangsmåte på hvordan spørsmålene skulle tilnærmes eller besvares. I løpet av denne sekvensen fikk jeg god anledning til å stille oppfølgingsspørsmål, og gav rom for mulig utdypning fra informantene. Oppfølgingsspørsmål som jeg hadde notert ned ble stilt i noen grad, men jeg opplevde at lærerne hadde mye på hjertet selv, og kom ofte inn på mulige oppfølgingsområder mens de svarte. I den grad lærerne beskrev andre tematikker eller at sammenhenger mellom tematikkene ble beskrevet, ventet jeg med å stille oppfølgingsspørsmål til læreren fikk anledning til å utdype meningen med det han eller hun svarte. Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver denne type tilnærming som spørre-og-lytte orientert.

Etter avslutningsspørsmål og avtale om at jeg kunne ta kontakt med informanten i ettertid om det skulle være noe jeg ble usikker på i det videre arbeidet med å behandle dataene deres. Dette kaller Tjora (2021, s. 160) for å "normalisere" situasjonen mellom meg som intervjuer

og mine informanter. Det var en fin måte å avslutte intervjuene på, samtidig som jeg fikk takket og utdypet glede over at de hadde lyst og anledning til å delta i studien min.

4.8 Validitet og reliabilitet

Dette delkapittelet blir det gjort rede for validitet og reliabilitet i denne studien. Man er avhengig av en høy grad av disse to momentene om man skal sikre en vitenskapelig god forskningskvalitet for studien.

Kvale og Brinkmann (2015), beskriver *validitet* som “hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (Kvale og Brinkmann, 2015, s 276). De sier videre at et validert argument er preget av god fornuft, og at det er gjennomtenkt og sterkt. Validitet dreier seg rundt hvorvidt argumentene har gyldighet, og forskeren må tenke validitet gjennom hele forskningsprosessen. Gyldigheten viser igjen at forskeren har gode kunnskaper rundt tematikken i studien fra begynnelse til ferdig produkt. Allerede i oppstartsfasen hvor jeg laget problemstilling og intervjuguide måtte jeg forholde meg til egne kunnskaper om mobbeforebygging og fellesskapsperspektiver, slik at jeg gjennom egne forutsetninger hadde redskaper til å stille relevante og motiverende oppfølgingsspørsmål under intervjuene. Denne kunnskapen kom også til syne når det kom opp spennende begreper og nyanser som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd, og at disse kunne utdypes nærmere der og da, men også til videre analysearbeid. Jeg har også kunne dra god nytte av egne kunnskaper og ferdigheter om tematikken jeg har valgt med “ryggsekken” jeg tar med meg fra arbeidserfaring, studier og oppgaver jeg tidligere har skrevet og utarbeidet.

Begrepet validere har samme betydning som å kontrollere. Berører man en påstand som tidligere har vært utsatt for flere legitime argumenter over tid, og fortsatt ikke er lagt død, har det ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) stor grad av gyldighet og troverdighet. Det å ha gode forkunnskaper og vet hvordan temaet har hatt utvikling i de senere årene, kan også være en god innfallsvinkel i denne sammenhengen. Et eksempel på det er endringen som er gjort innenfor mobbeforskning hvor man nå er mye mer bevisste på fellesskapsperspektiv enn tidligere. Før var påstander innenfor dette temaet mer fokusert på mobbere og mobbeofre, og ikke så mye på fellesskapet i sin helhet. Dette har gjort at lærerne har fått en stor rolle i arbeidet mot mobbing gjennom sin didaktikk i undervisningen. I min studie har jeg forholdt meg til kunnskaper og holdninger som har sterk gyldighet og troverdighet i debatten om

mobbing. Men siden studien går på opplevelser av mobbeforebygging i begynneropplæringen sammen med didaktikk og lek, har jeg likevel opplevd at validiteten har vært sterk.

Jeg mener at denne studiens validitet også ligger i at den kan være interessant for lærermiljøene som forholder seg til mobbeforebygging i de yngste klassene. Studien vil også være interessant for forskere som ønsker å finne ulike innfallsvinkler i spørsmålene rundt det å forebygge mobbing innenfor den didaktiske fellesskapsbyggingen som lærere kan påvirke i klasserommet. Med utgangspunkt i dansk forskning, har vært en endring i synet på mobbeatferd i forskningsmiljøene. Og dette perspektivene som kommer frem i denne studien kan være et bidrag i den videre debatten som er kommet de senere årene.

Det er viktig å presisere at resultatene i min studie ikke nødvendigvis sier noe om hvordan alle lærere som jobber med de yngste elevene opplever å jobbe med mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv. Men det kan gi en pekepinn på hvordan flere lærere med samme premisser kan oppleve det likt eller ulikt, samtidig som de arbeider med utfordringene fra ulike perspektiver. Selv om jeg har sett på et begrenset utvalg, har jeg likevel kommet til mange sammenfallende funn i utvalget mitt. Ser man på funnene ut i fra et konstruktivistisk utgangspunkt, kan man tenke at disse funnene kun gjelder i den konteksten de er studert ut ifra. Men jeg tror det er mulig å få liknende resultater på andre måter og i andre studier. Jeg velger derfor å se funnene ut i fra et postpositivistisk utgangspunkt, der jeg mener at det er sannsynlig at mine funn også kan gjelde i kontakster utenfor akkurat det og de jeg har studert.

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. *Høy grad av reliabilitet vil kunne motvirke vilkårlig subjektivitet som kan negative konsekvenser for intervjuets kvalitet* (Kvale og Brinkmann, 2015, s 276). God reliabilitet gjør at fremtidige forskere kan bruke funn og resultater i den opprinnelige studien, til reproduksjon ved å følge den samme tilnæringsmåten. Det vil allikevel ikke være mulig å tenke at det er mulig å få helt identiske resultater på to eller flere studier, for man vil ikke kunne vite helt sikkert om informantene gir like svar eller ordlegger seg likt på flere studier. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015), må man være oppmerksom på at det kan ligge en svakhet i å fokusere for mye på reliabilitet. Under intervjuene følger forskeren en planlagt intervjuguide med en godt kalkulert plan for rammene i intervjuet og hvordan man ønsker å presentere og fremstille de ulike spørsmålene. Men som beskrevet i avsnittet om validitet så har forskere mulighet til å bruke sine forkunnskaper til å stille relevante og motiverende oppfølgingsspørsmål og endre

noe på retning og rekkefølger. Ved å hele tiden tenke på reliabilitet gjennom forskningsprosessen kan forskeren gå glipp av mye kreativ tenkning og variasjon i intervjuene. Under intervjuene har jeg prøvd å balansere mellom å forholde meg til det jeg i utgangspunktet har planlagt, og det å bevege meg noe utenfor malen jeg hadde lagt ved å stille ulike oppfølgingsspørsmål. Det har vært spennende å “miste fotfeste” noe, men også utfordrende i forhold til å være varsom i utvalg av jeg fremstilte dem og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg valgte å stille til informantene der og da. Den største utfordringen jeg opplevde under intervjuene var at selv om både jeg og informanten var aktive og engasjerte i samtalen, måtte jeg passe meg for å ikke stille for ledende spørsmål. Jeg måtte vokte meg for at jeg ikke stilte spørsmålene slik at det påvirket informantens opplevelse av hvem sine tanker som var fremtredende. Informantene måtte selv få mulighet til å bruke ro og tid rundt sin refleksjon i de ulike spørsmålene som ble stilt, og dette tror jeg var en positiv faktor i forhold til reliabilitet i mine intervjuer. Selv om jeg måtte jobbe mye med meg selv til å balansere mitt engasjement i de gode samtalen, fikk informantene den tiden de trengte for å kunne reflektere rundt de ulike spørsmålene uten at jeg brukte for mye ytre påvirkning mot dem. På denne måten ga den opprinnelige tematikken og de planlagte poengene også utgangspunkt for annerledes ordlegging og spennende nye momenter under intervjuene, uten at troverdigheten ble berørt.

4.9 Transkribering

Som jeg har skrevet over, tok jeg i bruk lydopptaker under intervjuene. Dette gjorde at jeg hadde god kvalitet for sikring av at jeg fikk med meg alt som ble sagt fra begge parter når arbeidet med transkriberingen skulle foretas. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) sier at en erfaren skribent kan bruke opp til fem timer for å transkribere et intervju med varighet på en time. Jeg som uerfaren skribent i slikt arbeid beregnet mye mer tid på samme intervjulengde. Det var derfor et omfattende arbeid, noe som gjorde at jeg var i transkriberingsprosessen over flere dager. Jeg satte av tid så fort det var mulig i etterkant av intervjuene, og jeg syntes det fungerte best de gangene jeg kunne bruke timer i strekk. Ved å strukturere meg til å foreta transkriberingen i nær tid etter intervjuet, hadde jeg innholdet friskt i minne. På den måten ble det lettere å forstå svarene ut ifra den konteksten de var gitt i, Også oppfølgingsspørsmål og svar som kom ut ifra dem var det lettere for meg å trekke frem i min egen minnebank, spesielt i forhold til hvorfor jeg stilte dem. Dessuten hadde jeg avtalt med informantene at jeg kunne ta kontakt om noe skulle være uklart. Det var derfor viktig for meg om jeg eventuelt

trengte utfyllende informasjon, at lærerne fortsatt var pålogget i forhold til tematikken de selv hadde vært en del av.

Jeg valgte å transkribere ut alt som jeg hadde på lydfilene. Selv om jeg ikke anså alt som like aktuelt å ha med videre, ble jeg godt kjent med stoffet jeg satt på når jeg skrev lydfilene om til tekst. Man kan derfor si at transkriberingen ble en viktig del av den totale analyseprosessen (Nilssen, 2012, s.47)

4.10 Analyse strategi

Jeg valgte å bruke Anker (2020) sin analysestrategi som består av fire analysefaser. Denne strategien består av faser som beskrives med konkrete steg for steg, og var derfor et nyttig og lett håndterbart hjelpemiddel i arbeidet med analysen. Analysefasene har også hjulpet meg til å sikre at prosessen med analysen gir en strukturert og ryddig prosess. Fasene omfatter hele arbeidet fra materialsamlingen og tidlige analyser, til drøfting og teoretisering. Anker (2020) påpeker at uansett for valg av rekkefølgen av fasene, vil jeg som forsker aktivt bevege meg fram og tilbake mellom fasene (Anker, 2020, s.63).

4.10.1 Fase 1: Materialinnsamling

I fase en av analysefasen ble mitt materiale innsamlet. Det var i arbeid med innsamlingen at jeg gjorde mine første bilder av inntrykk jeg opplevde, noe som skapte mange tanker om datamaterialet. Ifølge Anker (2020, s. 64) er denne fasen både tilfeldig og usystematisk. Jeg skrev notater etter hvert intervju slik at jeg kunne kartlegge egne refleksjoner underveis i den tidlige fasen. Notatene jeg tok, omfatter både stikkord, korte notater og lengre og mer utfyllende tekst. Å notere tidlig i analysen beskriver Anker som å opparbeide seg en forskerlogg. For meg var dette til god hjelp både i å gi bedre oversikt over de mange inntrykk som kom over en kort periode samtidig som notatene var nyttige i forhold til kvalitetsikring av intervjuene. Da alle intervjuene var gjort tok jeg frem notatene for å finne fellestrekk med de utfordringene jeg hadde møtt underveis i datainnsamlingsfasen.

Ifølge Anker (2020, s 65) er det vanlig at mange studenter opplever det å skrive en masteroppgave som meget utfordrende og derfor en krevende prosess. Han hevder at det mange studenter sliter med er å opparbeide seg eierskap over rollen som forsker. Dette var et av de punktene jeg så etter da jeg bearbeidet mine notater. Jeg kunne gjennom loggen

nyansere mitt eget arbeid og i stor grad gjenkjenne ulike uvaner jeg hadde med meg inn i intervjuene, og som jeg anså at kunne ha effekt på intervjuene. For eksempel måtte jeg jobbe for å klare å ikke bli for ivrig og legge ord i munnen på informantene når jeg ble engasjert. Refleksjonene mine i forhold til forskerloggen førte til fikk bedre kvalitet på de ulike intervjuene. Loggen gjorde også at jeg kunne kontekstualisere refleksjonene hos lærere på en annen måte enn hva jeg ville oppnådd om sitatene sto for seg selv. Fra denne fasen tok jeg med mange tanker og ideer som jeg hadde fått systematisert, noe som skapte hensiktsmessige perspektiver i arbeidere videre med de andre fasene.

4.10.2 Fase 2: Kondensering, koding og kategorisering

Når jeg var over i denne fasen hadde jeg gjennomført intervjuene og datamaterialet ferdig innsamlet og transkribert. Datamateriale og loggen jeg nå satt igjen med utgjorde mye skrevet tekst, lydfiler fra intervjuene samt tanker og ideer jeg hadde for videre bearbeiding av analysen. Ifølge Anker har jeg i denne fasen gått fra utvelgelsen og tidlig analyser med base i hovedintrykk, over til en grundigere og mer systematisk måte å tilnærme meg datamateriale mitt på (Anker, 2020, s.73).

I løpet av masterløpet har det vært mange valg jeg har måttet ta, og det gjelder også i forhold til hvordan jeg skulle velge mellom alternative måter å kodet det data materiale jeg på dette tidspunktet satt på. Valget jeg tok er det Anker (2020) kaller for en abduktiv analytisk tilnærming. Han beskriver denne type tilnærming som en blanding mellom induktiv og deduktiv koding. Kodene ble til når jeg nærleste materiale kort tid etter at jeg hadde avsluttet intervjuene. På denne måten kunne jeg konsentrere meg mot de teoretiske perspektivene jeg da satt på samtidig som jeg så kodingen i lys av dem. Anker sier at man kun kan kalle analysen abduktiv når man beveger seg fram og tilbake mellom empirisk materiale og teori som kan belyse temaet man studerer (Anker, 2020, s. 80). På denne måten gjorde bevegelsene at kodene ble mer spisset og presise, samtidig som det teoretiske rammeverket som ligger til grunn ble videreutviklet i takt med empiriske materialet. Ved å bruke den abduktive tilnærmingen ble dette også til hjelp med å skape gode koder slik at de ble identifisert og kategorisert. Oppsummert kan man si at kodene ble til gjennom å lese materialet jeg ervervet meg, ved det teoretiske rammeverket jeg i prosessen utviklet, og gjennom forskningsspørsmålene jeg hadde med meg inn i intervjuene (Anker 2020, s.80).

I starten av å analysere datamaterialet gikk jeg ut i fra mine to forskningsspørsmål “hvordan opplever lærere fenomenet mobbeforebygging i begynneropplæringens 1. og 2. trinn” og “hvordan arbeider lærerne i møte med disse utfordringene”. Steg en i en dataorientert analytisk prosess er å bruke metoder for å gjøre seg kjent med sitt datamateriale (Nilssen, 2012). I starten av min koding hadde jeg på forhånd sortert datamaterialet i form av transkripsjoner av lydfile og skriftlig materiale som jeg valgte å analysere hver for seg.

Nilssen (2012, s 82) sier at koding er det første steget når en skal redusere en stor mengde datamateriale om til få kategorier eller dimensjoner. Steg en var at jeg leste gjennom det transkriberte materiale samtidig som jeg noterte ned det jeg syntes var interessant å ha med inn i den skriftlige oppgaven. I kodingsfasen syntes jeg det lettet arbeidet ved å systematisere så mye som mulig. Det ga meg god oversikt over materialet jeg til enhver tid behandlet. Jeg fant ut at det å bruke ulike farger for kodingen samtidig som jeg skrev ut det transkriberte materiale, var til god hjelp. På denne måten fikk jeg tydeliggjort hvordan jeg kunne henge sammen materialet på en god og hensiktsmessig måte senere i analysearbeidet. Som et eksempel markerte jeg utsagn knyttet til mobbeforbygging med en farge, lek med en annen farge. Jeg kodet for eksempel lærere som brukte lek i tilnærmingen sin i en farge, lærere som brukte annen tilnærming i annen farge. En annen ting jeg oppdaget med denne prosessen var at jeg etterhvert kunne krysse en del av tematikkene i forhold til fargene jeg brukte, fordi jeg oppdaget at en del av utsagnene passet inn i begge temaene.. Dette gjorde at noen av avsnittene i transkriberingen ble satt med to fargekoder. I denne fasen fikk jeg bedre oversikt over det som var relevant av en stor mengde datamateriale. Med tanke på lengden på intervjuene og den enorme materialmengden jeg hadde etter transkribering var fargekoding for meg nesten et alfa og mega for å i det hele tatt få tilgang til de delene av materialet som jeg valgte ut som mest relevante å ha med i oppgaven, uten at det skulle bli uoverkommelig i det videre arbeidet.

4.10.3 Fase 3: Å skrive ut analysene

Etter alt datamaterialet var kodet og kategorisert, måtte jeg velge ut hva som var relevant for videre analyse. Jeg valgte å tematisere analysen på bakgrunn av forskningsspørsmålene mine.

Anker (2020, s. 83) presiserer at man må være klar over at det er flere fallgruver man kan snuble i når man skal skrive ut analysen. Han nevner at både gjenfortelling og påfunn er to fallgruver mange masterstudenter opplever å falle i. Det mest utfordrende for meg i denne fasen har vært hvor mye av de gode sitatene fra intervjuene som er passe og relevant å presentere. I min oppgave har derfor råd fra veileder hjulpet meg til å forstå Ankers begreper opp mot en slik studie, og jeg har forsøkt å finne en god balanse.

4.10.4 Fase 4: Drøfting og teoretisering

Når jeg var inne i denne siste fasen har jeg brukt materialet som jeg har presentert i analyseutskrivningen sammen med de teoretiske perspektiver jeg har valgt som rammeverk til drøfting av hovedfunnene fra tidligere faser. Når man skriver en slik type oppgave kan man velge å drøfte underveis, eller å sette drøftingsdelen inn i et eget kapittel (Anker, 2020, s. 94). Jeg valgte det siste alternativet. På denne måten klarte jeg å skille det jeg hadde lagret mellom empirinært nivå, og teorien jeg satt med fra analysedelen. Jeg fikk derfor god oversikt når jeg skulle belyse både informantenes stemmer som kun inneholder små drypp av relevante perspektiver fra et teoretisk materiale (som for eksempel hos meg Olweus og Roland når lærere snakket om mobbeprogrammer og Respektskole) opp mot teorien som lå som mitt rammeverk. I denne fasen av oppgaven ble forholdet mellom både teori og empiri et innhold med likeverdig kombinasjon og diskusjon.

Det var ikke mulig mulig å ta alt tidligere valgt materiale i den tidligere fasen av analysen med inn i drøftningsdelen. Jeg måtte derfor være selektiv i valgene jeg gjorde for å finne svar på forskningsspørsmål og problemstilling. Da jeg hadde valgt hva som skulle få plass i kapitlet drøftet jeg det teoretiske grunnlaget opp mot funnene i analysen for å finne svar på om de ulike perspektivene samsvarer, eller inneholder ulike motstridende momenter.

5.0 Presentasjon av funn

Ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 140) vil innhenting av data i gjennomføringen av mine intervjuer kunne gi meg empirisk kunnskap om informantenes hverdagslige opplevelser av det temaet jeg har valgt. Det betyr at mine valgte tema, nå legger grunnlag for at forskningsspørsmålene og problemstillingen blir besvart. Temaene vil bli presentert i ulike delkapitler, og under hvert hovedtema vil det ligge flere underoverskrifter som tar for seg spørsmål innenfor samme tematikk. Jeg vil gjennom hele analysearbeidet veksle mellom å presentere funnene i datamaterialet, og kommentere de ulike funnene underveis. I denne

delen av analysen er det datamaterialet jeg besitter som står i fokus, og for å tydeliggjøre informantenes stemme vil direkte utsagn bli fremhevet med kursiv og innrykk i presentasjonen.

I denne delen av analysearbeidet skal jeg beskrive funnene om lærernes opplevelser under intervjuene ut i fra tre hovedtemaer:

Forståelse av mobbing og mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv

- Begrepet mobbing
- Ekskluderingsangst
- Mobbeforebygging
- Å bygge fellesskap
- Motivasjon
- Autonomi og medbestemmelse
- Relasjon lærer - elev

Hvordan lærerne tenker om didaktikk og lek som en del av deres undervisning

- Didaktikk i undervisningen sett ut fra et fellesskapsperspektiv
- Sammenheng mellom tilhørighet i fagene og i det sosiale
- Lek i begynneropplæringen

Hvordan lærerne opplever støtte og veiledning i sin undervisning

- Kolleger og ledelse
- Styringsdokumenter

5.1 Forståelse av mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv

I dette delkapittelet vil jeg belyse hvordan lærerne definerer mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv i begynneropplæringens to første trinn. For å forstå hvordan lærerne tenker og forstår rundt begrepene mobbeforebygging og fellesskapsperspektiv, vil det være nyttig å få innsikt i hva lærerne tenker om mobbing og erfaring med forebygging av mobbekulturer. Her vil vi møte to sider av en sak. På den ene siden kan mobbing skje og skjer, og på den andre siden kan man se på det lærerne opplever at de kan gjøre for å forhindre at mobbekultur får utvikle seg i sine klasser. I dette spørsmålet vil lærernes

definisjon av hva som er mobbing, og hvordan de tenker man kan forhindre det, bety mye for hvordan lærere opplever å forebygge i fellesskapet som er det perspektivet som står i fokus i denne studien. Hvordan lærere definerer og forstår begrepene mobbforebygging og fellesskapsperspektivet, vil i stor grad ha konsekvens og legge føringer og kontekst for videre arbeid av analysen.

5.1.1 Begrepet mobbing

Lærerne hadde en nokså lik opplevelse og definisjon av hva mobbing er. Det dukket likevel opp en del nyanser i måten de tenkte på mobbing i de to første årene i skolen. I lærernes svar på hva de legger i begrepet mobbing kunne en kjenne igjen mange av Olweus grunnleggende elementer. Tidsaspektet ble fremhevet hos som det viktigste kjennetegnet. De beskrev mobbing som noe som gjentar seg, skjer over tid og at utestenging eller plagingen er systematisk fra mobberens side. De beskrev også at maktforholdet mellom mobbere og mobbeoffer var skjevt, og at offerene for mobbingen hadde vanskelig for å forsvare seg mot de negative handlingene. For enkeltelever og klasser som opplever slike negative relasjonene er utfordringen komplekst. Alle lærerne i undersøkelsen mener at mobbing handler om mer enn å bare konkretisere oppfatningen av at mobbing består av en som plager og en som er offer. De hadde ulik måte å uttrykke begreper, men alle snakket om sosial utrygghet, og at det var mye negative handlinger som kom som en reaksjon på elevens utrygghet. Alle lærerne var også opptatt av den dreiningen det har vært innenfor arbeid mot mobbing de siste årene. Endringene i opplæringsloven som ble innført i 2017, mente de fleste lærerne hadde gitt nye definisjoner om mobbing. Det at det nå er elevens subjektive opplevelser og erfaringer av hva han eller hun definerer som plaging eller krenking, mener lærerne at har gitt mer forståelse av at klasse miljøet i sin helhet må ses i sammenheng med elevenes individuelle opplevelser. Flere lærere nevnte denne subjektiviteten som ligger til grunn for ulike mobbesaker kan være både problematisk og utfordrende for læreren å ha nok innblikk i til å kunne løse.

Alle lærerne sa at den skjulte mobbingen som foregår mellom eldre elever, ikke var så gjeldende for elevene i denne aldersgruppen. For det første så trengte de ikke forholde seg til mobbingen som skjer digitalt, fordi elevene er så unge at de ennå ikke er på sosiale medier. Dessuten sa de at de opplever disse elevene både emosjonelle og litt “gjennomsiktige”. Når det skjer ting som ikke er greit, gråter de, søker trøst hos voksne eller tar igjen. De er også

flinke til å hjelpe hverandre ved å si fra til voksne, eller eldre elever ute. Her er faddere gode å ha for mange elever, og eldre barn er flinke til å hjelpe de som er yngre.

“Negative situasjoner kan oppstå mellom elever i klassefelleskapet og så ordner vi det. De er unger og små. Unger har noen ganger godt av å sloss og ordne opp litt selv og at ikke jeg skal ordne opp alltid. Ut ifra en liten ting så skal de gå til en voksen og så skal den voksne snakke seg gjennom dette her. Jeg gjør ikke det altså. Det er skjelden jeg gjør sånt. Da skal det være veldig alvorlig. Men at du ikke likte den jumperen hun hadde på seg, det må du bare leve med faktisk. Det var dumt sagt men det går fint”. Elisabeth

Selv om lærerne syntes det var lettere å følge med på dynamikker og situasjoner som oppstod, var allikevel mobbing noe de mente at kunne skje både i overgangen barnehage, skole, og gjennom første og andre klasse. Det flere av lærerne sa de måtte løse opp i var utestenging ved at barna kunne si ting som at “alle de som kommer fra ... barnehage skal få høre en hemmelighet” eller “jeg får ikke være med i leken”, “de hvisker”, “den og den sier sånn og sånn” “den bannet til meg” “rekk opp hånden de som hater/liket Klara” osv. Men de beskrev en hverdag hvor åpen negativ atferd var håndterbar og lettere å finne ut av - og få stanset, enn senere når både de som mobber og de som føler seg mobbet holder situasjoner og følelser mer skjult for de voksne.

5.1.2 Ekskluderingsangst

I nyere forskningslitteratur legges det i stor grad vekt på at dynamikken i fellesskapet er grunnlaget for at mobbekultur utvikles. Noen av informantene hadde ikke begrepet “ekskluderingsangst i sitt vokabular, men da vi snakket litt rundt begrepet, mente de at de var godt kjent med innholdet i det selv om de ikke formulerte det med selve ordlyden.

“Vi har ikke hatt fokus på det i vår tid, men har skjønt at det er et nytt ord nå at en grunn til mobbing er at noen er redde for å bli ekskludert av fellesskapet, og at de derfor må finne et offer og at hele fellesskapet skal finne noe med det offeret. Linnea

“Jeg tror ikke tanken om posisjonering i gruppen er helt utviklet hos så unge barn. De trenger hjelp av de voksne. De tenker ofte på seg og sitt. At “jeg” skal ha det bra.

Men det er litt forskjellig da, noen har kommet litt lengre og er flinke til å inkludere, mens andre er mer usikre og da ekskluderer andre for å få det bedre selv. Det er mange posisjoner som skal vernes, og de voksne er viktige i forhold til hvilken kultur det skal bli i en klasse. Om det skal være greit og koselig, eller om det blir et hardt miljø med mye negative handlinger”. Karianne

Karianne ser på ekskludering i denne aldersgruppen som noe som skjer fordi barna ennå ikke har utviklet sin evne til konsekvent å være inkluderende i alle settinger og posisjoner. Ylva tenker noe annerledes, hvor hun setter utrygghet som en stor faktor for at barn må ekskludere andre. Begge mener at de som lærere har et stort ansvar for å hjelpe elevene, slik at ekskluderingskultur ikke får sette seg i klassefelleskapet.

“Det er en klar konsekvens av at de føler utrygghet og at de ikke er trygge nok på hverandre eller folk rundt seg. Det er derfor det er så viktig å jobbe med inkludering og å motivere i begynneropplæringen. Og det jobbe med viet for å gjøre dem så trygge på hverandre at de ikke trenger å ha ekskluderingsangst. Det må være målet. Det gyldige vi handler om å faktisk demonstrere så tydelig at det var bra at du visste det el. At de ser verdien av seg selv i klassen i det viet. Og at de tenker at de har en plass der og er trygge på den plassen”. Ylva

5.1.3 Mobeforebygging

Utvalget i denne studien består av informanter som både har jobbet lenge i skolen, og informanter som ikke har jobbet så mange år. Derfor er tidligere erfaringer med mobeforebygging noe ulik hos de forskjellige informantene.

Sitatene under er eksempler fra informanter som har erfaring fra teori og praksis innenfor mobeforebygging. De uttaler at både måten å se mobbing på, det totale antall elever som blir mobbet i skolen, og ikke minst det forebyggende arbeidet mot mobbing har endret seg mye med årene.

“ Da jeg begynte å jobbe som lærer var det vanlig med mobbeprogrammer. Olweus og respektskolen var jo veldig i tiden. Vi hadde det både på lærerskolen og ble kurset i det. Både på dagtid og kveldstid, og det var mange foredragsholdere blant annet

Roland og forskjellige professorer og akademikere som hadde meninger om det. Det var litt slik, at på den enkelte skole ble litt enige om hva som passer for akkurat "oss" og hva som gjelder her av programmet, og så laget det litt til selv. Men det har endret seg. Det er ikke fokus på programmene slik som før. Men samtidig så synes jeg at lærere ute i feltet er flinkere i dag til å se etter signaler hos elevene, ta dem på alvor og jobbe forebyggende. Før var vi mer opptatt av å gi det grønne kortet som da var premiering når man så at enkeltelever gjorde gode ting." Ingrid

Jeg har alltid trivdes med å være kontaktlærer og ha kontroll i klassen, og jeg har jobbet mye med klassemiljø. Har alltid syntes at det var det kjekke. Få en klasse til å yte i sammen. Når jeg begynte så var denne skolen nettopp blitt det man kaller for en respektskole. Da var det mye fokus på det og det var kurs i dette med begrepet mobbing og blant personalet. Men der var ikke så mye mobbing her, direkte mobbing hvor det var en elev som ble utestengt over lang tid. Der var gjerne konflikter, så tok vi tak i det og så ordnet det seg. Det vil jeg si at er veldig annerledes i forhold til i dag." Elisabeth

Ingrid og Ylva påpeker at det helt fra elevene kommer inn i skolen, er viktig å starte med forebygging av mobbing. De sier at de erfarer at barna har noe med seg i "ryggsekken" ut i fra erfaringer de har gjort seg i sosiale settinger tidligere, enten i barnehagen eller ellers.

"Det å jobbe med mobbforebygging med de yngste elevene er kjempeviktig. Jeg tenker at barna tidlig kan tilpasses inn i fellesskap hvor mobbing ikke er akseptert. Jeg vet ikke om jeg skal kalle det ledertyper, men barn er forskjellige. Det er de barna man ser og hører veldig godt, og så er det de man ikke ser og hører like godt. Og jeg tror ungene tidlig kan trå feil hvis det ikke er en god veileder og en voksen der som ser dynamikken og hva som skjer i gruppen. Vi lærere kan bli veldig lurt hvis vi tror at mobbeatferd ikke er noe som skjer før for eksempel tredje-fjerde klasse. Jeg tror noe ekskluderingsatferd og andre negative handlinger mot hverandre begynner enda tidligere enn skolealder. De er smarte og vi skal ikke undervurdere dem." Ingrid

"Når du møter barn som starter i skolen, skal vi møte dem med den genuine respekten overfor medmennesker. Og når du møter dem med det så kan du forvente å få det tilbake og ha fokus på det. Første og andre-klassinger kan også mobbe. Det er

kjempeviktig å begynne tidlig og ha fokus på det vi vil ha frem. Det som vi vil at vi skal gjøre og ikke gjøre”. Ylva

Karianne snakket også om disse tingene, men hun sier også at barna trenger redskaper til å møte noe motstand, uten at uten at motstanden oppleves som krenking og mobbing.

“Jeg synes det er viktig å ha fokus på sosial kompetanse og snakke seg gjennom temaer som hva er en god venn, hvordan får en venner, hva er lurt og hvordan kan du være en god venn osv. Fokuserer på det rett og slett. Hjelp dem til å gi dem redskaper slik at de vet hvordan de skal takle ting hvis de møter motstand, og at de kan hjelpe seg selv hvis det er små ting som oppstår dem imellom. Gjøre dem litt mer robuste til å takle litt uenigheter og misforståelser som kan oppleves som urettferdighet. Hvis det er store ting så hjelper vi voksne med å veilede og jeg tror det er viktig å legge til rette for god lek og hjelpe dem inn i leken på en god måte. “ Karianne

5.1.4 Å bygge fellesskap

Det var bred enighet hos alle lærerne om at inkludering måtte stå sterkt i fokus når fellesskapet skal bygges. De var først og fremst opptatt av å inkludere hvert enkelt elev, for så å kunne tenke enkelteleven inn i fellesskapet. Synet på inkludering og fellesskapsbygging var også i stor grad sett med lærerblikk, ut i fra alder på elevene i studien.

“Jeg mener at det det viktig at de som jobber med de minste må ha spesifikk kunnskap om hva inkludering hos de minste elevene betyr. Man kan ikke sammenligne den type inkludering med inkluderingsarbeidet man gjør i arbeid med eldre elever” Ylva

“Jeg tenker at det er viktig at de blir inkludert, for de har lettere for å lære når de tilhører et fellesskap og de kan føle seg trygge. Vi har masse fokus på skolevenner og klassevenner også i 2. klasse. Vi rullerer på hvem de jobber med både som læringsvenn og andre småting slik at de blir godt kjent med alle.” Linnea

En annen lærer beskrev det slik:

“Jeg tenker at inkludering er det viktigste. Men det kan du jobbe med samtidig som du jobber med det faglige. Jeg tror kanskje ikke at vi skal ha en egen time på timeplanen hvor det står at nå har vi om inkludering. Vi kan godt forklare begrepet og vi kan godt vise med rollespill om hvordan vi gjør det og hvordan vi ikke gjør det. Det tror jeg er viktig. Men så jobber vi med det når vi har innlæring av bokstaver så har du og inkludering for du tar med alle og du passer på at skryter av de andre elevene så de andre elevene tenker at - å læreren synes “Josefine” er flink. Sånne ting er inkludering og det tror jeg er vel så viktig som det som er programfestet i en timeplan”. Elisabeth

Det kom også fram i de ulike intervjuene at lærerne reflekterer mye over hvorvidt inkludering med de yngste elevene betyr at alle elevene skal være i klasserommet til enhver tid, eller om det var viktigere med tilpasninger i forhold til elevenes behov, motivasjon og dagsform. Det ble for eksempel ytret meninger om at det å ta ut enkeltelever eller små grupper hos de yngste ikke er så stigmatiserende som hos eldre elever. Ofte følte lærerne at mange elever liker veldig godt å bli plukket ut til å være med lærer ut av klasserommet, og at ved å bytte ut noen elever i gruppen gjør at elevene ikke merker at det var enkelte elever som var mer med ut enn andre.

“Jeg mener at det er helt opp til den enkelte elev hva som oppleves som inkludering. For det vi voksne tenker er inkludering, kan oppfattes som ekskludering for dem. Det kan være at noen tenker at å presse elevene til å være i klasserommet hvor det er mye impulser og inntrykk, kan bli for mye for enkelte og at det kan føre til negativ inkluderingsstrategi for noen. Det kan for noen elever føre til mestringsnederlag. Hvis vi da skal tvinge eleven til å være i et klasserom med 20 andre fordi eleven må være en del av fellesskapet, tenker jeg personlig at det motsier sin hensikt” Ylva

“Vi har jobbet mye for å ha alle inne i klasserommet. Vi har vært nødt til det. For selv om vi skulle hatt en person til og det har vi ikke hatt, så har vi måttet jobbe hardt og mye for at alle skal være inne i klasserommet og inkludert i det læringsmiljøet som er i klassen. Dette gjelder også for de elevene som nok kunne hatt godt av noen “pauser” fra storfellesskapet”. Lerke

Både Ylva og Lerke var opptatt av at hos de yngste elevene så er ikke prinsippet om at mest mulig av vanlig undervisning, individuelt tilpasset opplæring, og tidlig innsats (nå i henhold til ny opplæringslov kapittel 11/udir 2024 - intensiv opplæring), skal foregå inne i klasserommet for enhver pris. De sa at barnas premisser er viktige faktorer når de legger til rette for inkludering i fellesskapet. Det å skape mestringsopplevelser i stedet for mestringsnederlag, så ut til å være svært viktig for dem.

Jeg skulle ønsket å ha tid til mer fokus på enkeltelever, og for eksempel hatt tid til å lese litt mer med dem. Men jeg tror alle føler seg inkludert. Vi har gjort mye i smågrupper og så ruller vi på hvem elevene skal jobbe sammen med. Det er viktig at det å skape trygghet og inkludering går hånd i hånd". Lerke

Som man kan se over, er det flere lærere som bruker mye ressurser på å tilpasse for hver enkelt elev, for han eller hun skal mestre og være en del av klassefellesskapet. For Ylva og Lerke viser utsagnene deres at de legger stor vekt på at eleven må få bygge opp sin egen mestring og sine behov, for at de skal kunne bygge på gode relasjoner inn i storfellesskapet. Ingrid og Elisabeth er opptatt av at elevene skal lære å respektere ulikheter, romslighet og raushet i fellesskap inne i klasserommet.

"Det er veldig viktig å se på klassen som en gruppe og at det er viktig å ta vare på alle. Det at det skal være lov å være forskjellige og at elevene lærer tidlig at vi skal være romslige og rause. Det at det er rom for å være forskjellige og at vi er ulike i forhold til utfordringer, er viktig for både elevene og lærerne å fokusere på. I vårt fellesskap skal det være greit å komme på skolen uansett hvem du er og hvordan du er" Ingrid

Hun utdyper med et eksempel fra undervisningen:

"Jeg bruker mye drama særlig i KRLE i forhold til ulike religioner. Det er viktig i fellesskapet at alle tør å bruke seg selv foran de andre. Og noen vil kanskje bare ha en rolle som et stillestående tre mens andre er buddha. Og det skal være helt greit. Det skal være trygt og god og de skal føle tilhørighet, få bestemme sine grenser selv og lære hverandre å kjenne på så mange måter som mulig." Ingrid

“Jeg jobber med et gyldig vi hele tiden. Disse ungene har ikke den fellesskapsfølelsen som vi som er vokst opp på et idrettslag eller gått sammen med de i samme gate osv. Disse ungene er på skolen og så på fritidsaktiviteter i hytt og pinevær. De går ikke på samme tingene så det er viktig at vi bidrar med at her er vi “2B” i sammen. Vi jobber i sammen, det er ikke du og du og du. Det er oss. Og da har jeg hatt det slik at bak i klasserommet har jeg en stor vegg der vi har 2B- laget for det høres kjekkere ut en klasse så det er bevisst å bruke det vi-ordet. Der er det ingen individuelle ting. Der er alt klasse. Laget visualiseres gjennom at hver elev har hver sin lagtrøye med sitt nr på. Vi har for eksempel målt oss hvor lange er 2B-laget til sammen. Da har vi laget matematikktema av det med regnestykker ut ifra hvor lange elevene er. Vi legger vekt på at det vi klarer sammen står i fokus og uttales høyt. “Wow, vi er lenger enn et badebasseng”. Og så tar vi bilder av et badebasseng og så skriver vi noe om det og henger det opp. Men ikke at Knut er 1 m og 15. Det er ikke viktig i denne sammenhengen for det er hvor lange vi er til sammen som teller. Og oppe i skogen hvor mange kongler klarer 2B-laget å plukke på 3 min. Og så teller vi. Og da er det ingen som sier jeg plukket 28 og jeg plukket bare 3. Det er helt uinteressant. Det er kun hvor mye vi klarer i sammen. Jeg har veldig god erfaring med de tingene. Med en gang elevene starter i første klasse begynner vi lagbyggingen. Nå er vi her og det er oss”. Elisabeth

Lærerne var enige i at å skape aktivitet som sikrer inkludering, bygge gode fellesskap og forebygge mobbekultur var veldig viktig for dem allerede i begynneropplæringens to første trinn. Men de var også opptatt av å få frem at det ligger store utfordringer i dette arbeidet med de minste elevene, og at dette skapte visse frustrasjoner hos lærere. En ting er å tenke og jobbe for disse temaene, noe helt annet er det å stå i det i den praktiske delen av skolehverdagen. Selv om de fikk til mye, ga flere av lærerne inntrykk av at de hadde lyst til så mye mer enn det som i enkelte tilfeller var mulig. Argumentene som lå til grunn for disse frustrasjonene var i stor grad utfordrende atferd og enkeltbehov hos elever, samt manglende kvalifiserte ressurser til å møte disse behovene.

“Du har selve gruppen, men så er det noen som er så usikre at de bare setter seg selv utforbi. Og de trenger kanskje en ekstra voksen som kan hjelpe dem inn og trygge på veien inn. Og hvis du ikke har den voksne da, blir det vanskelig” Elisabeth.

“Det som er utfordrende er hvis det er en elev med veldig stort behov for støtte. Planlegger du en lek som for eksempel en ringlek, og det er elever som ikke vil holde hender, som utagerer, eller at det er andre omstendigheter som gjør at du ikke får gjennomført det du har planlagt og må ta individuelle elevhensyn enten på den ene eller andre måten. Det er først og fremst det som er hemmende for å bygge fellesskapet selv om man også kan diskutere utstyr, økonomi og fordeling av ressurser, så er det allikevel ulike elevhensyn som utgjør de største utfordringene.
Ingrid

“Når vi snakker om ressurser så er det jo flere mennesker, men at det må være mennesker som er satt inn i et system. Og at det må være et mål og mening med det, med de som har det ekstra vanskelig. For ellers så hjelper det ikke meg i klasserommet i hvert fall. Du kan for eksempel ha et team på huset som kan komme å observere og gi direkte råd at dette kan du prøve ut og gi råd ut i fra erfaring. Eller at det er noen som kan gi en positiv og trygg relasjon hvis det gjelder enkeltelever så kan de jobbe med sosiale historier og trygge eleven på hva som den er sikker på. Det kan være noe eleven synes er vanskelig og kan ta med en først og så flere i gruppe. Poenget mitt er at bare en ressurs hjelper ikke i seg selv” Ylva.

5.1.5 Motivasjon

Det fremkommer av resultatene fra intervjuene at samtlige av informantene opplevde stort engasjement og motivasjon ved skolestart. Lærerne har alltid opplevd at elever starter på skolen med høy motivasjon, men opplever at det var stor forskjell i hvordan motivasjonen kom til uttrykk. Noen er veldig frempå og utadvendte, mens andre er mer introverte og stille. De hadde også opplevd en del førsteklasinger som er redde og gråter en del den første tiden, men det var ingen av informantene som mente at dette har med motivasjon å gjøre. Dette har mer med følelsene for det nye og ukjente som de er på vei inn i. Barna blir positivt forberedt av foreldre og andre, og starter med forventning til at det skal bli like fint og gøy som alle rundt dem sier at det kommer til å bli.

“De er litt motiverte helt fra starten da alt er nytt og spennende, og at det at de skal gå på skolen og få lekser er litt stas. Så avtar den stasen rundt skolegangen og leksene, og vi må prøve å gjøre noe som fenger dem litt gjennom å variere undervisningen samt bruke ulike metoder for at elevene skal holde på motivasjonen”.
Linnea

“De fleste elevene kommer inn i skolen med god motivasjon. Jeg tenker at det det handler om å holde på den motivasjonen. Det er viktig med variasjon, men disse elevene trenger også at skoledagene er forutsigbare. Derfor gjør jeg kanskje aktiviteter som er litt det samme og er kjent, men så drar jeg inn lek og forskjellige metoder som gir variasjonen”. *Karianne*

Informantene var samstemte i forhold til at de hos noen elever etter hvert merker at engasjement og motivasjon både veksler etter dagsform, interesse, utholdenhet, mestring, og at det krever hjelp fra lærere til å opprettholde motivasjonen. De mente at det å tro at motivasjonen kommer av seg selv er å gjøre seg selv en “bjørnetjeneste”, og at det må legges ned tid og ressurser for at alle elevene skal oppleve motivasjon. Det å finne aktiviteter som fenger elevene var noe alle lærerne påpekte, men de hadde også fokus på at barn i dag har hyppige skifter i aktiviteter og derfor trenger å øve på utholdenhet.

“De trenger at du heier på dem. At du skryter og at du ser dem og forstår dem. At de blir møtt med forståelse når ting blir vanskelig, enten det er sosialt eller faglig. At man møter dem på en god måte. Selv om det har vært episoder, så kan vi starte på nye ark igjen. Støtte dem på at vi prøver igjen. Det skal være lov å øve på ting og det skal være lov å gjøre feil. Og så må vi nullstille oss og så prøve igjen. Får vi det til, så vil elevene bli rausere og mer tolerante for å ha lyst til å gjøre det beste de kan både for seg selv og andre i fellesskapet.” *Ingrid*

Det var også flere av lærerne som kom inn på tema som viser at tiden disse elevene lever i gjør at skolen må tilpasse seg elevene på andre måter enn det som kanskje var tilfelle når de selv var elever i begynneropplæringen. Impulser disse elevene daglig møter mener også noen av lærerne at farger måten de tenker om motivasjon for denne elevgruppen.

“Det er helt klart at de trenger at du motiverer dem. I alle fall nå til dags når oppmerksomhetsspennet deres er kortere fordi de er vant med å få raske impulser. Og så synes jeg at alt det med hele begynneropplæringen krever at du bare vet hvordan det er å være barn. Du klarer ikke å møte noen i begynneropplæringen hvis du bare tenker uten å tre inn genuint i deres ståsted. Du må vite hva som fenger dem, de er jo så små.” Ylva

“Du må finne aktiviteter som fenger dem. Ellers så blir det kjedelig. Da gir de fort beskjed. Men så må de også lære at sånn er det noen ganger. Av og til må vi gjøre noe vi ikke har lyst til å gjøre. Det er en del av livet av og til.” Lerke

“Vi kan jo ikke forvente at et barn skal sitte kjempelenge med en ting. Da må jeg som lærer se når jeg bør skifte fokus og variere aktiviteter i forhold til elevenes kapasitet og utholdenhet.” Karianne

5.1.6 Autonomi og medbestemmelse

På spørsmål om elevenes autonomi og medbestemmelsene trakk informantene frem elevenes alder og modenhet i sine syn på hvor mye medbestemmelse og påvirkning på egen skolehverdag elevene egentlig var i stand til å ta ansvar for. Det var argumenter både for og i mot, og noen argumenterte for at man ikke skulle presse forventninger om dette over på elevene uten at det ble tatt hensyn til elevenes mestringsgrad. Noen hadde erfaringer med at for store og for mange valg ble vanskelige for enkelte elever å forholde seg til.

“De er ikke modne nok til å ta så veldig store valg ennå synes jeg, så de får litt valg i forhold til at de har arbeidsplan. De får velge rekkefølge for oppgavene. Da føler de jo at de får bestemme litt. Det blir bare små drypp i forhold til det faglige mener jeg. De er jo tross alt bare 6-7 år, og det er begrenset hvor mye de er i stand til å ta sånne valg på en fornuftig og klok måte. Det tenker jeg at de kanskje ikke er helt modne nok til. De trenger litt sånn veiledning til å ta det valget.”. Linnea

Linnea sin fremtoning i forhold til autonomi og medbestemmelse er å gå rolig frem og hjelpe hvert enkeltbarn i å bli trygge på å ta egne valg som blir gode for dem, og lære dem å stå i valget de har gjort. Som hun sier så bruker hun det i små skritt i undervisningen. Ingrid har en

litt tydeligere måte å gå frem på, i det hun også mener at barna må lære at det ikke alltid er deres valg og stemme som blir gjeldende i fellesskapet.

“Ja det er viktig. Vi ikke skal oppfostre 26 ulike individer som bare tenker på seg selv, så er jo det veldig viktig med medbestemmelser og at de opplever å bli hørt, men at de og må av og til ta et skritt til siden fordi flertallet ikke valgte det du ville. Det er en del av sosialiseringen. Jeg tror at hvis de får være med å bestemme, men og må lære seg at det ikke er alltid det går, så hjelper det dem på veien å gjøre gode valg når de blir eldre.” Ingrid

5.1.7 Relasjoner lærer-elev

På spørsmål om relasjoner mellom lærer og elev ble ordet autoritativ voksen trukket frem hos flere av lærerne. Det å vise elevene varme samtidig som at de kunne slappe av og vite at du som lærer hadde kontroll om det oppstod utrygge situasjoner, var flere av dem opptatt av å få frem. Det var for lærerne viktig at elevene kunne stole på dem, og at de kunne være trygge på at de fulgte med på ting som skjedde i fellesskapet. De var opptatt av at selv om de selv opplevde noe indre stress, så skulle det ikke gjøre elevene utrygge.

“Det å skape gode relasjoner og trygghet både mellom elev og lærer men også i fellesskapet er kjempeviktig for å ha et godt læringsklima i klasserommet. Og så tror jeg at hvis du klarer å få mange pluser i banken med elevene, så tåler de også den dagen du må ta ut noen minuser. Og det er viktig for elevene og vite at det er lov å gå på en smell, uten at de blir mindre likt for det”. Ingrid

De små samtalenes med elevene både i klasserom, ute i friminuttene i garderoben og ellers var også noe lærerne var opptatt av i arbeidet med å bygge gode relasjoner med elever. Å møte elevene med respekt, at elevene opplevde dem som rettferdige og at lærerne bryr seg om dem, viser igjen i sitatene til Ingrid, Ylva og Elisabeth.

“Elevene merker veldig fort om den voksne bryr seg eller ikke. Det er enormt viktig med dette tette forholdet. Da tror jeg at vi kan få gjort veldig mye hvis en har det gode forholdet til alle elevene i bunn. Tenker at noen må en bygge mer relasjoner til enn

andre, men tenker hele tiden klassefølelsen. Dere er gjengen min. Slik at de føler at jeg liker dem. Skape den vi og oss-følelsen” Ingrid.

“Det er alfa og omega. Det er alt og du kommer ingen vei hvis du ikke jobber for den relasjonen. Og det er ditt ansvar som voksne å danne disse positive relasjonene og den trygge og gode relasjonen. Det er kjempeviktig for å kunne bygge et fellesskap i klasserommet. For hvis du klarer å bygge positive og trygge relasjoner med dem, så viser du gjennom handling det med fellesskapet og på en annen måte enn at man bare snakker om at man må være snille og greie med hverandre.” Ylva

“Alt. Før var det ikke slik for da var det mer en iboende respekt (positivt ladet ord) med voksen og barn. Den mener jeg at er ganske godt visket ut. Så hvis du ikke har relasjon nå så har du ingenting. For de har ikke den naturlige respekten som bør ligge til grunn mellom barn og voksen. Men hvis du har relasjoner så har du og en respekt. Det at det er viktig at de vet at jeg liker dem, er også en form for relasjonsbygging”. Elisabeth

Alle lærerne var også opptatt av å skape gode relasjoner med alle elevene, også de som utfordrer noe. Elevene er forskjellige, og må derfor behandles forskjellig. Men de var opptatt av å ikke forskjellsbehandle, men at alle elevene skulle oppleve at læreren var like glad i dem som de andre elevene.

“Veldig viktig med relasjonsbygging for at de skal bli trygge på deg og du skal jo vise at du liker eleven for da føler eleven det er lettere å lære for den føler seg trygg og det er lettere å irttesette en elev som du har god relasjon med. Det er jo noen som sluker deg. Prøver å fordele litt tid til de rolige også.”. Linnea

“Tenker at det er lurt å korrigere litt i stillhet hvor du beveger deg rundt i klasserommet korrigere hvordan eleven sitter. Kan ta mye fokus, men så langt du klarer det i hvert fall. stille korrigerer og justering rundt i klasserommet. Bruke naboskryt (nå så jeg at du gjorde det eller det med en gang jeg sa..... til andre elever og kanskje også den eleven respondere på det) og andre teknikker enn bare det negative eleven gjør. Fremheve gode ting. Tror at det kan smitte i den grad at det trenger igjen de som er litt hardhause der ute”. Lerke

“Det er så viktig at er selv om det er elever som utfordrer deg så kan du si at så kjekt å se deg, jeg savnet deg når du var syk ol, at du behandler alle tilsynelatende likt. Det er mest rettferdig å behandle dem forskjellig fordi de er forskjellige, men at de har en forståelse av at jeg er like glad i Per som i Marta selv om det er utfordringer hos den ene. At eleven opplever at det ikke er forskjellsbehandling, ikke glad i eller favoriserer noen eller”. Ingrid

5.1.8 Oppsummering av forståelse av mobbing og mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv

Lærerne i denne studien hadde en nokså lik opplevelse og definisjon på fenomenet mobbing. Selv om det var noen nyanser i forhold til hvordan mobbing utvikler seg og opprettholdes i så ung alder, var det samstemte i at elevene i denne alderen er noe lettere å ha kontroll over enn senere når elevene blir eldre. Dette ble argumentert ut ifra at elevene er emosjonelle, og noe “gjennomsiktige”, slik at det var lettere å slå ned på uønsket atferd før de fikk utvikle seg over tid. Noen av informantene mente at elevene er modne nok til å tenke sin posisjon i gruppen, mens andre er opptatt av hva som gjør at “bare” jeg har det bra. Det var bred enighet om det vil være feil å tro at de yngste elevene ikke er i stand til å utføre mobbeatferd, og at det derfor var viktig å starte fellesskapsbygging og mobbeforebygging med en gang elevene startet i skolen. Det å jobbe med motivasjon hos elevene var noe lærerne mente var særs viktig for å bygge et rikt, trygt og inkluderende fellesskap. Uten at elevene er motiverte for å bidra i fellesskapet, var det lite å bygge arbeidet på. I forhold til elevenes autonomi og medbestemmelse var det noe ulike tanker i forhold til modenhet og mestringsansvar. Det var derfor flere lærere som tilnærmet seg dette på steg for steg- metoden. Alle lærerne så på forhold mellom lærer og elev som et stort voksenansvar, og var derfor meget obeservante på viktigheten av å danne gode relasjoner til sine elever.

5.2 Hvordan tenker lærerne om didaktikk og lek i undervisningen

Dette delkapitlet vil beskrive hvordan lærerne tenker om didaktikk og lek i sin undervisning, sett ut fra et fellesskapsperspektiv. I forhold til oppgavens omfang er det ikke snakket spesifikt om forskjellige typer lek i skolen. Ord som frilek og lær og lek lek som er styrt av lærere vil likevel bli omtalt hos ulike lærere.

5.2.1 Didaktikk i undervisningen sett ut fra et fellesskapsperspektiv

Alle lærerne sa at det didaktiske var meget viktig for å kunne være en god klasseleder i denne aldersgruppen. Det å komme inn med lave skuldre og godt forberedt samtidig som at de hadde en god plan B slik at de kunne ta hver en situasjon som skulle oppstå, var det også bred enighet om.

“Jeg tror du kan få deg noen smeller om du bare skal følge en tenkt plan til punkt og prikke for det er sjelden det er det som blir realiteten. For det er ting som kan ha skjedd hjemme kvelden før, eller i skolegårde som elevene drar med seg inn i undervisningen. Så jeg tror det å kunne hive seg rundt og omstille seg er kjempeviktig sammen med å planlegge i forkant for at alt faktisk kan skje.” Ingrid

“Undervisningen er jo ikke tilfeldig. Du har tenkt godt igjennom det du gjør. Det du har du planlagt blir ofte et levende dokument, for du ser at du må tilpasse underveis både til enkeltelever og til gruppen. Du skal jo prøve å få de med deg. Det må ikke bli for vanskelig for noen, men heller ikke bli for lite utfordrende for dem som mestrer godt. Det kan også være at alt du har planlagt raser sammen av noe som skjer ute i friminuttene eller ellers. Det er en balansekunst å få til det. Sånn didaktisk bør man ha både en plan A og en plan B.” Linnea

På spørsmål om hvordan de tenker om fellesskapende undervisning var det flere av lærerne som sa at det krevde en stø hånd og et klokt hode for at elevene skulle lære å respektere hverandre på en god måte.

“Jeg tenker det med fellesskapende undervisning er å jobbe variert og at de kan få applaus når de har fått til noe. Hos meg er det absolutt ikke lov å le om noen sier noe feil. Elevene skal vite at det er trygt og godt å rekke opp hånden og si hva du mener. Selv om eleven ikke sier det som er riktig svar, kan du som voksen alltid vri det innpå slik at eleven opplever at det var cirka det. Jeg bruker læringsvenner og grupper hvor elevene får forskjellige roller. Tror at mange flere tør å si noe i mindre grupper. Det er ikke alltid alle tør å si noen klasserommet, da tror jeg det er viktig å bruke for eksempel læringsvenn. Hvis du stiller et spørsmål kan de snu seg og snakke litt med

den ved siden av. Om de da velger å ikke si noe høyt etterpå, så har de i alle fall snakket litt med den ved siden av og har deltatt i undervisningen”. Ingrid

“I det didaktiske arbeidet er det viktig å bruke planer. Noen tenker kanskje at det litt lett å planlegge for 1. og 2. klasse. Men egentlig så er det enda viktigere å planlegge grundig alt med de yngste. Og jeg har tenkt gjennom selv hva er det som er de ytterste rammene da. Når de er små har de mange kreative forslag og spør om vi kan gjøre det eller det? Det er derfor viktig å stå stødig og se hvor du kan flytte rammene ut ifra at du har planlagt det så grundig. Man kan heller ikke komme uforberedt hvis man skal prøve så godt det lar seg gjøre å tenke på hvert enkelt barn ut fra tolking av fellesskapsperspektivet.” Ylva

“Vi er bevisste på hva vi gjør og har en rød tråd i det vi gjør. Du må ta mange valg og du må ofte justere på planene dine. Det er ikke sikkert at elevene er akkurat der du har tenkt at de skal være. Du opplever kanskje at på den gruppen fungerer det ikke. Eller at du tenker at dette må vi slutte av eller justere det til at det blir bedre. Se hva som fungerer for grupper til ulike tider. I dag skulle vi for eksempel ha matematikk rett etter svømming og de var kjempeslitne. Etter å ha strevd dem gjennom noen matematikkstykker i et nytt tema jeg hadde valgt for timen, så jeg at det ikke gikk og tenkte at nå må vi gjøre noe annet. Bare roe ned og ta noe automatisering slik at de kunne jobbe med noe kjent og som de liker.” Lerke

5.2.2 Sammenheng mellom tilhørighet faglig og sosialt

På spørsmål om lærerne tror at det sammenheng mellom tilhørighet i fellesskapet både faglig og sosialt sier Elisabeth at barna i hennes klasse er veldig forskjellige. Det er elever som er usikre på egen mestring i klasserommet, men som klarer seg veldig godt ute i friminuttene. Andre er motsatt. At de ikke liker friminuttene like godt og føler seg mer trygge når de er ved pultene sine og hvor de vet hvor deres plass er, hvem som sitter ved siden av, hvor den voksne er og annet de ønsker å ha kontroll over. Hun mener at det går an å kjenne forskjell på tilhørighet og trygghet, og at det det ofte er slike hensyn å ta. Derfor vil dette være forskjellig fra elev til elev, hva og hvor de trenger tryggheten og hvor de opplever tilhørighet. Hun sier at hennes mål er at eleven skal ha det best mulig så lenge han eller hun er på skolen, og da er både den faglige delen og det sosiale medregnet friminuttene en del av skolen.

I likhet med Elisabeth er også de andre opptatt av for denne aldersgruppen, så går det sosiale og det faglige hånd i hånd. De trekker også læreren frem som den som har ansvar for at disse to sidene av skolehverdagen blir flettet sammen. Lærerne svart også at de var opptatt av å fremme aktiviteter hvor elevene naturlig tilbyr seg å hjelpe hverandre også i de faglige timene.

“Ja og jeg tenker at det er viktig at det gjennomsyres alt du gjør. Du følger de verdiene og at det viser igjen i alt du gjør, og ikke bare at nå skal vi ha en sosial time, trivseltime hvor vi lærer om det og det, men at du løfter elevene og virkelig viser de verdiene. I fagene også. At der du for eksempel har fokus på å jobbe sammen med læringsvenn og at de virkelig skal få jobbe med opplevelse av tilhørighet inne i den faglige delen og. I tillegg til det som er lek og uteskolen og sånn”. Ylva

“Jeg synes ikke de gjør så mye ut av at de henger litt etter faglig når de er så små. Det begynner når de blir litt eldre faktisk. Har merket det når jeg har hatt 4. klasse. Mer synlig da enn i 1. og 2. De elsker jo å være med lærer ut selv om det kanskje er fordi de er så svake at vi må ut, så synes de at det er gøy uansett. Man kan også bruke slike situasjoner på å bygge sosiale opplevelser, også ved at elever hjelper elever gjennom lystbetonte aktiviteter for begge parter. Linnea

“Er det trygt og godt sosialt miljø, så vil det gjenspeile seg i det faglige miljøet. Her er det trygt og godt og her er det lov å feile. De tør å lese høyt, og komme frem å skrive på tavla. Her er det ingen som ler, bare folk som støtter og heier”. Ingrid

5.2.3 Lek i begynneropplæringen

Det er mye diskusjoner i skolesektoren om lekens plass i begynneropplæringen. Jeg har spurt mine informanter om deres bruk av lek i undervisningen, og når de opplever at de legger til rette for leken med intensjon om at dette skal være en del av fellesskapsbyggingen i deres klasser. De har også fått spørsmål om lekens posisjon i undervisningen med tanke på at dette skal gagne både sosial og faglig læring i skolen.

“I vår klasse synes vi lek er veldig viktig, så vi har prøvd å ta leken tilbake ved å innføre det vi kaller lek og lær. Det er veldig mye læring i lek. Vi synes det er viktig i forhold til mobbeforebygging ved at de skal føle tilhørighet i klassen som et fellesskap så er er leken den beste måten å fremme det på. Vi har hatt mye fokus på hvordan vi tilnærmer oss de andre i leken. Hvordan vi må gjøre for å bli med i leken, og hvis vi vil avslutte så må vi faktisk gi beskjed om det. Vi hjelper dem hvis de lurer på om det er greit og sånn, men ellers så styrer de det meste selv”. Linnea

“For å nå inn til seksåringen er veien inn til det lek. I alle fall for de aller fleste. Jeg tror du kan få lure inn mye læring gjennom lek. De lærer jo gjennom å sosialisere, altså å samhandle med andre barn og her er det med lek utrolig viktig. Og der kan du bruke, og også få inn mye gjennom empatien de bruker i forhold til lek. Der er de inkluderende, de deler på lekene og de tar tur. Det er de færreste som sitter pent ved skolepulten en hel dag, og bare rekker opp hånda og svarer ja og ha.” Ingrid

Lærerne i undersøkelsen er ikke så opptatt av at de skal lære spesifikke fag i leken, men at det de lærer gjennom lek hjelper dem til å være mer kognetivt pålogget i den mer faglige biten. Det var likevel noen som brukte lek i slutten av faglige tema som for eksempel sykehuslek etter tema om kroppen, butikklek etter tema hvor penger er involvert osv. De mente at de da forsterket det faglige temaet som de hadde lært noe om. Også bokstavleker, språkleker osv var vanlig blant lærerne. Men mange av dem som representerer utvalget mitt, var først og fremst trygge på at lek i begynneropplæringen var viktig for elevene i form av inkludering. De argumenterte med at det var en fin måte for elevene å lære seg å forholde seg til de andre elevenes forskjelligheter. De sa at det var først da de mente at det kunne bygges gode fellesskaper som vil være mobbeforebyggende både i den faglige og den sosiale delen av skolehverdagen.

“Lek og begynneropplæring er to ord som egentlig alltid bør henge sammen. Begynneropplæringen bør skje gjennom lek, det kalles for lekbasert læring. Både frilek og styrt lek må være et mål som de må kunne mestre. I alle fall når de kommer fra barnehagen er frilek veldig verdifullt for elevene må fortsette å øve på dette. Det er ikke bare å bruke frilek som sosialisering, men for at det skal være inkluderende også. Det må derfor være noen føringer som man kan øve på. Hvordan er det vi er i lek og hvordan forholder vi oss til hverandre?. Det også viktig med tilrettelegging av

lek hvor elevene må inneha ulike roller og oppgaver slik at de må forholde seg til hverandre gjennom rollen de har. Et eksempel på det kan være doktorlek, hvor det er doktorer som hjelper pasientene.” Ylva

“Vi har felleslek også. Da sier vi at nå skal vi leke i sammen hele klassen på en gang. Alt i fra “tommelek” til å finne ut om det er skjedd noe i klasserommet mens de var ute på gangen. Da er vi tydelige på at nå gjør vi dette i sammen. Hele klassen, tenk det at 25 stykk kan leke i sammen. Overdrive det voldsomt. Butikklek over tid. Leken blir styrt i begynnelsen, så går den over til at når de kommer i SFO-en så ble det frilek. Men da har de lært hvordan de skal leke den på en måte. De vet at noen må stå i kassen og noen må være kunder. Hvis alle vil være det samme så fungerer ikke de andre rollene. Da må de finne rollene, og det må de finne ut av selv. Lære å bytte etter tur. Når vi ikke styrer det etter at vi er ferdige med den lekbaserte læringen som vi legger opp til, så finner de fort ut at - ja det er jo sant- alle kan ikke stå i kassen for da er det jo ingen kunder. Og det er jo også en læring. Ligger mye didaktikk i hva skal de lærer hvordan skal de lære osv. Lerke

Tidligere i denne analysen (delkapittel 4.1.5), har vi sett at Elisabeth har gjort seg klare mål om at lagbyggingen er viktig i hennes klasse. Vi har sett at mye av hennes didaktikk og undervisning gjøres i form av hva klassen klarer sammen, og mener at det skal være rom for både individuelle behov sammen med at elevene skal kjenne at de er en del av en gruppe som fungerer best når alle brikkene har sin plass med sin bidragsevne i et felles sluttresultat. Også i spørsmål om lekens plass i begynneropplæringen sier hun at hun legger til rette for at elevene skal få tid og rom til frilek i timene og friminuttene, men at hun tror at elevene ikke ønsker en forlengelse av barnehagen. Hun mener at klassen kan legge vekt på andre aktiviteter også, og sier selv hun nok bruker mindre tid, og kan kanskje bli bedre på frilekens verdier for elevene. I stedet for at hun har lagt mye vekt på lek i første og andre klasse, sier hun at hun øver elevene opp til å delta på det hun kaller for Trolljeger. Det er en lokal aktivitet som regnes som et av Norges råeste terrenghinderløp med fokus på samarbeid og mestring. De reklamerer selv at de har som mål å hjelpe barn og voksne til å bli et sterkere og bedre menneske både mentalt for fysisk, og gjør deltakerne i stand til å se muligheter der andre kun ser hindringer. Dette er en røff måte å bygge laget på, men Elisabeth sier at hun har gjort seg god erfaring med dette selv om elevene er unge, og at dette krever tett samarbeid også med foreldrene.

“Vi øver for å bygge laget. Da brukte vi gymtimer og sånn og så øver vi på å hjelpe hverandre for det er kun det trolljeger handler om. Hvis du er lang må gjøre den oppgaven, og hvis du er kort så må du gjøre den oppgaven. Hvis vi trenger balanse og trenger noen å holde noe, så er det “din” oppgave å hjelpe de andre på laget og alle skal forbi målstreken samtidig. Det har ingen ting å si hvem som kommer først, de skal sammen som en gruppe gjøre det. Det er en sånn trolljeger regel. Dette bruker vi som avslutning på skoleåret. Veldig kjekt. Og elevene får en mestringsfølelse av en annen verden av å få krype rundt i sørpa og klatre i høye nett over trærne. Mange blir ganske redde. Og vi har på forhånd øvd på å støtte hverandre, øvd på å heie og si at dette klarer du også. Jeg hjelper deg. Alt dette hadde vi øvd på og snakket mye om i forkant slik at de var klar over det. En absolutt måte å skape et godt klima i klassen. Og når de blir eldre skal de ha med seg den følelsen det er å bli tatt vare på i en gruppe”. For den kan du ta med som ungdom og voksen og resten av livet og bygge videre på. Noen tar det videre og gjør det selv, noen tenker at det i alle fall var godt da. Og da er det noen elever som på trolljeger hvor de var som gruppe utpeker seg som dem som roper kom igjen nå vi går i sammen (lederrolle) og så er det andre som inntar andre roller ved å trøste ol. Og det må de få lov til å gjøre naturlig. Jeg har ikke gått inn og sagt at nå skal du.... De må få lov å være seg selv. Men alle skal dras i samme retning og føle at de tilhører gruppen”. Elisabeth

Samtlige av lærerne i undersøkelsen sa også at de brukte “uteskole” aktivt i sine klasser. Det var her de mente elevene fikk best rom til både frilek og annen lek sammen som klasse og sammen med dem som lærere. Å tilrettelegge for gode turer i skolens nærområde var prioritert, og lærerne mente at det var verdifullt for i forhold til å gi elevene plass til lek og den verdien leken har i begynneropplæringen. I planlegging av en liten faglig økt på uteskolen før lek, var det flere av lærere som poengterte at det var nesten enklere å legge tilrette for samarbeidsoppgaver ute enn inne i små klasserom. Dette mente de var en god metode når de tenkte på “å bygge laget gjennom faget”, som noen av lærerne definerte det som.

5.2.4 Oppsummering av didaktikk og lek i begynneropplæringen

Lærerne var alle opptatt av viktigheten av didaktisk planlegging både i forhold til enkeltelever, og som en metode for å få gode vilkår for å bygge gode fellesskap i sine klasser. Flere hevdet at de opplevde at det både var omfattende og nesten viktigere med godt didaktisk arbeid for de yngste elevene enn videre opp i klasstrinnene. Hverdagen er uforutsigbar i forhold til små og store hendelser i elevgruppen som kan ta fokus fra det som var planlagt. De fleste sa at de derfor fant det nyttig å alltid planlegge for at uforutsette situasjoner kunne oppstå, og at de derfor la noen alternative planer inn for å kunne møte elevene der de er til enhver tid. De fleste informantene vektla at det sosiale var det som var viktigst på disse alderstrinnene, og at det først var senere i skolegangen at ulikhetene på det faglige nivået hadde mest å si. De la derfor mest vekt på inkludering og sosial tilhørighet først selv om arbeidet med inkludering for dem var en del av det faglige også. Elisabeth mente på sin side at dette var noe hun selv vurderte ut ifra elevenes behov, og mente derfor at skolehverdagen for de små også måtte ses ut fra både faglige og sosiale aspektet elevene møter. Det var noe nyansert oppfatning av lekens plass og hvor stor del av skolehverdagen den skulle ha. Mens noen sa at leken er veien inn til de små elevene og at det ligger mye motiverende og sosial læring og gode mestringsopplevelser i lek, var andre opptatt av at man kan bygge laget på ved å ta i bruk forskjellige spennende metoder, også med de yngste elevene.

5.3 Støtte og veiledning

For å få til en inkluderende og mobbeforebyggende skole, er det flere komponenter som må fungere sammen. Selv om denne studien er tuftet på læreres opplevelser i klasserommet har jeg likevel tatt med noe om kolleger, ledelse og styringsdokumentene som parter av arbeidet som er viktige for undervisningen, og som alle lærerne må forholde seg til. For å begrense oppgaven har jeg kun vært opptatt av lærernes opplevelser og erfaringer med veiledning og støtte fra de ulike partene.

5.3.1 Kolleger og ledelse

Datamaterialet fra intervjuene tyder på at det først og fremst er kolleger, og da gjerne de som de jobber sammen med på trinn, er de som er mest verdifulle når lærerne trenger støtte og veiledning i forhold til inkludering, fellesskapsbygging og mobbeforebygging. Flere av dem

påpeker at det er dem som står i det samme som dem, og at det derfor er lettere å relatere seg til det hverandre står i. Ylva sier at det å jobbe med disse temaene er både personlig og til tider vanskelig. Hun mener derfor at det er gull verdt å jobbe i team som kan gi hverandre støtte, og sier også at hun har lært mye gjennom erfarne og autoritative lærere hun har jobbet sammen med. Det å jobbe godt i kollegiateamet bekreftes også gjennom Ingrid som sier at:

“Jeg synes mest støtte hos kolleger, mer enn hos ledelse. Det har sin naturlige årsak at det er de voksne som er sammen med deg i klassen eller på trinn og de vet hva du står i. Det kan forsåvidt også ledelsen gjøre men de har mange de skal ivareta. Og så har de jo et budsjett og det er mange ting som spiller inn og jeg tenker at hvis du får til et godt samarbeid på trinnet der du kan gjøre avtaler om avlastning eller avtaler om å steppe inn er alfa omega for å få det til så jeg vil absolutt si at det å få til et godt samarbeid ja det er alfa omega. Bedrer hverdagen mer å ha kollegastøtte enn det å få støtte og veiledning gjennom ledelsen.” Ingrid

Flere av lærerne mente også at det er viktig at skolen legger til rette for at lærere som jobber i begynneropplæringen, får støtte og veiledning på de nye og store endringer som ligger innenfor feltet. De er mer opptatt av at ledelsen legger til rette for systematisk veiledere fra andre lærere - mer enn at veiledningen må komme fra ledelsen selv:

“Jeg vil gjerne få mer veiledning i begynneropplæringen. Det er flere her på skolen som nå har tatt videreutdanning innenfor dette. Jeg håper at de kan få fronte det de har lært og får si noe om hvordan de synes det skal se ut her på skolen.”. Lerke

“

5.3.2 Styringsdokumenters støtte i fellesskapende undervisning

På spørsmål om hvorvidt de opplever krav og støtte i styringsdokumentene de må forholde seg til, var det noe nyansert i forhold til grad av støtte de fant i temaet som ligger til grunn for denne studien.

“Jeg er veldig glad for den nye læreplanen.” Jeg liker å jobbe i bolker og jeg liker å jobbe temabasert. Jeg tror det er bra og jeg tror det tar lang tid til å inntronere

slike inn i en skole. § 9A er beskrevet og planen gir oss jo et handlingsrom egentlig. Vi må være tro mot det. Men jeg føler ikke at det ligger over meg”. Elisabeth

Selv om noen lærer mente at læreplanen ga støtte og handlingsrom i deres undervisning, var det også noen som mente at planen var mer krav enn støtte i deres virke.

“Jeg har absolutt ikke gått til de styringsdokumentene hvis jeg trenger hjelp til det. Da har jeg gått andre veier og opplever kanskje at det er mer krav til oss enn til hjelp. Tar mer energi fra meg enn det gir. Det er mye mer verdifullt med den støtten fra kolleger og ledelsen.” Ylva

“Lærerplanen gir retningslinjer i forhold til hvilket pensum elevene skal igjennom og i forhold til dette med elevmedvirkning. Men man vet at det stor forskjell på teori og praksis. Og det skrevne ordet er ikke alltid like lett å gjennomføre men at det skal alltid ligge bak der. Du skal vite om det, det er jo ikke slik at du hoppe bukk over det og ikke bry deg om det. Du skal jo jobbe for å kunne gjennomføre det som er forventet av deg, men når det er sagt så er det like viktigst med elevene sitt ve og vel og trygghet og det kommer først.” Ingrid

Flere lærere nevnte også at de opplevde at LK20 hadde gitt god plass enn tidligere i forhold til endring av undervisningsmetoder, og hva begynneropplæringen burde bestå i. De mente også at endringen det ble lagt opp til, var ulikt tilrettelagt i de ulike skolene. Både menneskelige og økonomiske ressurser var noe som ble vektlagt i svarene til flere av lærerne.

“Styringsdokumenter. Det begynner å skje en endring igjen. At det er mer fokus på å få leken tilbake igjen i skolen. Og med dybdelæring osv. Så jeg føler at de vil at vi skal endre oss igjen. Nå skal vi ha mer lek og lekbasert læring. Og da skal det ikke bare være frilek. Noen tenker at det ikke er godt nok og at det må være mer læring også som er lekbasert. Så jeg føler at det er noe på gang igjen og så er det bare til å få det til da. Det må være folk og så må vi ha ting til å gjøre ting av. Og vi skal jo ikke bruke våre egne penger til å kjøpe masse leker og lage småkroker og sann. Det må jo tilrettelegges litt for at vi skal kunne klare den endringen skikkelig. Og nå er det visst noe på gang her til å få litt utstyr. Skal vi ha sykehuslegk og bamsedoktorlek så må vi jo ha litt å gjøre ting med”. Lerke

5.3.3 Oppsummering av støtte og veiledning

Svarene til lærerne viser at det de opplever som det som gir dem best støtte og veiledning i hverdagen, er kontakten med kollegaer som jobber i den samme hverdagen som dem selv. Støtte og veiledning fra ledelsen er ikke like prioritert som kolleger de jobber tett sammen med, og som kjenner de utfordringene de besitter. De ønsker at ledelsen legger til rette for dette, men det trenger nødvendigvis ikke være dem som utfører den. For eksempel var det lærere som mente at kollegers videreutdanning gjennom jobb burde brukes på en god måte i forhold til at lærerne kunne lære mer. I forhold til ny lærerplan fant lærerne det viktig for fellesskapsbygging og mobbeforebygging, at leken hadde fått stor plass samt lærerplanens mål for skolen i forhold til inkludering og opplæringslovens § 9A. Det var også flere av lærerne som mente at skolene ikke var godt nok rustet med bemanning og utstyr til å imøtekomme alle endringene som den nye lærerplanen legger opp til gjennom mål om økt fokus på lek i skolene.

6. Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet drøfte empiriske funn som er gjort i analysen opp mot valgt teori for å finne svar på mine forskningsspørsmål. Formålet med studien er å finne ut:

1. Hvordan opplever lærere som jobber med begynneropplæringen på 1. og 2. trinn fenomenet mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv

2. Hvilke metoder brukes for å imøtekomme disse utfordringene?"

Forskningsspørsmålene er det overordnede grunnlaget som danner fundamentet for oppgaven, og vil besvares gjennom ulike perspektiver.

Jeg vil drøfte denne helheten opp mot seks delområder som vil være aktuelle for å belyse mine forskningsspørsmål. Til slutt i dette kapittelet vil jeg komme med avsluttende refleksjoner for å binde disse delene inn i en helhet som runder av resultatene for studien.

6.1. Mobbing i overgangen mellom barnehage og skole

Både Olweus (1993) og Roland (2003), har i sine definisjoner, lagt til grunn at kjennetegnene for mobbing er negativ handling over tid, ubalanse i makt/styrkeforhold og intensjon om å skade andre. I barnehagesektoren har diskusjonene de siste årene vært noe mer tvetydig og det er stilt spørsmål rundt barnehagekonteksten og om man kan se disse kjennetegnene før barna er noe er noe eldre (Idsø & Roland, 2017). Selv om diskusjonene i barnehagesektoren viser at det kan være vanskelig å definere om barns negative atferd mot andre kan kalles

mobbing pga tidsaspektet og intensjon, viser tall fra kunnskapsoversikten til Aseth et al (2021) at det er mye mørketall i forhold til forekomst av handlinger som kan ses på som mobbing og at det skjer jevnlig, Barn kjenner allerede i barnehagen på å bli plaget, viktimisering og utenforskap. Flere av lærerne i studien forklarer at de opplever atferd som går mot å kunne kalles mobbing allerede hos de yngste elevene. Dette argumenterte lærerne for ved å si at de tror at elevene allerede har med seg opplevelser og erfaringer med ekskludering i lek, hvisking, fysisk utagering og annen negativ atferd. Iris poengterer at ansatte i skolen som ikke tror at disse unge elevene kan mobbe andre elever, vil bli lurt. Resultatene viser også at samtlige lærere hadde opplevelse av at negativ atferd barna tar med seg i overgangen fra barnehage, lett kan sette seg også i det nye miljøet som de blir en del av når de begynner på skolen. Dette underbygges av litteraturen hvor det blir hevdet at negative handlinger som får manifesterer seg i et mønster overfor spesifikke barn over tid, kan fort bli til en begynnende mobbeatferd (Aseth et al. 2021). Det var flere lærere i undersøkelsen som nevnte at det var viktig i overgangen til skolen, at lærere og andre som jobber med de yngste elevene, forstår begrepet mobbing og konsekvensene av eventuelle negative handlinger i deres klasse. Denne forståelsen mente de burde henge sammen med kunnskap og erfaringer med aldersatekvat utvikling og moding med enkeltelever og med gruppen.

Flere av lærerne beskrev mobbing i dagens skole som en dynamisk og komplisert utfordring, men de var samstemte i at det var lettere å oppdage negative handlinger i denne aldersgruppen, enn senere i høyere klasser. Det mente det kom av at de opplevde barn i de nederste klassene som mer åpne og "gjennomsiktige" enn de eldre elevene. barna har tydeligere emosjonsuttrykk gjennom blant annet gråt og fysiske konfrontasjoner, at barna er ærlige og flinke rundt det å gi beskjed til voksne når noe er urettferdig mot dem eller andre og at selve mobbeatferden ikke skjer i det skjulte som for eksempel gjennom digitale plattformer. Mobbeofrenes, og de som ser og hører, sin redsel for sanksjoner ved å si fra om det som skjer, var heller ikke noe de opplevde i deres klasser. Lærerne sa videre at dette gjør det lettere å slå ned på handlinger når de dukker opp, i stedet for å ta tak i situasjoner som oppstår ut fra handlinger som har fått utvikle seg over tid, og derfor mindre komplekst. De mente også at det var god hjelp å få av eldre elever, som faddere og andre når det var hensiktsmessig, og at dette hadde god effekt i mange situasjoner de små barna hadde seg i mellom.

Ved inngangen til skolen beveger barna seg mellom to miljøer hvor lovverket er noe forskjellig i innhold og metoder. Både Barnehageloven (Statsforvalteren i Trøndelag) og opplæringslovens kapittel 9A (opplæringslova, 1998), legger vekt på at barna skal oppleve et trygt og godt miljø i sin barnehage- og skolehverdag. Former for aktivitetsplikt kan også til en viss grad sammenlignes, hvor de ansatte i barnehagen skal melde fra om hendelser til styrer, mens ansatte i skolen melder videre til rektor. En stor forskjell mellom de to miljøene er konteksten hendelser opptrer i. I barnehagen er forskningen tvetydig på hvorvidt man kan se aspekter som omhandler intensjon om å skade andre eller tolkning av tidsaspektet. I tillegg er det ofte ansatte eller foreldre som definerer om barn blir mobbet eller ikke. Så skiller det en liten sommer, før barna blir elever og faller under kapittel 9A i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor det er elevens subjektive opplevelse og dens stemme lærerne skal ta stilling til. Å definere de yngstes opplevelse av konfliktene sa lærerne at kunne være utfordrende, og at dette styrket fokuset på det prevantive arbeidet med klassefellesskapet.

I tillegg sa lærerne at det innenfor dette området de ofte søkte råd og veiledning hos andre i skolen. Ylva sa at det å jobbe med inkludering, fellesskapsbygging og mobbeforebygging er krevende, og det er derfor verdifullt med støtte hos ledelse og kolleger. Både hun og Ingrid presiserte at de fant støtte av nære kolleger som vet hva de står i, var mer verdifullt enn ledelsen som skal bistå alle ansatte på samme tid. Lerke poengterte også at hun syntes skolen burde være god på å bruke lærere med videreutdanning i begynneropplæring til å veilede andre lærere både i faglige, og sosiale deler av arbeidet med de yngste elevene.

6.1.2 Å bygge sterke fellesskap i et inkluderende læringsmiljø

Inkluderingsprinsippet står sterkt nedfelt i ulike føringer for opplæring i den norske skole. UNESCO, EU og Europarådet trekker frem inkludering som det beste verktøyet for å løse utfordringer (Haug 2014). Også Kunnskapsdepartementet argumenterer i LK20 overordnet del, at opplevelse av å være en del av et fellesskap og føle seg inkludert, er noe som er iboende hos elevene og viktig for deres utvikling, læring og trivsel (Kunnskapsdepartementet 2017). Resultatene i min studie viser at inkludering er essensielt i alle lærernes arbeid i møte med de yngste elevene. Haug (2014) sier at implementering og praksis i arbeid med inkludering i læringsmiljøene, kan være ulike ved de enkelte skolene. Ylva mener at det også må legges til rette for ulike tilnærminger ved samme skole ved å hevde at at de som jobber

med de yngste elevene, må ha spesifikk kunnskap om hva inkludering hos de yngste elevene handler om. Hun sier videre at hun ikke opplever at den type inkluderingsarbeid man gjør med eldre elever kunne overføres i arbeid med de yngste elevene fordi det ikke kan sammenlignes.

I nyere forskningslitteratur har det vært en dreining fra en mobber og et mobbeoffer, over mot at mobbekultur oppstår ved at dynamikken i et fellesskap er truet av angst for posisjoner innad i gruppen (Søndergaard, 2009, s. 29). Hun sier videre at det handler om elever kan kjenne på at de er presset og usikre på om de finner og får adgang til sin legitime plass i fellesskapet. Lærerne i studien hadde et nyansert bilde for hvorvidt elever i denne aldersgruppen var i stand til å kunne kjenne på slik angst for sin posisjon i klassefellesskapet. Karianne sa at hun ikke opplevde at elevene var kognitivt utviklet nok til å se seg selv i forhold til posisjonering uten hjelp fra de voksne. Hun sa videre at hun opplever at de er mer opptatt av at “jeg” må ha det bra uten at det kunne knyttes direkte til samhandling med andre elever. Ylva hadde en annen oppfatning enn Karianne. Hun hevdet at hun tror at når elever ekskluderte andre elever, kommer det som en konsekvens av at elevene ikke er trygge nok på hverandre eller mennesker som er rundt dem. Videre sa hun at hun mener det er svært viktig å jobbe med inkludering i begynneropplæringen, slik at elevene blir trygge på seg selv og de andre deltagerne i klassefellesskapet. Dette bygger opp under Søndergaard (2009, s. 30) som mener at når elevene føler at de har tilhørighet i klassefellesskapet, vil emosjonene være preget av å bli hørt, sett og akseptert, noe som gir opplevelse av å være anerkjent og inkludert. Elevene vil da finne deltakelsen i fellesskapet meningsfull og at de da får kjenne på egen verdighet i fellesskapet, noe som gjør at angst for sin posisjon ikke føles truet.

I de ulike intervjuene kom det fram nyanser i lærernes syn på å inkludere elevene i fellesskapet. Ylva og Lerke sa at den mest ideelle metoden ville vært å jobbe ut fra enkeltperspektiver hos elevene hvor hver elev fikk sine behov dekket, før de kunne få godt utbytte av klassefellesskapet. For eksempel nevnte de at for mye impulser inne i klasserommet kan føre til mestringsnederlag, og at elevene hadde positiv effekt av lesesekvenser med lærer, smågrupper og “pauser” utenfor klasserommet. Hos andre var fokuset rettet mot hele klassen når de snakket om inkludering. Ingrid sa at det er viktig å se klassen som en gruppe, hvor elevene lærer å være rause og romslige mot hverandre med forskjellene som opptrer der. Forskjellene i elevgruppen forklarte hun med at det også måtte innebære elever som utfordret henne litt som for eksempel elever med innagerende eller

utagerende atferdsutfordringer. Elisabeth hadde også fokuset rettet mot helklassen, og var opptatt av at inkluderingen skulle gjennomsyre hele skolehverdagen hos alle elevene. Hun argumenterte for at inkludering ikke må bli noe lærere timeplanfester, men at arbeidet skal gå på tvers av fagene sammen med de sosiale aktivitetene gjennom skoledagen. Ser man disse resultatene opp mot Haug (2014; 2020) sin definisjon om å øke elevens medvirkning, deltakelse i fellesskapet og at eleven skal ha utbytte av skolehverdagen faglig og sosialt, ser man at alle lærerne i studien jobber på sine måter, men likevel innenfor disse aspektene. Selv om Ylva og Lerke sa at enkelte elever kunne ha godt av noe tid utenfor klasserommet, er det ingen ting som tyder på at de tenker å segregere enkeltelever ut i fra fellesskapsopplevelsen. Det er heller slik at de legger vekt på at mestringsopplevelser, “pauser” og relasjonsbygging med enkellærer eller i smågrupper, kan være til hjelp for å etterhvert mestre alt det som foregår parallelt i storfellesskapet. Et argument Ylva og Lerke ytret, var at det å ta med elever i smågrupper hvor det ble byttet på noen av elevene, ikke var så stigmatiserende for elever som trengte det mest. De mente at elevene ikke merket så mye til hvem som var ute mest, og at elevene i denne aldersgruppene synes at det er kjekt og spennende å få være med lærer ut, uten at de andre vet hva og hvorfor.

På tross av at lærerne i studien, knyttet mobbing opp mot enkeltstående negative situasjoner som ble tatt tak i når det skjer, sier resultatene i analysen at lærerne var bevisste sin rolle i forhold til mobbeatferd helt fra starten av skoleløpet. Samtlige av lærerne var opptatt av å jobbe preventivt, og sa at det forebyggende arbeidet mot mobbing var en viktig del av arbeidet med skolestarterne og hele 1. og 2. trinn. Alle seks lærerne i studien var opptatt av forskjellighetene hos sine elever, og at det var viktig for dem å se hver enkelt elev. Spesielt var det flere som påpekte viktigheten av at alle skulle få lov å være forskjellige, og at det skulle være helt greit både for andre elever og de voksne. For å integrere dette så lagde de regler mot, og reagerte konsekvent mot elever som lo av andre elever, som sa ting om andres personlighet, utseende osv. Men de var også klare på at dette var både utfordrende og en kompleks oppgave. Iris sa at hun legger vekt på at det skal være greit å komme på skolen for alle, uansett hvem og hvordan du er, og om noen feilet var det helt greit å prøve på nytt.

Selv om lærerne mente at de var til stede for barna det meste av dagen, men at det kan oppstå situasjoner både ute og inne som ligger utenfor deres sfære. De mente at det var samspill mellom elevene de ikke klarte å observere, uansett hvor mye de jobbet for å bygge fellesskapet. De var derfor opptatt av at de ikke klarte å ha full sosial kontroll over elevene,

og derfor jobbet for å lære elevene ansvarlighet med mål om at det skulle ha mest mulig positive innvirkninger i gruppen (Eriksen og Lund 2018). Når elevene blir gjort ansvarlige for å bidra til et godt sosialt miljø, vil man kunne unngå mobbing og krenkelser også i situasjoner der ikke kan observere elevenes samspill som for eksempel i friminuttene ol. På den måten kan ansvarligheten føre til å skape høyere sosial kontroll hos lærerne, noe som kan ha positive konsekvenser for fellesskapet i elevgruppen (Eriksen og Lund 2018, s. 114). Tidligere i drøftingen har jeg referert til resultater som viser at lærerne henviser til elevgrupper som har lav terskel for spontanitet, ærlighet og emosjonelle utbrudd. At elevene i denne alderen er drevet av denne type atferd, var det flere av lærerne som mente at kunne ses fra forskjellige vinkler og brukes i flere retninger. Ikke bare brukte de signalene til å se når negative hendelser måtte ordnes opp i, men også i arbeid med fellesskapsbygging som i denne studien, forebygging av mobbing. Analysen viser tendenser til at elevene også gir beskjed om deres opplevelser av egen trivsel og læring til læreren, enten i samspill en til en eller foran klassen. Lærere opplevde at elevene fort sa ifra om de syntes ting var kjedelig. Dette er et praktisk eksempel på det Owren (2021) beskriver som barometerelever. I tillegg nevnte noen lærere også at uro og lite konsentrasjon var vel så viktig i sin vurdering i å se om elevene trengte pauser eller å legge om eller tilpasse undervisningen både før og underveis selv om de hadde planlagt noe annet. Det var flere av lærerne som mente at de brukte slike type signaler til å få kunnskap om både klassens miljø og dynamikker som ligger latent i klassens mindre sosiale grupper og i klassefellesskapet generelt.

I sammenhengen med å bruke barometer-tenking som hjelpetiltak og veiviser for fellesskapsbyggingen, var det også flere lærere som trakk fram de ressurssterke elevens stemmer som viktige, og at de ble som deres barometer ut mot andre elever i klassen. Eriksen & Lyng (2018) sier at deres undersøkelse viser at lærere kan ha vanskelig for å bygge viktig, trygg og tilfredsstillende relasjon til elever som selv unndrar seg relasjonsbyggingen. Dette var ifølge Eriksen & Lyng ikke avhengig av lærerens relasjonelle kompetanse, men noe de likevel kunne oppleve spesielt blant elever som sliter med sosiale relasjoner som for eksempel de veldig sjenerte elevene eller de som kanskje ikke har så mange relasjoner i elevgruppen. Alle lærere sa at de av og til brukte elever med sterke ressurser på hver sin måte i ulike situasjoner for å kartlegge og utvide sin oversikt for hvordan enkeltelever opplever sin skolehverdag. Tiltak lærerne ofte brukte var å finne aktiviteter som fordret samarbeid hvor ulike typer elever måtte snakke sammen, friminuttvenner, læringsvenner, smågrupper, “faddere” for nye elever i klassen og hyppig bruk av eldre faddere for elevene i 1. og 2.

klasse. Ut fra svarene lærerne ga i studien kan man anta at lærerne som ble intervjuet hadde et positivt syn på alle typer barometersignaler, og at disse elevene brukes til at lærerne får god kunnskap om hva som rører seg i fellesskapet. På denne måten mente lærere at de ved å bruke disse signalene riktig, kan de få verdifull ressurs til å skape enda bedre trivsel og læringsmiljø for elevene.

6.1.3 Gyldig vi i begynneropplæringens to første trinn

Ut ifra det Eriksen og Lyng (2018) beskriver som et sunt identitetsskapende fellesskap, settes det stort fokus på det de kaller for et “gyldig vi”. Dette er et begrep som i denne studien henviser til miljøer hvor det lages et felles prosjekt innad i klassen. Formålet med å bygge disse miljøene er at det felles prosjektet som bygges, på sikt skal være til hjelp for den enkelte elev. Ut i fra analysen ser man en tydelig tendens, hvor det kommer frem at det å bygge et godt og inkluderende klassemiljø i tråd med prinsipper som Eriksen og Lyng beskriver, er viktig for alle lærerne. Som jeg har tidligere har nevnt, vektlegger lærerne ulike tilnæringer til hvordan de ideelt sett tenker når de bygger fellesskapet. Det var noen lærere som tenkte individuell tilpassing som senere ville hjelpe eleven til å mestre fellesskapet, mens andre så bygging av klassefellesskapet som en helhet fra start. Jeg har også nevnt at lærerne er klare på at de mener det foregår negative handlinger som lett kan utvikle seg til mobbeatferd allerede hos de yngste elevene, men at de opplever atferden som mindre kompleks enn hos eldre elever.

Men tiltakene lærerne beskriver i sitt arbeid med klassemiljøet er ikke spesifikt rettet mot mobbing, men heller preventive tiltak som er identitetsskapende og klassefremmende på sikt. Samtlige lærere påpekte at de var opptatt av at tiltakene skulle ha som formål å sikre at elevene skulle oppleve tilhørighet både i det sosiale og det faglige fellesskapet. Elisabeth sier at hun jobber med et “gyldig vi” hele tiden. Hun mener det er viktig i forhold til skolehverdagen, samtidig som hun sier at barna i dag generelt sett ikke har samme fellesskapsfølelsen til enkeltmiljøer, som idrettsmiljøer eller miljøer som var vanlig før når barn var ute i gaten og lekte. Hun mente derfor at det for noen barn er klassefellesskapet det miljøet de trenger for å kjenne på tilhørighet. I analysen er det beskrevet hvordan hun jobber med det hun selv betegner som å bygge laget gjennom betegnelse og visualisering. For henne er det viktig at elevene opplever at det er det laget presterer sammen som teller gjennom hele skolehverdagen. Hun sier hun gjør et stort poeng av at “nå er vi her og det er oss”, her er alle

like gode uansett forutsetninger. Dette er i tråd med Bergkastet et al. (2018, s. 11) som sier at om man skal lykkes med å skape trivsel for den enkelte elev, er det helt nødvendig at det bygges et godt fellesskap hvor elevene har mulighet til å uttrykke seg både faglig og sosialt i trygge omgivelser.

Eriksen og Lyng (2018) hevder at en av hovedutfordringene som vil gjøre det nærmest umulig å bygge reelle “gyldige vi”, er hvis tendensen i klasserommet er farget av sosial og faglig ukultur. Et “gyldig vi” må derfor ses på som en ferskvare hvor det felles målet må skapes og ivaretas som en kontinuerlig prosess. Flere av lærerne mente at i møte med skolestarterne og deres første år i skolen, var lettere å jobbe mot et sterkt “gyldig vi” fra start. De kunne da jobbe ut i fra et helt nytt fellesskap, og at negative hendelser var i startgropen og lett kunne stanses med veiledning fra voksne. Normer for fellesskapet, kultur og standard man ønsker å ha i klasserommet kan bygges uten at ukultur har fått festet seg (Aaseth et al. 2021).

6.1.4 Fellesskapende didaktikk

I veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021, 1.3) blir læringsmiljø definert som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i elevenes skolehverdag som har betydning for deres læring, helse og trivsel. Også i LK20, overordnet del er det tydeliggjort at læringsmiljøet til elevene skal fremme helse, miljø og trivsel. Læringsmiljøet til elevene i denne aldersgruppen vil stort sett bestå av sin klasse eller sitt trinn, noe som fordrer et stort ansvar for de lærerne som møter elevene i klasserommet. Resultat i analysen viser at flere lærere mener at den didaktiske planleggingen er spesielt nødvendig i deres klasserom, og da gjerne med flere parallelle alternativer de kan spille på i forhold til elevenes dagsform, emisjoner, fokus ol.

Fellesskapende didaktikk kjennetegnes av forhold som at den er kontekstnær som innebærer samspill mellom fagkunnskap og praksiskunnskap som hentes ut fra lærernes og elevenes bakgrunn, etnisitet og ulike historier. Elevsentrering hvor elevenes ulike kunnskaper og styrker som ressurs med mål om alle kan lære av hverandre i et fellesskap. Det er nærliggende å tro at Elisabeth i tillegg til erfaring med begynneropplæringen, også har en bakgrunn hvor fysisk aktivitet er en del av hennes interesser. Det å kombinere lagbygging,

mestring og fysisk aktivitet og at lagfølelsen også trekkes gjennom fagene (for eksempel matematikk som hun nevner i svarene sine), er et godt eksempel på praktisering av fellesskapende didaktikk. Det at hennes elever får oppleve den kraftprøven som ligger i opptrening og gjennomføring av “Trolljeger” med samarbeidet som kreves der, viser at hennes intensjoner dekker det tverrfaglige temaet folkehelse og mestring som skal *“gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg”* (lærerplanverket, 2020, s 16) på en god måte. Hennes arbeid med lagbyggingen underbygges også av Tjomsland et. al (2021), som sier at formålet med folkemestring og livsmestring som tema, må være at lærer gir støtte til utvikling av kompetanse og ferdigheter som skal ligge som fundament til å mestre forskjellige utfordringer de møter i livet. Dette gir det Tjomsland et al.(2021) betegner som flerfaglig tilnærming til temaet og kan gi gode resultater i arbeid med elevenes selvbylde, et fellesskapende klasse miljø og et “gyldig vi”.

En stor del av fellesskapende didaktikk er autoritetsbalanse mellom lærer og elev, hvor man styrker og deler lærer autoriteten gjennom at elevene får mulighet for egen autonomi og elevmedvirkning (Restad og Lyng, 2021). Hensikten med dette er å bygge laget gjennom faget, og at elevene dermed skal ha en større rolle og autonomi over egen skolehverdag. Drugli (2012) påpeker at relasjonen mellom lærer og elev i utgangspunktet er asymmetrisk, og at læreren er den som har makt i relasjonene til elevene. Det er derfor læreren som har ansvar for at relasjonen er preget av tillit, åpenhet og anerkjennelse, og at læreren gir eleven støtte. Lærerne sa at dette var noe de la vekt på i møte med elevene og at det derfor er viktig for dem at elevene blant annet fikk følelse av at lærerne likte dem. Den generelle tendensen hos lærerne var at det å gi elevene autonomi og elevmedvirkning kunne være utfordrende. Ikke fordi lærerne selv synes at selve prosessen med å gi elevene mer medvirkning er vanskelig, men heller at utfordringen ligger i å få elevene til å ta ansvaret for egen medvirkning. Noen av lærerne var litt usikre på i hvor stor grad de skulle presse egne medvirkningsforventninger over på elevene, uten å ta hensyn til i hvor stor grad de var i stand til det og ville oppleve mestring av det. Flere hadde erfaringer med at enkelte elever hadde vansker med å forholde seg til mange og større valg de måtte ta. Linnea sa at hun opplevde at erfaringer med modenhet hos elevene det som gjorde hennes begrensninger for å gi elevene for mange valg i denne aldersgruppen. Det var viktig for dem at elevene fikk være med å bestemme, men flere lærerne var noe tilbakeholdne med å gi elevene for mye autonomi og direkte medvirkning. Lærerne sa at de opplevde at elevene hadde behov for veiledning og

konkrete valgmuligheter som for eksempel valg av rekkefølge på egne arbeidsplaner, valg av leker osv. De fleste lærerne mente også at like viktig som å gjøre selve valget, er det for sine elever nødvendig å øve på å stå i valget de har tatt, enten alene eller sammen med voksne.

Går vi tilbake til delkapittel 5.1.2, ser vi likevel at det er lærere som bruker noe mer medvirkning enn de kanskje tenker under dette kapitlet som omhandler den fellesskapende didaktikken. Da tenker jeg på Ylva og Lerke som sier at det er elevenes signaler som legges til grunn for at elevene skal ha mestringsopplevelser individuelt eller i gruppe. Dette kan man tenke at passer fint inn i Restad og Lyng (2021) sin lærerautoritet gjennom at elevene får mulighet for egen autonomi og elevmedvirkning, på en aldersatekvat måte for denne elevgruppen som kanskje ikke er så flinke til å kjenne igjen sine ønsker og behov.

I motsetning til de fleste lærernes oppfattelse av praktisering av elevmedvirkning i sin undervisning, var det noen interessante nyanser som talte for at enkelte lærere mente at elevene både tidlig må bli hørt, og er i stand til å ta flere valg. For disse lærerne var det viktig at elevene så tidlig som mulig må lære seg at noen ganger måtte deres valg vike for andres stemmer både i samspill med få elever eller i fellesskapet. En av lærerne påpekte at dette var god trening og hjelp i utviklingen for elevene til å kunne ta gode valg når elevene blir eldre.

6.1.5 Motivasjon

I Læreplanverket LK20 legges det stor vekt på at skolen skal fremme motivasjon hos elevene. Begreper som lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet gjennom å utfordre elevene, står sterkt fremhevet og godt argumentert (Kunnskapsdepartementet 2017). At dette arbeidet er viktig i forhold til å bygge gode mobbeforebyggende fellesskap kom også frem hos alle lærerne i studien. Alle elevene må være motivert for å gi sitt bidrag inn i fellesskapet. Man skulle tro at de yngste barna kanskje hadde en selvstyrt motivasjon, men flere av lærerne snakket om motivasjon som avtok etter en tid i skolen. Argumenterte de la til grunn var at dette kunne skyldes lite variasjon i undervisningen, at dagene for noen av elevene ble for uforutsigbare, at elevene kjeder seg, at de trengte hyppige vekslinger og at de trengte å heie på dem slik at de opplevde mestring. Når elevene starter i skolen er ofte den ytre motivasjonen fremtredende med tanke på at signifikante personer rundt dem forteller hvor gøy det blir å begynne på skolen. Barna blir interessert og nysgjerrige på dette nye som skal skje. Lærerne mener at det er først når elevene har fått kommet seg inn i skolehverdagen, at man ser at motivasjon for skolegangen er ulik hos elevene. De måtte derfor jobbe med aktiviteter som opprettholder

motivasjonen som eleven har med seg inn i skolen. Det er først da den ytre motivasjonen kan gjøres om til indre motivasjon hos elevene, hvor egen interesse og nysgjerrighet for det som skjer i skolen blir selve drivkraften.

Et viktig begrep i gode læringsmiljøer er elevmedvirkning. Det handler om at elever må få mulighet til å ha medbestemmelse over de læringsprosessene de er en del av i skolen. Skaalvik & Skaalvik (2018) hevder at det å ha reell og direkte medvirkning til egen skolehverdag og sine læringsprosesser, er et viktig motivasjonstiltak og vil føre til at elevene utvikler oppgaveorientering. Funnene i studien viser at de flere av lærerne nevner alder og modenhet som faktorer som hemmer elevene i å kunne ha stor medvirkning i sine læringsprosesser. De sier likevel at de gir rom for at elevene skal få velge mellom alternativer slik at de får en følelse av å medvirke og bestemme. Dette mener lærerne at de gjør som motivasjonstiltak, men sier at de opplever at om elevene får for store valg fører det ofte til at de mister motet og dermed mestringsfølelsen. Flere av lærerne sier at for stort press på direkte medvirkning erfaringsvis har ført til at går mot sin hensikt. Denne tanken blir underbygges av Skaalvik & Skaalvik (2018) som presiserer viktigheten av at elevene blir utfordret innenfor rammer som er realistiske for dem slik at utfordringene kan gi elevene mestringsfølelse og motivasjon.

6.1.6 Metoder i lærernes arbeid med mobbeforebygging i et fellesperspektiv

Jeg har tidligere skrevet at lærerne mener at også de yngste elevene kan mobbe, og at de har en klar oppfatning av at negativ handling må stoppes med en gang det skjer. Men jeg har også sett at lærerne hver for seg mener at den beste mobbeforebyggingen er å starte med å bygge et "gyldig vi" helt fra elevene starter i første klasse. Dette arbeidet mener de tar tid og fokuset på å bygge fellesskapet ligger i bygging, mer enn å ivareta et fellesskap hvor roller og herakier allerede eksisterer. Innledningsvis i drøftekapitlet nevnte jeg at lærere fant god hjelp i eldre elever, som faddere, "barometerelever" og andre når det var hensiktsmessig, og at dette hadde god effekt i mange situasjoner de små barna hadde seg i mellom. Men også i den didaktiske planleggingen la lærerne uttrykk for at hyppige skifter av læringsvenner, gruppesamarbeid og ordenselevordning i par, var gode måter å gjøre elevene kjent med sine medelever på både i 1. og 2. klasse. Dette hadde god effekt for alle elevene og deres ulike utfordringer og behov.

Resultatene i analysen viser at det er flere måter å bygge opp og styrke “vi-et” hos elevene. De fleste informantene sier at de bruker mye tid på å tilrettelegge for lek og lekbasert læring, og har tro på at lek er veien inn for å ivaretar behovene til de yngste elevene. Lærerne uttalte at dette var en god måte å gi elevene ballanse i møte med store forventningskrav som selvhjulpenhet, disiplin i forhold til arbeidsoppgaver og krav om innsatsen de skal legge ned i skolehverdagen (Thoresen & Aukland 2020). I tillegg mente de at lek inneholder mye læring som er til hjelp for de yngste elevene. Ylva poengterte at lek og begynneropplæring er to ord som bør henge sammen som lekbasert læring. Disse tankene lærerne ytret under intervjudelen henger godt sammen med fagfornyelsen og LK20 som fremhever og tydeliggjør leken som både en betydningsfull og nødvendig aktivitet for de yngste elevene når den sier at “Lek for de yngste elevene er nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæring som helhet, gir lekemulighet til kreativ og meningsfylt læring” (Kunnskapsdepartementet 2017; Bjørnstad et al., 2022, s.20).

Bjørnstad et al (2022, s. 17-20) fant i sin studie at lek på barnas premisser hadde en sterkere posisjon i R97-klasserommet enn dagens klasserom. De sier at i 2001 var lek som barna selv tok initiativ til, den hyppigste benyttede arbeidsformen. I 2021 så det ut til at arbeidsformene lærerne benyttet var “lek tilrettelagt av lærer”, og at klasserommet med tiden har endret seg mot et mer lærerstyrt klasserom hvor det har vært en økning mot lærer forteller/gjennomgår. Lærere som har vært noen år i skolen, påpekte i sitt intervju at hun merker en endring etter at ny lærerplan tredde i verk i 2020. Hun sa at det er blitt mer fokus på å få leken tilbake inn i skolen, og at det nå er lagt føring for at lærere skal endre sin praksis igjen etter år med mer lærerstyrt klasserom. Dette stemmer godt overens med Bjørnstad et al. som fant i sin studie at mange lærere opplever at LK20 har et innhold som viser at skolen er på vei tilbake mot mer elevaktivitet og lek i klasserommet.

Plauborg (2016) hevder at det å “lede” lærende prosesser i skolen krever sammenfiltrering av det faglige og det sosiale, og må ses likeverdige deler av elevenes utvikling. Hun sier videre at elevene utvikler sin kapasitet til å finne fram sine kompetanser og relasjoner på konstruktive og smidige, anerkjennede og respektfulle måter. Det motsatte vil være at elevene styrer sine kompetanser og relasjoner på dysfunksjonelle og destruktive måter. Dette underbygges av Bergastet et al. (2019) som sier at faglig og sosialt læring og utvikling påvirker hverandre. Flere lærere i studien la vekt på at leken i deres klasserom ikke bare

gjennomføres for lekens skyld, men at de bruker dem til å utvikle kompetanser som elevene kan dra nytte av både i den faglige og sosiale delen av undervisningen.

Et interessant funn i evaluering av 97-reformen var at de i studien fant relativt beskjedne sammenhenger mellom lek og arbeid med klassemiljø og sosial kompetanse. Bjørnestad et al. (2022, s.14) hevder at med tanke på betydningen leken har for barns trivsel, utvikling av vennskap, inkludering og deltakelse i gruppen, skulle man ha antatt at læreres etablering av klassemiljø og sosial kompetanse i større grad var knyttet til lekaktiviteter. I analysen min ser vi at Elisabeth har en litt annen opplevelse av hva som er viktig i bygging av fellesskapet enn dem som var opptatt med å legge til rette for mye lekeaktivitet. Hun har funnet en måte som passer for henne og sitt klasserom. Hun sier at hun skaper tid til frilek både inne og ute, men det er ikke leken som står i sentrum når hun jobber med fellesskapsperspektivet. Hun sier at: “Elevene skal ikke møte det samme som i barnehagen. De skal oppleve at barnehage og skole er to forskjellige ting. Ellers så tror jeg de blir veldig skuffet”. Ved å la bygging av lagfølelse få prege skolehverdagen til elevene, legger hun til rette for aktiviteter som dekker både det faglige og det sosiale aspektet. Elevene hennes kan identifisere seg meg lagtyper som de kjenner igjen fra livet utenfor skolen, som familie, idrett osv. Hun bruker noe røffere metoder enn det man tenker er vanlig med “skjøre” første- og andreklassinger, med deltakelse i utenforstående aktiviteter som Trolljegerprøver. For henne betyr det mye hva som skjer når de trener seg opp til en enkel dag, men at det er opptakten som bygger laget og styrker fellesskapet. Det synlige beviset at de har klart sitt felles mål synliggjøres både visuelt på vegg og i form en stor pokal som premiering etter “prøven” er gjennomført.

6.1.7 Oppsummering av drøftingskappittel

Jeg har i dette kapittelet drøftet empiriske funn som er gjort i analysen opp mot valgt teori for å finne svar på mine forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene har vært det overordnede grunnlaget som er drøftet ut fra ulike perspektiver i forskningslitteraturen og funnene som er gjort i analysen. Jeg har delt drøftningen inn i seks ulike delområder som er aktuelle for å belyse mine forskningsspørsmål.

6.2 Avsluttende refleksjoner

I løpet av arbeidet med min masteroppgave har jeg ervervet meg en større forståelse for hvor viktig det er at lærere setter i gang tiltak og prosesser for hvordan gruppedynamikken i

klassene med de yngste elevene skal bli inkluderende og sterk helt fra starten av skolegangen. Det første forskningsspørsmålet setter søkelyset på hvordan lærerne opplever arbeid med mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv i begynneropplæringens 1. og 2. trinn. Funnene som er gjort i undersøkelsen viser at lærerne opplever at barna har med seg negativ atferd og erfaringer i overgangen mellom barnehage og skole. De hadde noe ulikt syn på hvorvidt elevene var kognitivt utviklet nok til at mobbingen ikke skyldes her og nå opplevelser, men at det handler om egen posisjonering som oppleves truet. Lærerne opplever at mobbeadferd er mindre komplekst hos de yngste elevene og kan i stor grad stoppes før klasse miljøet blir preget av ukulturer og Hiarkier.

Jeg startet min masteroppgave med en situasjon som skjedde i eget klasserom, hvor en elev i 1. klasse ba de andre elevene om å rekke opp hånden hvis de hatet "Otilia". Jeg ble nysgjerrig om denne eleven kom med dette utsagnet fordi han ikke likte jenta, eller om hun stod i veien for hans "longing for belonging" i fellesskapet disse to guttene han prøvde å få innpass hos representerte (Søndergaard 2009). Det kommer frem i studien at lærerne mener at mobbekultur oppstår ved at dynamikken i et fellesskap er truet av angst for posisjoner innad i gruppen. Dette viser at litteratur om mobbeatferd i inngangen til skolen er til stede, selv om jeg ikke har funnet undersøkelser på dette området for skolen. Denne studien kan derfor tilføre ny kunnskap for lærere som skal starte fellesskapsbygging i fremtiden. Lærerne i studien legger stor vekt på den prevantive mobbeforebyggingen, og mener at å bygge sterke fellesskap med et "gyldig vi" er den beste måten å unngå at mobbemønster får manifisere seg i klassefellesskapet nå, men også når elevene blir eldre. Inkluderingsprinsippet står sterkt hos lærerne i bygging av klassefellesskapet, men tilnærmingen deres er noe nyansert. Mens noen mener at elever i denne aldersgruppen har behov for å få tilrettelagt for egen identitetsskaping i elevrollen, mener andre at de jobber mot at elevene er et samlet lag helt fra starten av og derfor har mest fokus på helklassen. Funnene viser også at lærerne tenker fellesskapbygging gjennom didaktisk planlegging, kontekstnær undervisning som innebærer samspill mellom fagkunnskap og praksiskunnskap som hentes ut fra lærernes og elevenes bakgrunn, etnisitet og ulike historier. Lærerne var samstemte i at det å jobbe med inkludering med de yngste elevene er noe helt annet enn arbeid med de eldre elevene, og er derfor ikke overførbart. De mente at de hadde stor nytte av støtte og veiledning i kollegarelasjoner. Lærerne jobber elevsentrert og ser elevenes ulike kunnskaper og styrker som ressurs i ulike aktiviteter. Målet om alle kan lære av hverandre i et fellesskap finner man også mange eksempler på i studien.

Et annet funn i studien er at lærerne bruker mye av sin tid til å planlegge aktiviteter som er motivasjonsfremmende for elevene. Man skulle tro at elevene er motivert for sin skolehverdag, men lærerne sa at de merket at elevenes motivasjon dalte etter en tid i skolen. Ifølge lærere kan det vært vanskelig å gjøre om den ytre motivasjonen som kommer fra forventningene til skolen hvor alle rundt eleven forteller hvor kjekt det vil bli, og over til indrestyrt motivasjon var det som drev frem mestringsopplevelser for elevene. At barna trenger hyppige impulsskifter, at de lett kan kjede seg og andre mestringsutfordringer er en fellesbetegnelse for opplevelsene lærerne uttrykker.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvilke metoder lærerne bruker i arbeid med forebygging av mobbing i fellesskapet. Funnene viser at metodene er nyanserte, og at de ulike lærerne har sin måte å bygge fellesskapet på. De fleste lærerne hadde en tilnærming som var preget av lekaktivitet hvor elevene utviklet sin faglige og sosiale kompetanse gjennom samhandling på en lekbasert måte som de kjenner fra barnehagen, og som ligger sterkt nedfelt i lærerplanverket. Men funnene beskriver også en lærer som brukte lagbygging på en måte som gjør at elevene ble ansvarliggjort for at hele laget skal mestre felles mål sammen helt fra de kommer inn i skolen. Denne læreren var ikke like opptatt av at elevene skulle sammenligne lekeperspektivet i barnehagen med det de møter når de starter i skolen.

Om jeg nå i etterkant av oppgaven skulle ha forsket videre på mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv, kunne det vært spennende å se på et interessant funn i studien. Både lærere i studien, og tildels forskningslitteratur jeg har presentert viser at det kan være utfordrende å knytte den frie leken, opp mot arbeid med å bygge fellesskapet. Vi har sett at både styringsdokumenter og rapporter som fremmer viktigheten av den frie leken, men på samme tid så finner både jeg og forskere ute i felten (Bjørnstad et al. 2022), at selv om leken er viktig for trivsel, utvikling av vennskap, inkludering og deltakelse i gruppen, så kan det være utfordrende å kombinere den frie leken opp mot etablering av klassemiljø og sosial kompetanse. Dette gjør derfor at det å arbeide med denne oppgaven har laget nye og ubesvarte spørsmål som driver frem nyskjerrighet hos meg på nye måter. Det kan være vanskelig for lærere i en travel skolehverdag å alltid kunne ta valg i forhold til om de skal forholde seg til "kravene" om nok lek i skolen, eller om de skal satse på helklassen i den faglige delen av opplæringen.

En ting jeg har lært i den prosessen jeg har nå har vært i med denne masteroppgaven er at det har gitt noen utfordringer for meg i forhold til å være så “spisset” i det jeg har forsket på.

Både før jeg startet, og underveis er det så mye jeg brenner for i forhold til mobbeforebygging og fellesskapsbygging. Begynneropplæringen er så mye mer enn det en først tenker som at det handler om lesing, skriving og regning. Det merker jeg i mitt arbeid i skolen, at til og med lærere og ledelse tenker at begynneropplæringen handler om. Jeg håper derfor at andre kan ha nytte av å denne studien og at den kan føre med seg mer kunnskap ute i begynneropplæringsfeltet om hva og hvorfor det er så viktig at vi hjelper elevene inn i gode og trygge felleskap, og ikke minst hvordan man kan løse utfordringene.

Litteraturliste

- Aarhus universitet (dato ukjent) *exbus- prosjektet*. Presentasjon på nett. Hentet fra: <https://exbus.dk/omprosjektet.html>
- Aaseth, H. M. S., Elvethon, E., Løkken, I. M., Nilsen, T. R., Moser, T. (2021) *Mobbing i norske barnehager- en kunnskapsoversikt*. Læringsmiljøsenderet, nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Universitetet i Stavanger og Nasjonalt kunnskapssenter for barnehager, Bodø. Hentet fra: <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/i1L2vPIFizkg8npPwppVlriAja3B7imtEqo8KMktfZdV286gMd.pdf>
- Andreasen, A. & Lausten, M. (2019). *Trivselsutfordringer ved skolestart, Et langtidsperspektiv*. IVE- Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Bachmann, K. E. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Barneombudets satsningsområde 1. (2022) Hentet fra: <https://www.barneombudet.no/aktuelt/aktuelt/ny-strategi-for-barneombudet-2022-2024>
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2019) (2. utg). *Trygt og godt skolemiljø Inkludering faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. og Hølland, S. (2022). (red.). "*Hit eit steg og dit eit steg*" - sakte, men sikkert framover?. En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. OsloMet Skriftserie 2022 nr 7. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Brando, C. og Bråten, I. (2021) Om lesemotivasjon. I V. Grøver, og I. Bråten, (red). *Leseforståelse i skolen Utfordringer og muligheter. (Red) CAPPELEN DAMM AKADEMISK*
- Brostrøm, S. (2019). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. Hogsnes, D. (red) *Lek i Begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 43-54). Universitetsforlaget.

- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø -medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Eriksen I. M. og Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, T. H. og Søndergaard, D. M. (2021). Fellesskapende klasseledelse og didaktikk - forutsetninger for forebygging av mobbing. I F. Restad og J. Sandsmark (red). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv, nye stemmer i praksis*. Kommuneforlaget AS, s 30-39.
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! : reflektert, analytisk, kompetent*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Finne, J. N. og Roland, E. (2021). *Oppfølging etter mobbing - Situert rehabilitering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjærum, R. G. (2010). Usedvanlige informanter gir særegne narrativer: metaforisk teksttolkning og beskrivelsen av opplevelse. Oslo: Universitetsforlaget
- Hansen, H.R. (2014). Fellesskabende didaktikker. I H.R. Hansen & D.M. Søndergaard (red.) Nye perspektiver på mobning. *Pedagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Special issue, Vol. 51, s 63-72.
- Hansen, H. R. (2014) Fellesskabende didaktikker. PPT 2014. Hentet fra: <https://docs.google.com/document/d/1v2fAwbz0OtFEVMc7mWySh55Zxw-mNoidTwsFaovNB3o/edit>
- Hansen, H. R. (2017). Det mye mobbesyn. I H.R. Hansen, N. Hein, S-Ø- Johansen, S.K.Jørgensens, L. Klinge, K.S. Pedersen & H. Plauborg (red.), *Mobning - Viden og værktøjer for fagfolk*. København: Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routeledge. Hentet fra: https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf

- Haug, P. (red). (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag
- Haug, P. (2014). Dette vet vi om inkludering. Gyldendal akademisk.
- Heinemann, P.P.(1996).Appartheid.*Liberal Debatt*, 3, 3-14
- Hokstad, H.M.T (2023). *I klasserommet hos 6-åringene* Kristine og Ingrid er pulter kastet ut.
Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/hamar-lek-lek-og-laering/i-klasserommet-hos-6-aringene-kristine-og-ingrid-er-pultene-kastet-ut/380838>
- Idsøe, E.C. og Roland, P. (2017) *Mobbeatferd i barnehagen. Temaforståelse - forebygging - tiltak*. Cappelen Damm AS
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: Et ikke- antroposentrisk alternativ* (1. utgave). Fagboklaget.
- Klafki, W. (2001). Dannelses teori og didaktik – nye studier. (3. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Klaveness, E., Karlsen, L., Kverndokken, K. (red). 2019. *101 grep for å aktivisere elever i matematikk - matematikdidaktikk i teori og praksis*. Fagbokforlaget
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Læreplanverket 2020 - Overordnet del*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (1989). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova (skoleimiljø)* Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>

- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. Hentet fra:
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lund, I. (2004) *Det stille atferdsproblemet*. Forebygging.no. Hentet fra:
<https://www.forebygging.no/Artikler/2011-2008/Det-stille-atferdsproblemet/>
- Lund, I. (2014). *“De er jo bare barn”, om mobbing i barnehagen*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Lund, I. Ertesvåg, S. & Roland, E. (2010). *Sårbare elever i skolen - Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet*. Utdanningsforskning.no. Hentet fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>
- Lund, I. og Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole, Nye perspektiver*. Oslo. Cappelen Damm AS
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2018). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D.J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214-250). London: Sage
- Meld.st.6 (2019-2020). Regjeringen. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nilssen, V.L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget
- Olsen, M.H. (2010), *Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor*. *Bedre Skole*, 3, 56-63. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%203%202010.pdf>
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolemobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Olweus, D. & Roland, E. (1983). *Mobbing, bakgrunn og tiltak (særtrykk til Norsk skole)*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen*. Oslo: Gyldendal Forlag AS
- Owren, K. (2021). Den fellesskapsorienterte skolelederen. I F. Restad og J. Sandmark (red). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv, nye stemmer i praksis*. Kommuneforlaget AS, s 119-132.

- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver i Palm, K. & Michaelsen, E (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget
- Pintrich, P. R. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. Journal of educational Psychology, 95(4), 667-686. Doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667.
- Plauborg, H. (2016). *Klasseledelse Gjentkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Postholm, M., Jacobsen, D. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prop. 57 L (2016 –2017) Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak) *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/5f86ff7bd94e4810acf13e4a5f772a9c/no/pdfs/prp201620170057000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009: 14 - regjeringen. *Rett til læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-14/id566624/>
- Regjeringen (1996). Reform 97. Dette er grunnskolereformen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/foid87403/>
- Restad, F. og Lyng, S. T. (2021). Fellesskapende didaktikk - fra Danmark til Norge, og tilbake igjen? I F. Restad og J. Sandsmark (red). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv, nye stemmer i praksis*. Kommuneforlaget AS, s 40-53.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven*. (1. utg) Bergen: Fagbokforlaget
- Røkenes O. H. og Hanssen P-H. (2012). *Bære eller bryte - Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg). Fagboklaget

- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2020). Vårt land. Hentet fra Er det plass til barns lek i skolen? Hentet fra: <https://www.vl.no/nyheter/2020/08/30/er-det-plass-til-barnas-lek-i-skolen/>
- Schott, R.M. (2009). Mobning som socialt fænomen. Filosofiske refleksjoner over definitioner. I J. Koefoed & D.M. Søndergaard (Red.), *Mobning. Sociale prosesser på afveie* (s. 222-259). Hans Reitzels Forlag.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L., (2010). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. Third Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvopfatning, motivasjon og læring* (3. utg). Universitetsforlaget AS
- Stette, Ø. (2023) (red). *Ny opplæringslov 2024, Med forarbeider og lovspeil. (1. utgave)* Bergen fagbokforlaget
- Store norske leksikon: *Utdanning*. Hentet fra: <https://snl.no/utdanning>
- Søndergaard, D. M (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I J. Koefoed & D.M. Søndergaard (Red.), *Mobning. Sociale prosesser på afveie* (s. 21-58). Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (Vol. 5). Bergen: Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Thoresen, I.T. og Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen*. Cappelen Damm Akademisk
- Tjomsland, H. E., Viig, N. G. og Resaland, G. K. (red.) (2021) *Folkehelse og livsmestring i skolen i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget AS
- Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4utg) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. (World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca Spain 7-10 june 1994). Paris: UNESCO.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Hva skal skolen gjøre? (Aktivitetsplikten) Hentet fra:
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Hvordan ta i bruk nye læreplaner? Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#153412>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Et inkluderende læringsmiljø*
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2021). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

Utdanningsdirektoratet (2024). Mobbetallene fortsetter å øke. Hentet fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/mobbetallene-fortsetter-a-oke/#:~:text=Resultatene%20av%20Elevunders%C3%B8kelsen%202023%20viser,var%20p%C3%A5%205%2C9%20prosent.>

Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen*. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/2021. Hentet fra:
https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021_22-1.pdf

Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Fagbokforlaget

Vedlegg 1

Godkjenning Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 29.07.2024

Referansenummer

728841

Vurderingstype

Standard

Dato

29.07.2024

Tittel

**Fellesskapende mobbeforebygging i begynneropplæringens to første trinn.
Gjennom fellesskapende didaktikk eller lek - eller ja takk begge deler, fordi det er to sider av samme sak?**

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Øyvind Snipstad

Student

Linda Ness

Prosjektperiode

19.01.2024 - 30.11.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.11.2024.

Meldeskjema

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 30.11.2024 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2

Intervjuguide

Bakgrunnsvariabler:

- * Utdanning?
- * Erfaring som lærer?

Åpne spørsmål:

- * Hvordan opplevde du overgangen fra lærerutdanning til den praktiske utøvelsen av klasseledelse med ansvar for mobbeforebygging i begynneropplæringen?
- * Hvordan mener du at utdanningen din samt litteraturen du har lest har forberedt deg til å håndtere mobbeforebygging i praksis?
- * Hvordan mener du at praksisperiodene dine har forberedt deg til å håndtere hele klasser i begynneropplæringen?
- * Hvordan vil du forklare hvilke krav som er satt til deg som lærer i begynneropplæringen?

Tematiske spørsmål

- Fellesskapende inkludering som fenomen
- * Hvilke tanker har du om inkludering i begynneropplæringen?
- * Hvilke tanker har du om hva som motiverer elevene i begynneropplæringen?
- * Hva tenker du om opplevelse av fenomenet mobbeforebygging i skolen?
- * Hvilke tanker har du om sosial ekskluderingsangst?
- * Hvilke tanker har du om fenomenet didaktikk i begynneropplæringen?
- * Hvordan opplever du fenomenet lek i begynneropplæringen?
- * Hvordan opplever du fenomenet autonomi og selvbestemmelse i begynneropplæringen?
- * Hva legger du i fellesskapende didaktikk?
- * Tenker du at lek i begynneropplæringen er en didaktisk tilnærming til fellesskapende aktivitet i begynneropplæringen?
- * Hvilke tanker har du om viktigheten av relasjoner mellom lærer og elever i bygging av fellesskap i klasserommet?

Forstyrrende elementer

- * Hvilke situasjoner kan gi deg en opplevelse av at det er vanskelig å tenke fellesskapende didaktikk i begynneropplæringen?
- * Skjer dette ofte?
- * Ligger det frustrasjoner hos deg i forhold til forstyrrende elementer i arbeid med mobbeforebygging og fellesskapende aktiviteter?

Støtte fra kollegaer og ledelse

- * I hvilken grad har du opplevd støtte og samarbeid fra kollegaer i arbeid med fenomenet inkludering i begynneropplæringen?
- * I hvilken grad har du opplevd støtte fra ledelsen i arbeid med fenomenet fellesskapende aktivitet i begynneropplæringen?
- * I hvilken grad opplever du at ulike styringsdokumenter gir hjelp til å praktisere lek og fellesskapende didaktikk i begynneropplæringen?
- * Hva tenker du eventuelt er nytten av veiledning når du skal arbeide med fellesskapende didaktikk i begynneropplæringen?

Autoritativ rolle

- * Hvilken betydning har relasjonsbygging til elevene i arbeidet med inkludering og fellesskapende didaktikk?
- * Hvordan tenker du at relasjoner påvirker din opplevelse av fenomenet inkludering i begynneropplæringen?
- * Hvilken betydning mener du at krav og forventninger som stilles til elevene har noe å si for hvordan elevene kjenner på tilhørighet?
- * Hvordan håndterer du kombinasjonen mellom relasjonsbygging og krav/forventninger til elevene i arbeidet med begynneropplæring i din klasse?
- * Tror du at det er en sammenheng mellom tilhørighet i den faglige delen, og den sosiale siden av skolehverdagen?
- * Hvordan tenker du at en autoritativ rolle hos læreren i begynneropplæringen, kan redusere stress og mobbing i den helhetlige skolehverdagen?

Vedlegg 3

Samtykkeskjema

Til informantene

Mitt navn er Linda Ness, og jeg er student ved Høgskolen i Innlandet på Lillehammer. Jeg har nå startet mitt forskningsprosjekt som skal bli til min masteravhandling nå i 2023. Min oppgave handler om hvordan lærere opplever fenomenet inkludering i deres skriveopplæring på småskoletrinnet. Formålet med forskningsprosjektet er skaffe informasjon om hvordan den enkelte lærer opplever innholdet i fenomenet inkludering opp mot deres opplevelser av det aktuelle som skjer i deres klasserom. Jeg ønsker å se på intensjoner og forventninger ved fenomenet inkludering i skriveopplæringen opp mot det lærere opplever inkluderingsbegrepet når en tenker tilpasset opplæring for alle elevene i klasserommet. Målet med forskningen er at det skal kunne være et bidrag til andre som ønsker å se bredden i mestringsopplevelser for et inkluderende fellesskap i klasserommet.

I min søken av informasjon, ønsker jeg å intervjuere lærere som utøver skriveopplæring på småskoletrinnet i helklasser eller grupper med flere elever i. Jeg ønsker informanter både fra skoler som driver opplæring i skriving hvor de starter opplæringen med blyant, men også fra skoler som velger digitale løsninger ved skriveopplæring på de yngste trinnene. Spørsmålene jeg ønsker svar på vil være ulike sider av opplevelsene både når det gjelder forståelse av begrepet, erfaringer gjennom opplevelser, motivasjon,

Intervjuene er beregnet gjennomført i løpet av januar/februar 2023. Informasjonen jeg tilegner meg gjennom intervjuene vil bli registrert gjennom notater og lydopptak. Disse lydopptakene vil bli behandlet som konfidensiell informasjon, og vil bli låst inne i et skap hvor ingen andre har tilgang. Det vil kun være mulig for meg samt min veileder ved Høgskolen i Lillehammer som har innsyn i datamaterialet. Når masterarbeidet er sluttført vil alle data slettes umiddelbart. Jeg har taushetsplikt i forhold til all informasjon jeg tilegnet meg under forsikringsperioden, og opp mot informantens personvern vil jeg alltid være meget lojal. Også i den ferdige oppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne verken enkeltpersoner, og heller ikke hvilken skole og landsdel informasjonen kommer fra.

Om du sier ja til å være med i studien, kan du når som helst trekke deg fra prosjektet om det skulle bli vanskelig for deg å gjennomføre i det aktuelle tidsperioden. Jeg har ikke noe med hvorfor, og du trenger derfor ikke oppgi noen grunn. Skulle det oppstå situasjoner hvor noen informanter trekker seg, vil alle opplysninger som er gitt fra deg bli slettet og tatt ut av prosjektet.

Prosjektet er meldt inn hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Personvernombudet for forskning er et organ for å sikre at personvernet ivaretas for alle som deltar i studien. I forhold til informasjon gitt dit skal prosjektet etter planen være ferdigstilt og avsluttes 15. mai 2022. Om prosjektet blir ferdigstilt i tide vil opplysninger som er blitt gitt av informanter, slettes innen kort tid etter denne datoen.

Skulle du ønske å delta i denne studien, ligger det ved en samtykkeerklæring som du må skrive under på.

.....
.....

Jeg håper at du kunne tenke deg å bidra til gjennomføring av studien.

Håper på positivt svar.

På forhånd takk.

M.v.h

Linda Ness

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg har mottatt forespørsel om å delta i forskningsprosjektet, og sier herved ja til å delta.

Dato: _____

Signatur: _____

