

Skolemiljø

Med fokus på elevers opplevelse av skolemiljø etter innføring av økt voksentetthet i overgangssituasjoner

Hege Sollied Hansen og Cathrine Isaksen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Mai 2019

Forord

Så var det vår tur til å skrive forord, noe som betyr at vårt mål er nådd. Vi har ofret mye for å komme oss dit vi er i dag, men vi er nå i havn med vår masteroppgave. Nå er vi glade for at vi ikke visste hva vi gikk til da vi startet, men vi ville ikke vært dette foruten. Reisen gjennom vår masterstudie har vært en lærerik prosess både personlig, og kunnskapsmessig, og vi har hatt spennende og lærerike år. Da vi startet studiet var vi begge lærere, og vi inngikk en avtale om at dette skulle vi gjøre sammen, uansett hva. Vi har kommet fram til målet vi satte oss for tre år siden, og det gir en fantastisk følelse!

En stor takk går til veilederen vår, Gregor Maxwell, ved UiT Norges arktiske universitet, for tilbakemeldinger og støtte underveis i oppgaven. Døren har alltid vært åpen når vi har hatt behov. Tusen takk også til arbeidsgiveren vår, kolleger og informanter som har bidratt til tilrettelegging, informasjon og hjelp underveis. En takk går også til elevene våre og deres foresatte, som har holdt ut med en lærer som har vært til og fra i perioder, men aldri har de klaget.

Tusen takk til familiene våre, og ikke minst barna våre for tålmodighet, støtte, og for muligheten til å gjennomføre denne prosessen. En ekstra takk til Isak og Emilias fantastiske bestemor som har vært som en bauta gjennom disse tre årene. Den aller største takken retter vi til hverandre. Vi har dratt hverandre framover, rost og kritisert, gjennom utallige timer sammen. Dette har vi gjort uten uenigheter og store frustrasjoner. Vi har skapt bånd som aldri vil viskes ut.

Senja, mai 2019

Cathrine Isaksen og Hege Sollied Hansen

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er skolemiljø. Vi ønsket å finne ut hvordan elevene på mellomtrinnet opplever skolemiljøet etter at skolen iverksatte et tiltak med økt voksentetthet og endrede rutiner, i overganger som friminutt og spisepauser. Bakgrunnen for tiltaket er mindre positive tilbakemeldinger fra elever og foresatte om skolemiljøet ved vår skole. I overganger der elevene er uten direkte tilsyn av voksne viste det seg at det oppstod uønskede hendelser, som skolen ikke hadde kontroll på.

Vi benytter en kvalitativ tilnærming, da denne metoden kan være hensiktsmessig for å få frem informantenes egne opplevelser og forståelse av fenomenet. Innenfor denne metoden tar vi i bruk semistrukturert intervju for å samle inn data, der vi intervjuer hver enkelt informant individuelt. Vi benytter også spørreundersøkelser av lærere på mellomtrinnet for å komplementere, og få en dypere forståelse av informantenes uttalelser.

Funnene har vi drøftet ut fra en teoretisk ramme som vi konstruerte etter gjennomgang av intervjuene. Vårt teoretiske rammeverk består av systemteori, sosial kompetanse og relasjonsorientert klasseledelse. Disse viste seg å være utgangspunkt for drøftingen av våre funn. Ledelsens betydning, og viktigheten av en prosess, før, under og etter implementering trekkes også fram, i tillegg til nødvendigheten av å iverksette tiltak på systemnivå. Forskning viser at skoler mangler systematikk i arbeidet rundt sosial kompetanse, og denne setter søkelyset på viktigheten av relasjonsorientert klasseledelse. Funn i vår studie viser at involvering av alle parter i skolemiljøet er viktig i implementeringsprosesser, for å få en positiv holdning til endringene.

I følge Kunnskapsløftet (2006) skal ikke skolen bare være fagorientert, men gi mulighet for utvikling av sosiale ferdigheter i samspill med andre. Lærerne har stor betydning i dette arbeidet. Studien påpeker at det må være en balanse mellom voksenkontroll og elevenes utviklingsmuligheter, slik at elevene kan etablere relasjoner til jevnaldrende, og øve på sosiale ferdigheter, uten at økt voksentetthet skal påvirke dette. Samfunnets forventninger til lærerrollen har endret seg, fra at lærere før i tiden automatisk fikk respekt gjennom sin profesjon, til at autoritativ lærerstil anbefales for å komme i posisjon til å lede klasser, og opparbeide seg tillit hos elever. Gode relasjoner mellom lærer-elev kan være en støtte i utfordrende situasjoner. Studien belyser også viktigheten av å ivareta lærerne i en hektisk

skolehverdag. I studien vår ser det ut til at informantene og lærerne er enige om at tiltaket med nye rutiner og økt voksentetthet har hatt positiv effekt på skolemiljøet.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Konteksten til vår masterstudie | 2 |
| 1.2 | Vår rolle som forskere på egen arbeidsplass | 4 |
| 1.3 | Forskningsdesign | 6 |
| 1.4 | Mål med masterstudien..... | 7 |
| 1.5 | Problemstilling..... | 9 |
| 1.6 | Studiens oppbygging | 10 |
| 2 | Teoretisk rammeverk..... | 13 |
| 2.1 | Vår erfaringsbakgrunn | 13 |
| 2.2 | Eksisterende teorier og forskning | 14 |
| 2.2.1 | Begrepsavklaringer..... | 15 |
| 2.2.2 | Systemteori..... | 16 |
| 2.2.3 | Sosial kompetanse | 22 |
| 2.2.4 | Relasjonsorientert klasseledelse | 26 |
| 2.3 | Tentativ teori..... | 29 |
| 2.4 | Vitenskapelig forankring | 30 |
| 3 | Metode..... | 35 |
| 3.1 | Kvalitativ tilnærming og forskningsmetode | 35 |
| 3.1.1 | Forholdet til forskningsobjektene..... | 36 |
| 3.1.2 | Utvalg | 38 |
| 3.1.3 | Datainnsamling..... | 40 |
| 3.1.4 | Dataanalyse | 47 |
| 4 | Analyse og presentasjon av funn..... | 51 |
| 4.1 | Analyseprosessen..... | 51 |
| 4.1.1 | Funn i lys av sosial kompetanse | 54 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1.2 | Funn i lys av klasseledelse | 58 |
| 4.1.3 | Informantenes venner, og læreres opplevelser av tiltaket | 61 |
| 5 | Drøfting | 65 |
| 5.1 | Syn på individ versus kontekst på elevenes læringsmiljø | 65 |
| 5.2 | Implementering av tiltaket ved vår skole | 67 |
| 5.3 | Elevenes opplevelser drøftet i lys av sosial kompetanse | 69 |
| 5.4 | Elevenes opplevelse drøftet i lys av relasjonsorientert klasseledelse | 77 |
| 6 | Validitet | 85 |
| 7 | Avslutning | 89 |
| | Referanseliste | 95 |
| | Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD | 102 |
| | Vedlegg 2: Informasjonsskriv | 106 |
| | Vedlegg 3: Intervjuguide | 108 |
| | Vedlegg 4: Spørreskjema | 109 |

Tabelliste

| | |
|--|----|
| Tabell 1: Koding av intervju | 53 |
| Tabell 2: Resultat av strukturert spørreundersøkelse | 62 |

Figurliste

| | |
|---|----|
| Figur 1: En interaktiv modell for forskningsstudier | 6 |
| Figur 2: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell..... | 19 |
| Figur 3: Dimensjoner i klasseledelse | 27 |

1 Innledning

På tross av mange års fokus på, og arbeid for hvordan man best kan vedlikeholde og skape gode og trygge skolemiljøer, er det fortsatt mange elever som opplever skolemiljø preget av utrygghet og mistriivsel (Eriksen & Lyng, 2018). Opplæringsloven (1998) § 9A-2 slår fast at elever i grunnskolen og videregående skole har rett til et «*trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring*», og at skolen skal jobbe kontinuerlig og systematisk for å fremme dette (Opplæringslova, 1998). På bakgrunn av Djupedalutvalgets rapport: NOU 2015:2: *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (NOU 2015:2) ble det 1. august 2017 innført en aktivitetsplikt i opplæringsloven (1998) §9A-4 for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, og lansert ei nasjonal satsing kalt *Inkluderende barnehage- og skolemiljø* med målsetting om at elever skal oppleve et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette resulterte i økt fokus på at skolen, med alle dens ansatte, skal handle raskt ved mistanke om, eller kjennskap til at elever ikke har et trygt og godt skolemiljø, og at elever og foresatte skal oppleve at det nytter å si fra. Siden endringene ble innført, og fram til utgangen av 2018 hadde fylkesmennene i Norge mottatt 2069 henvendelser i skolemiljø saker (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det viser at behovet for fokus på elevers rett til et trygt og godt skolemiljø er viktig og nødvendig.

Med det psykososiale miljøet henviser Utdanningsdirektoratet (2015) til de mellommenneskelige forholdene ved skolen. Hvordan den enkelte elev opplever det psykososiale skolemiljøet styres i stor grad av hvordan samhandling og kommunikasjon skjer med andre deltakere på denne arenaen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skolen er en arena der det kontinuerlig foregår sosialt samspill mellom elevene, og mellom elevene og de voksne. Det setter krav til både elevenes og lærernes sosiale kompetanse, og krever at lærerne bygger relasjoner for å komme i posisjon til å påvirke elevenes deltakelse i det sosiale fellesskapet.

Kunnskapsløftet (2006) fremhever at skolen ikke bare skal ha faglig innhold (Utdanningsdirektoratet, 2006). Likevel mangler det en nasjonal plan for hvordan skolene spesifikt skal jobbe med elevenes sosiale kompetanse. Det blir dermed opp til hver enkelt skole å lage en lokal plan for gjennomføringen av en slik opplæring. Når skolene ikke har en slik plan, blir det opp til hver enkelt lærer. Det vil føre til ulik praksis både nasjonalt og lokalt.

Når elevene mottar undervisning i klasserommet forventes det at lærer har kontrollen og ledelsen, mens i pauser og friminutt blir elevene mer overlatt til seg selv med langt lavere voksenteitet enn i undervisning. Ogden (2015) sier at problematisk atferd ofte kan oppstå i ustrukturerte situasjoner som friminutt (Ogden, 2015). Negative hendelser i overgangssituasjoner som friminutt og pauser kan påvirke elevenes opplevelser av skolemiljøet, og skape utrygghet og mistrivsel. For å unngå en slik utvikling, og at negative hendelser fra overganger får forstyrre neste undervisningstime, bør skolene ta bedre kontroll, også i overgangssituasjonene.

Denne masterstudien har skolemiljø som sitt forskningstema, og tar utgangspunkt i en skole i Nord-Norge. Studien har sitt utspring i mindre positive tilbakemeldinger på skolemiljøet fra elever på mellomtrinnet, og deres foresatte. Med bakgrunn i opplæringsloven (1998) §9-A måtte skolen iverksette tiltak med økt voksenteitet i overgangssituasjoner, og endre rutiner for å bedre kontrollen i overgangene. Begrepet voksenteitet refererer vanligvis til antall voksne på samme sted, til samme tid. I tiltaket, som er utgangspunkt for vår masterstudie, menes det at hver voksen er mer fysisk til stede i overgangssituasjoner i elevmiljøet. Begrepet overganger brukes om situasjoner som friminutt/tiden før skolestart og spisepauser, der det ofte er lavere voksenteitet. Dette tiltaket ønsker vi å benytte som forskningsprosjekt i vår masterstudie.

1.1 Konteksten til vår masterstudie

Masterstudien har sitt forskningssted ved en liten skole i Nord-Norge. Vi er to kvinnelige kolleger som jobber ved denne aktuelle skolen, noe vi begge har gjort i sju år. Den ene som lærer og den andre som lærer/fagleder. Det er her på vår arbeidsplass, at vi vil gjennomføre vår masterstudie. Oss selv og vår forskerrolle vil vi komme nærmere inn på i punkt 1.2 Vår rolle som forskere på egen arbeidsplass.

Bakgrunn for tiltaket

Ved vår skole dukket det opp en utfordring på mellomtrinnet i løpet av høstsemesteret. For elevene på mellomtrinnet har regelen vært at når de kom til skolen kunne de gå inn i korridorer, garderober og klasserom dersom de var åpne, der de oppholdt seg fram til skolestart. Før skolestart fikk de eksempelvis lov til å benytte mobiltelefoner eller gjøre andre aktiviteter. Når det ringte inn satt elevene enten utenfor døra til klasserommet, eller inne på

klasserommet. Da læreren kom til klasserommet ble det brukt tid på at elever pakket vekk aktiviteter, og gjorde seg klar til undervisning. Etter endt undervisning kunne noen lærere forlate elevene i klasserommet, mens andre fikk elevene ut i korridorene og låste klasserommet, før de forlot dem. Elevene skulle kle på seg på eget initiativ og gå ut i skolegården i friminuttet. Etter endt friminutt gikk elevene inn, og ble sittende i korridorer eller inne på klasserommet, og vente på at lærer skulle komme. I overgangssituasjoner, som inn og ut av friminutt, kunne det oppstå konflikter og støy som lærere meldte at de brukte mye tid på. Det ble brukt tid på å megle i konflikter, samtale og trøste elever, noe som gikk ut over undervisningstid. Flere elever og foresatte ga tilbakemelding til skolen om at elevene ikke opplevde et trygt og godt skolemiljø. Som et resultat av dette ble en stor del av arbeidstiden til skolens ledelse brukt på å skrive aktivitetsplaner i henhold til opplæringsloven (1998) §9-A-4, og til samarbeidsmøter med elever og foresatte. Skolens ansatte opplevde å bruke mye tid på brannslukking, i stedet for å jobbe forebyggende. Det ble tydelig at rutiner skolen trodde fungerte, ikke gjorde det.

Før iverksetting av tiltak var det i henhold til inspeksjonssystemet en voksen ute i skolegården før skolestart. Dørene til skolen var åpne og elevene kunne fritt gå inn. Inne var det ingen voksne på inspeksjon om morgenen. I friminuttene forlot lærerne elevene etter endt undervisning, og skolen hadde en voksen som gikk inspeksjon inne som hadde ansvaret for å få ut alle elevene. Dørene ble ikke låst da elevene var gått ut, og elevene kunne fritt gå inn igjen. I spisepausen spiste lærerne i småskolen sammen med sine elever, mens på mellomtrinnet ble elevene overlatt til seg selv. I spisepausen hadde skolen en voksen som hadde ansvaret for å inspisere i klasserom gjennom spisetiden. Når spisepausen var over, skulle denne voksne gi beskjed til elevene om å gå ut. Ute i skolegården var det to voksne som inspiserte på framsiden og baksiden av skolen. Det lengste friminuttet i løpet av dagen deles mellom to inspeksjonsvakter, der den ene bytter med den andre, midt i friminuttet.

Iverksatt tiltak

Ledelsen ved skolen besluttet å innføre endringer for å bedre kontrollen i overganger, og ved starten av vårsemesteret ble det innført nye rutiner for elever og voksne. Antallet voksne på inspeksjon før skolestart ble økt fra én til to. For elevene førte endringene til at de skal vente ute i skolegården til det ringer inn. De skal stille opp i klassekøer på faste steder i skolegården

når det ringer inn. Læreren skal hente elevene i klassekøen, presist, og gå sammen med elevene inn til garderoben og videre inn til klasserommet. Klasserommet skal være forberedt og klart til undervisning. Etter endt undervisning skal lærer låse klasserommet, få alle elevene ut og låse ytterdørene. I spisepausene skal en voksen være tilstede i hvert klasserom til elevene er ferdige å spise, så låse klasserommet, følge elevene ut og låse ytterdørene. Etter iverksettelsen er det dermed alltid en voksen til stede når elevene går inn og ut av friminutt, og når elevene spiser i spisepausen. Det er fortsatt to voksne ute i skolegården i friminuttene. Når vi senere i vår studie refererer til tiltaket, eller nye rutiner, er det dette vi peker tilbake på.

1.2 Vår rolle som forskere på egen arbeidsplass

Kleven (2014) sier at det å forske på egen arbeidsplass vil påvirke våre roller som forskere. Det kan gi oss fordeler, men også gi oss utfordringer. Vi vil få nærhet til virkeligheten og hverdagslivet på skolen, noe Kleven (2014) hevder vil gi oss dypere tilgang til kunnskap som ellers kan være vanskelig tilgjengelig (Kleven, 2014, s. 21). På den andre siden påpeker Paulgaard (1997) på at det kan være vanskelig å være objektiv når en skal prøve å ta et «utenfra-perspektiv», når en er en «innenfra-person» (Paulgaard, 1997). Dette tenker vi kan føre til at vi ikke ser det vi bør se, eller bare ser det vi vil se. I følge Tjora (2012) vil daglig kontakt med forskningsmiljøet gi oss god kjennskap til forskningsfeltet, slik som regler, normer og rutiner som inngår i organisasjonens kultur. I kvalitative studier er en slik nærhet en viktig forutsetning, samtidig som forskeren må ha en refleksiv holdning for å kunne gjøre en analytisk fortolkning av datamaterialet (Tjora, 2012). Det betyr at vi må reflektere over hvordan våre tolkninger fremkommer, altså tolke vår egen tolkning. Vi må være bevisste på hvordan tanker, teori og språk former våre tolkninger, og hvordan dette påvirker vår forskning. Når vi gjør en slik refleksjon i vår masterstudie, øker vi studiens troverdighet. Tjora (2012) påpeker at det i kvalitativ forskning stilles forventninger til at forskeren både kan gjøre rede for, og vurdere de utfordringer som vil kunne dukke opp i forskningsprosessen. Forskeren må evne og se betydningen av sin rolle i samhandling med alle komponentene som inngår i forskningsprosjektet (Tjora, 2012). I vår masterstudie vil vi forsøke å redegjøre for hvilke aktuelle problemstillinger vi kan støte på, og reflektere over hvordan vi vil møte disse i gjennomføringen av studien.

Som en følge av at vi jobber på forskerstedet, tenker vi at informantene først og fremst vil oppfatte oss som lærer og fagleder ved skolen. Når vi er i forskerposisjon, eksempelvis i

intervjusituasjonen, kan det være et hinder at elevene vet hvem vi er, da det kan begrense deres utsagn og hva de vil fortelle oss. På den andre siden kan det gi oss lettere tilgang til potensiell informasjon, enn om vi hadde kommet inn på forskningsstedet som utenforstående. Selve intervjusituasjonen kan være ny for informantene. Det at elevene har en relasjon til oss som forskere, tenker vi kan trygge og støtte dem i intervjusituasjonen. Da vi ikke har tidligere erfaringer fra forskning og det å være forskere, tenker vi at det kan være trygt å forske på et sted der vi kjenner kulturen og føler vi har oversikt. I tillegg kan vi hente støtte og forståelse fra kolleger på en annen måte enn i et fremmed forskermiljø.

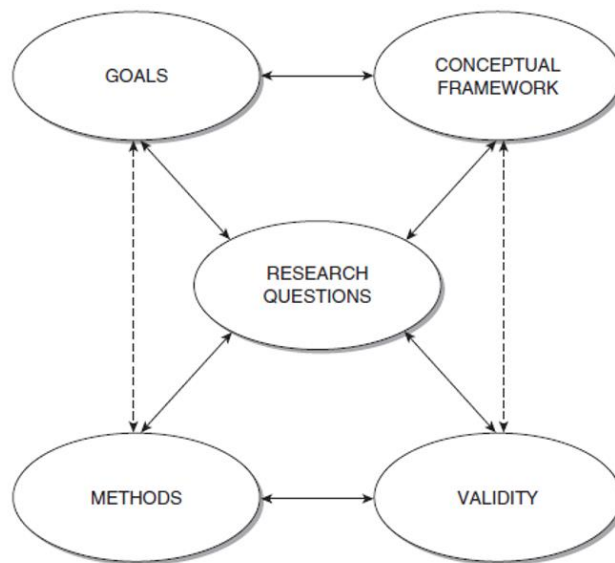
Motsatt kan det å forske på egen arbeidsplass stille oss i andre dilemmaer enn om vi hadde vært i et fremmed forskningsmiljø. For oss vil den etiske dimensjonen være særlig viktig, da vi forsker blant kolleger og egne elever ved vår arbeidsplass. Vår atferd i forskermiljøet må utvises ved forsiktighet ovenfor de ulike deltakerne. Et ønske er å ha samme tilhørighet i arbeidsmiljøet etter endt forskning, som ved starten av forskningsprosjektet. Vi må derfor utvise hensyn gjennom vår atferd overfor våre funn og observasjoner, slik at dette ikke påvirker eller ødelegger relasjoner vi har til de ulike deltakerne, og relasjoner dem imellom. Etter endt forskning skal vi kunne se elever og kolleger i øynene. Det er også viktig at vår atferd i forskningsmiljøet ikke ødelegger for andre forskere eller forskningsprosjekter ved senere anledning. Dette kommer vi også inn på under 3.1.3 Forholdet til forskningsobjektene og i kapittel 6 Validitet.

Vårt ønske som lærer og fagleder er at tiltaket skal bli mottatt positivt av kolleger og elever, og ha en positiv effekt på skolemiljøet. Som forskere må vi være bevisste på at ikke dette ønsket får påvirke informantene og deres uttalelser, og påvirke prosessen fram til resultatet. Våre forventninger må ikke få overskygge det informantene faktisk forteller oss, og det som faktisk foregår i forskningsfeltet. Det er ikke til å unngå at når vi beveger oss i skolemiljøet, både deltar vi i, og overhører dialoger rundt tiltaket som er i iverksatt, både i kollegiet og blant elevene. Vi har ikke foretatt noen formelle observasjoner, men vi vil ubevisst gjøre oss erfaringer og observasjoner når vi er en del av forskermiljøet. Noe av bakgrunnsinformasjonen i vår studie vil derfor være preget av at vi jobber i forskningsmiljøet. Vi må være bevisst og kritisk gjennom hele forskningsprosessen, både til vår forforståelse og til ytre påvirkninger, slik at vi kan gripe nye innfallsvinkler og perspektiver.

1.3 Forskningsdesign

Maxwell (2013) har designet en modell til bruk for kvalitative forskningsstudier. Dette forskningsdesignet kan benyttes som en guide når en skal gjennomføre en studie eller en undersøkelse. Modellen består av fem komponenter: «goals» (mål med masterstudien), «conceptual framework» (teoretisk rammeverk), «research questions» (problemstilling), «methods» (metode) og «validity» (validitet). Komponentene har en forbindelse med hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Designet former en integrert og interaktiv helhet som Maxwell (2013) framhever som nødvendig når det gjelder kvalitativ forskning. Tanken bak designet er innovativt, noe som skiller denne modellen fra tidligere forskningsdesign, siden den gir forskeren mulighet til å bevege seg mellom komponentene mens forskningen pågår (Maxwell, 2013). I vår studie velger vi å oversette komponentene fra engelsk til norsk for å få bedre flyt i teksten.

Figur 1: En interaktiv modell for forskningsstudier



Kilde: Maxwell (2013)

Den øverste delen av modellen kan sees på som en trekant, bestående av mål, teoretisk rammeverk og problemstilling. Ifølge Maxwell (2013) utvikles disse ofte først i forskningsprosessen. Nederst i modellen finner vi trekanten for den operasjonelle delen av forskningsprosessen, der metodene hjelper med å besvare problemstillingen og unngå trusler som påvirker validiteten. Designet har problemstillingen plassert sentralt, og denne blir dermed bindeleddet mellom øvre og nedre del i designet (Maxwell, 2013, ss. 4-5).

Maxwell (2013) argumenterer for at man må konstruere, og rekonstruere, ved å bevege seg mellom komponentene. Med utgangspunkt i hans forskningsmodell, ønsker vi å få helhet og god struktur i oppgaven. Samtidig gir modellen muligheten for fleksibilitet ved at vi kan bevege oss mellom de ulike komponentene i forskningsprosessen. Det kan være nyttig etter hvert som vi utvikler innsikt, eller oppgaven krever justeringer eller endringer. Modellen ble presentert og gjennomgått i vår masterutdanning ved UiT Norges arktiske universitet, og som nye forskere ble dette en trygg ramme når vi skulle forholde oss til mye nytt på forskningsfeltet. Videre i masterstudien beskrives de forskjellige komponentene, og vi vil plassere vår masterstudie inn i modellen.

Maxwell (2013) mener at etikk er en vesentlig del av et forskningsstudie, og at det bør være inkludert som en essensiell faktor i alle komponenter. Det er derfor ikke en egen komponent i hans modell (Maxwell, 2013). Vi velger å trekke etikk inn i alle komponenter, gjennom hele vår forskerprosess. Dette finner vi også støtte i hos Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge (2015) som gjør oss oppmerksomme på at selv om vi har fått godkjent vårt forskningsprosjekt av Norsk senter for forskningsdata (NSD), betyr det ikke at vi kan glemme etikken videre i prosessen, det er noe vi må ha med oss hele veien (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015).

Etisk behandling av vår masterstudie er først og fremst ivaretatt gjennom innmelding og godkjenning av NSD. En rekke etiske hensyn må tas allerede fra starten av, og de er viktige og sentrale helt til publiseringen er klar. Siden vi forsker på egen arbeidsplass, og har barn og kolleger som informanter, måtte vi utvise ekstra varsomhet helt fra begynnelsen av prosessen, og det gjorde også at søknaden til NSD ble viktig (Norsk senter for forskningsdata, 2019). Vår søknad til NSD om gjennomføring av masterprosjektet ble sendt 11.11.2018. De hadde stor pågang, og det tok derfor tid å få utdelt en rådgiver. Prosjektet ble godkjent 04.02.2019 og har referansenummer 530238 (se vedlegg 1).

1.4 Mål med masterstudien

Maxwell (2013) hevder at tydelige mål vil motivere oss, hjelpe oss til å holde fokus og støtte oss i beslutninger innenfor de andre komponentene. Han mener målene vil sikre at studien er verdt å gjennomføre, og at de er essensielle i å rettferdiggjøre studien ved å forklare hvorfor resultater og konklusjoner skal ha betydning. Maxwell (2013) skiller mellom personlige,

praktiske og intellektuelle mål, men sier at disse kan overlappe hverandre (Maxwell, 2013). Vi ser at målene vil være en nyttig guide når det gjelder beslutninger vi vil gjøre innenfor de andre komponentene i designet.

I følge Maxwell (2013) er personlige mål det som motiverer forskeren til å gjennomføre studien, men som ikke nødvendigvis trenger å motivere andre enn oss selv. En fordel med personlige mål er motivasjon, for uten denne mener han man raskt kan ende opp med et uferdig produkt (Maxwell, 2013, s. 24). Ett av våre personlige mål er at vi begge ønsker å oppleve trivsel på jobben. Vi ønsker at skolemiljøet skal være slik at vi kan glede oss til å gå på jobb hver dag, og glede oss til å treffe kolleger og elever i et harmonisk miljø. Ved ny forståelse gjennom vår økte kunnskap om skolemiljøet, vil vi forhåpentligvis kunne bidra positivt i det psykososiale miljøet på skolen, og høste gevinster av vår innsats. Underforstått ønsker vi at skolens tiltak skal fungere og gi positiv effekt. Ved å gjennomføre masterstudie i spesialpedagogikk har vi også et ønske om å få ta del i nye og interessante arbeidsoppgaver. Vi observerer ofte at arbeidsmarkedet etterlyser denne type kompetanse, og vår masterutdanning kan gjøre oss ettertraktet på arbeidsmarkedet. Et overordnet mål for oss begge har vært å utvide kunnskapen vår. Kunnskapen vi har ervervet oss gjennom utdanningen, og denne masterstudien har utvidet horisonten vår, og vår nye innsikt har gitt oss større nysgjerrighet overfor nye områder innenfor vår profesjonalitet. Det er dermed et mål for oss at vår studie skal påvirke oss til å videreføre denne nysgjerrigheten til videre oppdateringer og fornying innenfor yrket vårt. Maxwell (2013) poengterer at vi må være bevisste våre personlige mål, da de kan påvirke hvordan vi utformer studiens problemstilling, velger informanter og hvordan vi velger å samle inn data. Disse valgene kan i neste runde påvirke resultatet av studien (Maxwell, 2013).

Praktiske mål mener Maxwell (2013) fokuserer på å utrette noe, som å forandre en situasjon eller et behov (Maxwell, 2013, s. 28). Da vi har to ulike stillinger i skolen vil våre praktiske mål være noe ulik, men ha samme intensjon. Ett praktisk mål er at elevene skal oppleve et trygt og godt skolemiljø, der de utvikler, og praktiserer god sosial kompetanse med sine medelever. Vennskap og gode relasjoner tenker vi vil virke forebyggende på uønsket atferd. Dermed kan læreren gjøre det hun aller helst vil gjøre – drive god undervisning, og få lov å gjennomføre det hun har planlagt til undervisningstimen. Læreren bruker mye tid på forberedelser og planlegging, og det er demotiverende når elevenes konflikter og uenigheter

spiser opp undervisningstiden. Faglederen har en motivasjon som er av mer administrativ art, nemlig at hun får gjøre de arbeidsoppgavene som ligger i stillingsbeskrivelsen, som blant annet er å utvikle skolens pedagogiske plattform. Konflikter og håndtering av uønskede hendelser i elevmiljøet er tidkrevende, og gjør at det blir mindre tid til å drive med skoleutvikling og påvirke skolens utvikling i positiv retning. Selv om de praktiske målene for vår arbeidsdag er ulike, har vi begge et ønske om en mer funksjonell skole der vi dreier fokus fra brannsløkking over til forebygging av uønsket atferd, og et bedre skolemiljø for alle deltakerne på skolearenaen.

Maxwell (2013) sier at intellektuelle mål fokuserer på forståelse og innsikt i hva som skjer og hvorfor det skjer, og kan hjelpe forskeren med å svare på spørsmål som tidligere forskning ikke har svart på, på en adekvat måte (Maxwell, 2013, s. 28). Ved å få innsikt i hvordan elevene opplever et tiltak som er bestemt innført i elevmiljøet, vil vi få kunnskap om hvordan skolen best kan iverksette vellykkede tiltak for å endre eller motvirke situasjoner ved senere anledninger. Gjennom masterstudien har vi et mål om å skape ny kunnskap og innsikt i overgangssituasjoner, for vår skole. Refleksjon av egen praksis og egen lojalitet til tiltaket, samt opprettelse av delingskultur i kollegiet vil gi mulighet for økt innsikt og kompetanse i lærergruppen. Vi ønsker å øke forståelsen av hvilke gevinster vi som lærere kan oppnå gjennom å utnytte handlingsrommet som blir skapt gjennom tiltakets rammer, for eksempel bedre klasseledelse og mulighet for relasjonsbygging. Et annet intellektuelt mål er bevisstgjøring av lærerrollens betydning for elevenes miljø og trivsel. En bevisstgjøring kan endre en lærerkultur og en voksenstandard, og bidra til et positivt læringsmiljø.

1.5 Problemstilling

Som tidligere nevnt skiller modellen til Maxwell (2013) seg fra andre forskningsdesignmodeller ved at den ikke har problemstillingen som startpunkt, og som de andre komponenter må tilpasse seg. I stedet for er problemstillingen plassert i midten, fordi denne er knyttet direkte til alle de andre delene, og er den komponenten som påvirkes direkte av de andre elementene (Maxwell, 2013, ss. 4-5). Det som er viktig i vår masterstudie er å formulere problemstillingen slik at vår studie kan svare på spørsmålet.

Med utgangspunkt i 1 Innledning og 1.1 Konteksten for vår masterstudie ser vi at vår problemstilling blir:

Hvordan opplever elever på mellomtrinnet skolemiljøet etter innføringen av nye rutiner og økt voksentetthet i overgangssituasjoner?

Vi mener at vår problemstilling er aktuell siden nye offentlige utredninger, blant annet gjort av Djupedalutvalget (2015), viser at mange skoler jobber lite aktivt og systematisk for å fremme psykososialt skolemiljø. Djupedalutvalget (2015) konkluderte med at norsk skole trenger en ny satsing knyttet til et trygt psykososialt skolemiljø (NOU 2015:2). Selv om det eksisterer forskning og utredninger om temaet, mistenker vi at det ved vår skole kan eksistere et lokalt forskningsgap. Det kan dreie seg om mangel på kunnskap, kompetanse og innsikt i hvorfor det oppstår uønskede situasjoner i overganger, og hvordan disse bør håndteres. Forskningsbasert kompetanse og spesifikk kunnskap om arbeid med et trygt skolemiljø hevder Djupedalutvalget (2015) er mangelvare i mange norske skoler. Utvalget konkluderte med at tiltak i skolemiljø må rettes mot skoleledelse og den enkelte lærers klasseledelse (NOU 2015:2). Vi tenker derfor at ved vår skole må kunnskapen om arbeid med skolemiljø økes, slik at vi kan høste fordeler og gevinster med ny innsikt. Det kan eksempelvis gjøres gjennom bevisstgjøring av voksnes rolle i et læringsmiljø, kursing, dialog og at det er fokus på skolemiljø i skolens planer.

Innsikt i, og kunnskap om masterstudiens problemstilling vil gi oss bedre forståelse av hvordan det kan skapes et trygt og godt miljø for læring og trivsel ved vår skole. Vi har som mål med masterstudien vår å bygge bro over skolens lokale forskningsgap. På bakgrunn av dette ønsker vi gjennom en kvalitativ studie å finne ut om elevene på mellomtrinnet opplever at skolens tiltak har ført til forbedringer i skolemiljøet.

1.6 Studiens oppbygging

Masterstudien vår er bygd opp av sju kapitler. I kapittel en har vi introdusert tema for vår masterstudie. Bakgrunnen for vår problemstilling, og problemstillingen for vår forskning er presentert. Vi har begrunnet hvorfor vår studie er verdt å gjennomføre, og redegjort for våre mål med vår forskning. Våre refleksjoner om det å være forskere på egen arbeidsplass er formidlet. I kapittelet har vi redegjort for Maxwell (2013) sitt forskningsdesign for kvalitativ

forskning, og har begrunnet hvorfor vi har valgt å benytte denne som struktur gjennom prosessen i vår masterstudie.

Kapittel to utgjør studiens teoretiske rammeverk. Vi presenterer vår erfaringsbakgrunn, og hvordan denne kan påvirke de valg vi gjør i studien. Her presenteres masterstudiens sentrale teorier, forskning og begreper. Vi søker innblikk i systemteori og hvordan tiltak bør implementeres for å bli vellykket. Vi har sett litt på endringer av lærerrollen, og forventninger til denne i dagens skole. Vi redegjør for systemteori, sosial kompetanse, relasjonsorientert klasseledelse som legges til grunn for drøfting av våre funn i kapittel fem.

Hensikten med kapittel tre er å vise hvordan vi har gått fram for å besvare problemstillingen, og gjør i dette kapitlet rede for de metodiske valgene denne masterstudien bygger på. Med utgangspunkt i Maxwells (2013) fire hovedelementer i kvalitative metoder beskrives forholdet til forskningsobjektene, valg av informanter, datainnsamling gjennom semistrukturert intervju, spørreskjema og transkribering, og analyse av datamaterialet.

Kapittel fire består i hovedsak av analyse og presentasjon av funn. Her beskrives analyseprosessen ved bruk av koder for å kategorisere funn. Med utgangspunkt i informantenes sitater har vi kommet fram til kategorier som førte oss til sosial kompetanse og relasjonsorientert klasseledelse som teoretisk støtte til å besvare problemstillingen.

I kapittel fem drøfter vi hovedfunnene i studien i lys av systemteori, sosial kompetanse og relasjonsorientert klasseledelse knyttet opp mot problemstillingen. På bakgrunn av drøftingen vil vi forsøke å besvare studiens problemsstilling i kapittel sju.

Det sjette kapitlet tar for seg masterstudiens kvalitet, og vi redegjør for studiens validitetstrusler og hvordan vi har forholdt oss til disse.

Det sjuende kapitlet er det avsluttende kapitlet. Her oppsummeres funn som besvarer vår problemstilling. Vi gjør oss også noen tanker om videre forskning.

Denne masterstudien er i sin helhet bygd opp rundt Maxwells (2013) design for kvalitative studier, og vi forsøker å være transparente i alle deler for å gi leseren størst mulig innsikt i våre valg og løsninger. Vi redegjør for etiske problemstillinger og praktiske hensyn i alle komponenter.

2 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet er masterstudiens begrepsramme, og forankring i teori. Denne komponenten hevder Maxwell (2013) hjelper oss som forskere å underbygge de andre komponentene, som å vurdere mål(ene), utvikle forskningsspørsmål, velge metode, identifisere validitetstrusler, og den vil hjelpe oss å rettferdiggjøre vår forskning. Han fraråder at forskeren kun bruker eksisterende teori som grunnlag i forskningen, da han mener rammeverket er noe som konstrueres i hver enkelt studie. Eksisterende teorier kan likevel gi forskeren forståelse for forskningsspørsmålet, og bør derfor få oppmerksomhet (Maxwell, 2013).

Ifølge Maxwell (2013) er det fire hovedkilder forskeren kan benytte for å konstruere et teoretisk rammeverk: erfaringskunnskap, eksisterende teorier og forskning, pilottester og utforskende forskning og tentativ teori. Å sette sammen disse hovedkildene er i følge Maxwell (2013) en unik prosess for hver enkelt studie. Begreper, antakelser, forventninger, meninger og teorier som støtter og gir informasjon i undersøkelsen er en viktig del av vår masterstudie. Han påpeker at disse kildene til sammen danner en tentativ teori, som vil si at vi danner oss en foreløpig teori av et fenomen på bakgrunn av hovedkildene (Maxwell, 2013).

2.1 Vår erfaringsbakgrunn

Vår forforståelse er i følge Maxwell (2013) våre verdier, erfaringer, kunnskap og holdninger som vi har med oss inn i forskningsfeltet, og som vi legger til grunn i møte med elever og kolleger. Han sier at denne forforståelsen kan påvirke resultatet av vår masterstudie, og true validiteten. Til tross for dette hevder Maxwell (2013) at forskere i kvalitative studier er selve instrumentet i prosessen, og dersom man kutter bort forforståelsen mister man verdifulle kilder til innsikt, hypoteser og validitetssjekk (Maxwell, 2013, s. 45). På den andre siden kan det oppstå begrensninger ved det å være menneskelig, som kan bety at det kan gjøres feil, og muligheter kan gå tapt (Nilssen, 2012, s. 29). Vi har ingen tidligere erfaringer med gjennomføring av forskning, og vi forventer å både oppdage, og lære underveis i prosessen.

Vi er begge kvinner, født og oppvokst i Nord-Norge i fredstid. Oppveksten vår har vært i et stabilt, og kristent land der skole og utdanning er verdsatt, og tilgjengelig for alle gjennom gratis utdanning i Norge. Vi har fått oppleve å være elever i «en skole for alle», etter at de fleste spesialistiskoler ble nedlagt på 1970-tallet, og elever ble samlet i en skole. Det har gjort at fordommene til det spesielle har blitt mer utvisket, og våre verdier og holdninger baserer

seg på at alle har en plass og kan bidra med noe, uansett utgangspunkt. Vi erfarer at det i dagens samfunn ofte kreves en formell utdanning for å være deltakende i arbeidslivet.

I prosessen med denne masterstudien har forskjell i alder gitt oss ulike perspektiver, og gitt oss mange nyttige og interessante diskusjoner om blant annet opplevelser fra egen skolegang. For eksempel har vi gått grunnskolen til ulike tidspunkt, og har dermed til sammen vært gjennom forskjellige praktiske løsninger i skolen, med blant annet åpent landskap, basegrupper, prosjektarbeid og ansvar for egen læring. Vi har begge familier og barn, den ene med små barn og den andre med store barn. Det har gitt oss verdifull erfaring og innsikt til bruk i vårt yrke, og til bruk i samspill med elever. Å ha erfaring fra oppdragelse, veiledning og grensesetting ser vi har vært viktig kunnskap, og viktige hjelpemidler når vi har stått overfor utfordringer i skolemiljøet.

Som lærere er vi alltid ute etter metoder og planer som fungerer, og er effektive. Interessen for dette startet allerede på lærerutdanningen, der vi fikk observere andre lærere og andre skolemiljøer i praksis. Etter endt utdanning erfarte vi at det var et sprik mellom det ideelle, og virkeligheten i skolen. Vi har erfart å stå i utfordrende situasjoner der vi har vært usikre på hvordan vi skulle håndtere situasjonen på best mulig måte for enkeltelever og grupper av elever. I en slik situasjon har vi følt på mangelen av verktøy å støtte oss til. Vår erfaring er at uro og atferd tar mye tid vekk fra undervisning, da den noen ganger oppstår i undervisningstimer, og andre ganger i overgangssituasjoner som friminutt eller til og fra undervisning. Vi har erfart at skolehverdagen er kompleks og sammensatt, og vi har etter hvert blitt opptatt av noen temaer vi ønsket å fordype oss mer i, for å få en større forståelsesramme og flere verktøy å bruke i vårt yrke. Vi har blitt opptatt av å lære mer om, og få økt kompetanse i hva som påvirker skolemiljø og elevenes trivsel. I løpet av masterutdanningen har vi blitt både opptatt av, og mer bevisst om voksnes rolle og verdien av å skape gode relasjoner i elevmiljøet. Vi har erfart at gode relasjoner til elevene har vært et nyttig verktøy når en står i krevende situasjoner i skolemiljøet.

2.2 Eksisterende teorier og forskning

Maxwell (2013) hevder at teorien ikke bare er et rammeverk, men også en fortelling om hva du tror foregår og hvorfor. Han hevder at en nyttig teori, er en teori som opplyser forskeren om et gitt fenomen, en teori som gir innsikt og utvider forståelsen. Uansett valg av teori, så vil

den ene teorien utelukke noe som en annen vil fremheve – ingen enkelt teori vil gi fullstendig forklaring (Maxwell, 2013).

I prosessen med vår masterstudie har vi benyttet oss av eksisterende forskning, pensum og litteratur vi har hatt gjennom de ulike emnene i masterutdanningen vår. I tillegg har informantene bidratt gjennom intervjuene med å ramme inn temaer som vi videre tok utgangspunkt i for å kunne fordype oss i elevenes opplevelse av tiltaket. Et element i tiltaket var økt voksentetthet i overgangssituasjoner. I søken etter litteratur og forskning som kunne utdype dette elementet, fant vi at eksisterende forskning har hatt størst fokus på større overganger, som overgangen mellom barnehage og skole. En stor del av forskningen har også dreid seg om overganger som skifte av aktivitet, og direkte kontakt mellom lærer-elev i klasserommet. Vi føler likevel at vi har funnet støtte i litteratur og forskning i vår masterstudie. I tillegg har vår skole deltatt i den nasjonale satsingen *Inkluderende barnehage- og skolemiljø*, og gjennom denne satsingen har vi fått innsikt og kunnskap som vi har hatt nytte av i vår studie. Ved å være en del av et skolemiljø samtidig som vi har tatt masterutdanning, har vi fått mulighet til å anvende ervervet kunnskap i praksis.

2.2.1 Begrepsavklaringer

Psykososialt miljø, skolemiljø og læringsmiljø er begreper som ofte benyttes i vår profesjon, og som vi gjør bruk av i vår studie. I opplæringsloven (1998) brukes begrepet skolemiljø, men vi velger å veksle mellom skolemiljø og læringsmiljø, da vi ser at de blir brukt om hverandre i teori.

Skolemiljø

I NOU 2015:2 hevdes det at skolemiljø brukes i opplæringsloven (1998), trolig fordi begrepet kan tilsvare arbeidsmiljø for arbeidstakere. Rapporten deler skolemiljø i fysisk og psykososialt skolemiljø (NOU 2015:2). Eriksen & Lyng (2018) sier at et trygt og godt skolemiljø er et miljø der alle aktører føler seg inkludert i fellesskapet, og er en forutsetning for læring. Det er et miljø der hvert individ kan utvikle seg til å bli den beste utgaven av seg selv, både sosialt, kognitivt, emosjonelt og faglig innenfor skolens rammer (Eriksen & Lyng, 2018).

Psykososialt miljø

I følge NOU 2015:2 består psykososialt miljø av de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet påvirkes av enkeltelever, elevgrupper, elevfellesskapet og skolens holdninger, verdier og normer (NOU 2015:2, s. 30). I rapporten hevdes det at hvordan elevene opplever lærings situasjonen også er en del av det psykososiale skolemiljøet. Det vil si at når elevene har rett til et godt psykososialt skolemiljø, innebærer dette også en rett til et godt læringsmiljø (NOU 2015:2).

Læringsmiljø

Vi velger å bruke Utdanningsdirektoratets (2016) definisjon av læringsmiljø fra artikkelen «*Et godt læringsmiljø*»:

«Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene ved skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel»

(Utdanningsdirektoratet, 2016)

Denne definisjonen legger vi som grunnlag for vår forståelse av læringsmiljø, da den viser at kontekstuelle forhold har betydning for elevenes trivsel.

2.2.2 Systemteori

For å få innsikt i hvordan skolen kan utvikle et trygt og godt skolemiljø, velger vi å ta utgangspunkt i systemteori. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) sier at systemteori dreier seg om forståelsen av at enkeltindivider er deltakere i mange forskjellige sosiale systemer, og forståelsen av hvordan enkeltindividene både påvirker og påvirkes av disse (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Nordahl et. al (2005) påpeker at flere forskningsmiljøer hevder at arbeidet med læringsmiljø bør gjøres ut i fra en systemisk forståelse (Nordahl et.al 2005). Weare & Nind (2011) gjennomførte en metaanalyse av 52 ulike studier om skolebaserte tiltak med fokus på elevenes psykiske helse. Denne viste betydningen av at skoleomfattende strategier og tiltak er helt essensielt. Rapporten fremhevet viktigheten av å lære elever sosiale ferdigheter for å styrke elevenes psykiske helse. Det understrekes at hele skolen må involveres i et slikt arbeid for å oppnå god effekt (Weare & Nind, 2011). Midthassel, Bru,

Ertesvåg og Roland (2011) sier at norsk forskning understreker betydningen av en skole som prioriterer tidlig intervensjon for å forebygge og motarbeide utvikling av uheldig atferd, og viktigheten av trygge voksne som evner å etablere gode, støttende relasjoner til sine elever (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011). Nordahl (2012) peker på nødvendigheten av å også ha fokus på relasjonsarbeid i skolen. Han sier at i arbeid med problematferd bør det velges proaktive strategier rettet mot elever, for å motvirke eller redusere problemene. Det kan for eksempel være arbeid med gode relasjoner og god dialog (Nordahl, 2012a). Med dette ser vi at flere forskningsmiljøer viser til at arbeid med skolemiljø bør skje på systemnivå hvor alle ansatte er involvert, samt at fokus på relasjoner og utvikling av sosiale ferdigheter er bevisstgjort hos de ansatte.

I et systemteoretisk perspektiv er menneskelig atferd, i følge Ogden (2015) og Eide & Eide (2007), definert som resultatet av en interaksjon mellom individene og konteksten de inngår i, og grunntanken er en gjensidig påvirkning mellom helhet og individ (Ogden, 2015, Eide & Eide, 2007). Med det tenker vi at det enkelte individs interaksjon med sosiale systemer vektlegges, og man ser ikke etter forklaringer på atferd eller handlinger kun i individet, men i en større helhet.

Hesselberg og Tetzchner (2016) sier at et mål for systemrettet arbeid er å finne fram til de faktorene og prosessene som virker, og som lar seg påvirke. Med utgangspunkt i barnets eller skolens situasjon er det hensiktsmessig å forsøke å påvirke disse mot ønsket resultat. Målet er at en slik påvirkning vil gi fordeler og gevinster i form av bedre arbeidsmiljø for lærere, men også bedre læringsmiljøet for alle elever, og elever som har særlig behov for det (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Nordahl et. al (2005) påpeker at i en systemisk tilnærming vil man ikke lete etter årsaker med lupe, men rette blikket mot større sammenhenger der individet, konteksten og deltakerperspektivet inngår. Han sier videre at i skolen vurderes elevene etter hvordan de utvikler seg og hvordan de lærer. Hvis dette avviker fra forventningene, vil man i et individperspektiv lete etter feil og mangler ved individet for å kunne rette opp feilen (Nordahl et.al 2005). Vi ser at ved å finne feil og mangler hos eleven, kan vi som lærere og skolen plassere problemet hos den enkelte elev, og dermed «frikjenne» oss selv. I dette perspektivet blir det dermed ikke skolens skyld at eleven har utfordringer. Gjennom kartlegginger og

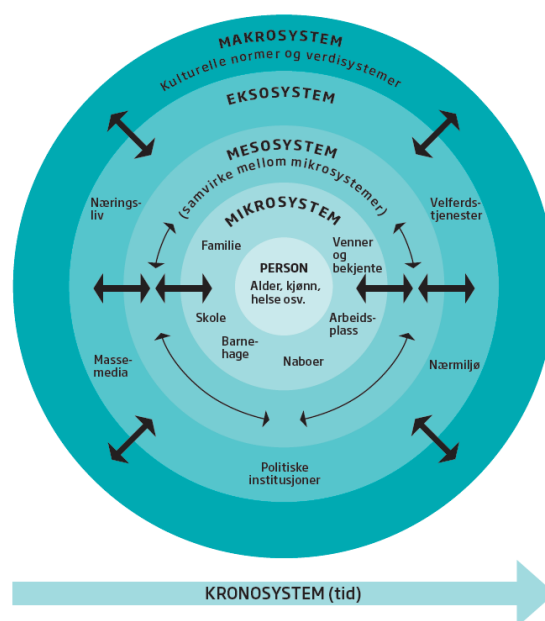
observasjoner av elever kan man finne feil og mangler hos enkeltindivider. Motsatt kan man sette konteksten i fokus, med det mener Nordahl (2010), at vi kan forsøke å forstå elevens utvikling og atferd ut fra omgivelsene denne inngår i. Atferdsvansker kan forsterkes eller utvikles gjennom påvirkning fra elevens miljø, og samspillet med andre elever vil påvirkes av verdier, interesser og forventninger. Nordahl (2010) sier videre at elever fra hjem med tilnærmet samme holdninger som skolen, vil lettere finne sin plass i skolemiljøet (Nordahl, 2010a).

Pianta (1999) framhever at i skolesammenheng er det viktig å forstå hvordan relasjoner mellom lærere og elever oppstår, hvordan de vedlikeholdes og hvordan de best kan utvikles, og han påpeker at barn lærer mest av mennesker de har en positiv relasjon til (Pianta, 1999). Nordahl (2010) hevder at relasjoner skapes gjennom interaksjon i skolemiljøet, ved bruk av kommunikasjon og samhandling (Nordahl, 2010a). I et deltakerperspektiv anser man eleven som handlende individ som forsøker å skape mening gjennom sine handlinger (Nordahl et.al, 2005). Dette tenker vi betyr at skolen må søke å forstå hvorfor eleven gjør som den gjør. Det er ikke nok å studere hva eleven gjør, man må bli kjent med eleven og dens oppfatninger, erfaringer og handlinger, slik at det kan utnyttes positivt i relasjonsbyggingen med både lærere og medelever. Dette hevder Nordahl (2010) er lærerens ansvar. Han sier videre at når læreren har slik kjennskap til eleven, kan elevens atferd og sosiale ferdigheter påvirkes (Nordahl, 2010a).

Bronfenbrenner (1917-2005) er en viktig brikke i systemteori, da han framhever hvordan individet inngår i en større kontekst. Han understreket at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, der man studerer barnet i miljøet, og tar i betraktning både biologiske forutsetninger, psykologiske prosesser og atferdsmessige aktiviteter. Han hevdet at barn hører til i mange ulike miljøer. Han peker på at man ikke bare må studere barnet i forhold til disse miljøene, men også disse i forhold til barnet, og hvordan miljøene gjensidig påvirker hverandre, og er avhengig av hverandre. Bronfenbrenner (1979) satte sine tanker inn i en bioøkologisk modell hvor han deler inn systemer som barnet er omgitt av i mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet og kronosystemet. *Mikrosystemet* er de miljøene barnet har direkte og aktiv del i som hjemmet, barnehage eller skole. *Mesosystemet* handler om relasjonene mellom to eller flere av mikrosystemene som relasjonen mellom skole-hjem, eller mellom idrettslag-hjem. *Eksosystemet* er systemer som har påvirkning på barnet, men

som ikke barnet har direkte eller aktiv kontakt med. Det kan for eksempel være foresattes arbeid. *Makrosystemet* er det fjerde systemet og her inngår kultur og verdier som påvirker hva som foregår i de andre systemene (Bronfenbrenner, 1979). I siste versjon av Bronfenbrenners (2005) teori er det tilført et femte system kalt *kronosystemet*. *Kronosystemet* viser individets utvikling i tidsdimensjonen. Hendelser og endringer i individets liv kan påvirke individets utvikling, og de andre systemene. For eksempel kan en ny skolereform påvirke individets utvikling (Bronfenbrenner, 2005).

Figur 2: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell



(Bronfenbrenner, 2005)

Ovenfor kommer det fram at utviklingen av elevenes skolemiljø innebærer at lærere må engasjere seg i elevene og bygge relasjoner, for å få forståelse av elevens atferd og handlinger. Lærere må også ha en forståelse av at elever er en del av flere systemer, som både kan påvirke dem, og som elevene vil påvirke.

2.2.2.1 Implementering av tiltak i skolen

Ogden (2015) understreker at tiltak i skolen bør være systemrettete og integrert i personalet gjennom felles verdier og felles kultur gjennom profesjonelle ledere (Ogden, 2015). Roland & Westergård (2015) sier at implementering av noe nytt bør være en planlagt, målrettet og

systematisk prosess. Den viktigste faktoren er en aktiv og støttende ledelse som forbereder og veileder skolen gjennom et nytt tiltak. Skolens ledelse har også ansvar for å ha en struktur som opprettholder satsningen over tid, og forankre tiltakets hensikt i planer og målsettinger. Gjennom motivasjon og administrasjon blir ledelsen pådriveren for prosessens framgang. Tilslutning fra lærerne er nødvendig siden det er disse som skal utøve endringen ute i elevmiljøet. Ledelsen må involvere og motivere lærerne ved å forklare hvordan et tiltak vil bedre skolens situasjon, slik at de ser nytteverdien. De påpeker at et tiltak som oppleves relevant og nødvendig vil styrke motivasjon og lojalitet (Roland & Westergård, 2015). *St. meld. nr. 31 – Kvalitet i skolen og Kunnskapsløftet* (2006) fokuserer på nødvendigheten av kompenseheving gjennom å etablere en samarbeidskultur slik at implementering av nye tiltak blir en felles affære blant ansatte, og ikke bare for spesielt interesserte lærere (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008 & Utdanningsdirektoratet, 2006). Samdal (2004) sier at det er like viktig å involvere og inkludere elevene, som lærerne i forkant av et tiltak. Elevmedvirkning vil sikre at elevene finner et tiltak attraktivt, og det vil øke elevenes motivasjon for å delta i satsningen. Samdal (2004) sier videre at deltakelse vil gi økt skolemotivasjon, og også gi læring om prosesser som elevene vil møte på ute i samfunnet. En tredje part som bør inkluderes i beslutninger i skolemiljøet er foresatte. Denne gruppen bør få informasjon i forkant, og få uttale seg om skolens planer gjennom organer som foresattes arbeidsutvalg (FAU) og Skolemiljøutvalget (SMU). Et godt samarbeid med foreldregruppen vil bidra til oppfølging av skolens tiltak også utenfor skolen (Samdal, 2004). Vi ser at implementering av tiltak er en prosess som krever forarbeid, struktur og inkludering, og som bør involvere alle deltakere i skolemiljøet.

2.2.2.2 Dagens lærerrolle

Det er store forventninger til hva lærere skal utrette i dagens skole (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011). Skaalvik & Skaalvik (2012) forsker på lærerrollen, og hevder at denne har endret seg i takt med endringene i samfunnet. De sier at innholdet i en lærers hverdag har andre oppgaver som mer papirarbeid og dokumentasjon, og andre typer utfordringer enn tidligere. Nå skal lærere samarbeide med kolleger, være støttesystem for foresatte og elever og engasjere seg i utviklingen av skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Vi merker selv at lærerrollen er krevende og utfordrende. Vi skal hele tiden forholde oss til nye situasjoner, både i forbindelse med undervisning og i elevmiljøet. Det forventes at vi tar avgjørelser raskt, og at disse skal være til det beste for elevene. For å gjennomføre yrkesrollen godt merker vi

behovet for høy grad av endringskompetanse, og at autonomi er nødvendig. Yrket kan være særdeles stressende, og vi føler at dagen vår stort sett styres av klokka. I tillegg er det mange vi skal forholde oss til, og samarbeide med, som elever, kolleger, foresatte og skolens ledelse, og det er ikke alltid at alle disse har samme synspunkter og forventninger i skoledagen. Som lærer er det også slik at det vi legger ned av innsats gir resultater på lang sikt, og tålmodighet i jobben er derfor nødvendig. Disiplinproblemer kan være en stressfaktor som kan starte allerede før selve undervisningen. Man kan føle usikkerhet til hva som kan møte en i klasserommet, og det kan være belastende, fordi disiplinproblemer krever både oppmerksomhet og energi når de oppstår. Vi erfarer at dette kan variere alt etter hvilken klasse vi skal inn i. Som kontaktlærere opplever vi ofte dårlig samvittighet på grunn av kapasitetsproblemer. Det handler til dels om at lærerrollen har blitt pålagt flere oppgaver og ansvarsområder, som til dels er av en slik grad at de tar bort pauser som en lærer har behov for i løpet av en skoledag. Dette finner vi støtte i hos Skaalvik & Skaalvik (2012).

Lillejord, Manger & Nordahl (2011) viser til at historisk sett har pedagogisk praksis i skolen vært knyttet til oppdragelse og disiplin. 100 år tilbake i tid ble gjerne fysisk avstraffelse brukt. Å utsette elever for ydmykelse gjennom sarkasme, spydigheter og latterliggjøring ble også brukt. Fysisk avstraffelse i skolen ble forbudt med Skoleloven av 1936. Jens Bjørneboe (1920-1976) sin roman «Jonas» i 1955 skapte debatt i det norske samfunnet om hvordan elever i skolen skulle bli behandlet, noe som førte til endringer i skolens syn på elever. Idealet var at lærere skulle vektlegge gjensidighet og dialog med elevene for å unngå problemer med uro og bråk (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011). I følge Ogden (2015) var det mye fokus på disiplinproblemer og lærernes autoritet i 1950-1960 årene. På 1960-tallet ville demokratiske lærere samarbeide med elevene, og samtidig som elevenes autonomi økte, dalte læreres autoritet. «Ansvar for egen læring» inntok skolene og elevene fikk større medbestemmelsesrett for innhold og fokus i undervisningen. Utviklingen hadde mindre positive sider, og elever rapporterte selv om ettergivende lærere og lav arbeidsinnsats. Økt ansvar og frihet, med forventet engasjement og arbeidsinnsats passet ikke for alle elever, da ansvaret ble for stort. Behov for struktur og ledelse ble igjen aktualisert. Ut over 2000-tallet ble det større oppmerksomhet på klasseledelse gjennom relasjonsbygging, personlig utvikling, regler og rutiner (Ogden, 2015).

Nordahl hevder i Aftenposten (2009) at lærerrollen ikke har samme posisjon i samfunnet som før, da det å være lærer automatisk ga autoritet i kraft av sin profesjon. I dagens samfunn må læreren skaffe seg autoritet på egen hånd, men det må gjøres uten å være autoritær (Aftenposten, 2009). Ogden (2015) hevder at mangel på respekt for autoriteter og hverandre, kan skyldes at dagens foresatte er mindre autoritetstro enn tidligere foreldregenerasjoner. Det legges mindre vekt på at barn skal være lydige mot voksne og tilpasse seg gruppeforventninger. Foresatte kan sette sin lit til at skolen skal oppdra barna til å bli kompetente og ansvarsbevisste (Ogden, 2015). Vi ser at samfunnsendringene har endret lærerens posisjon og forutsetninger, og at lærerrollen er tillagt flere andre typer oppgaver enn tidligere.

2.2.3 Sosial kompetanse

Imsen (2014) sier at barnets første sosialisering tradisjonelt sett har funnet sted i familien og hjemmet. Hun påpeker at det imidlertid har skjedd en forskyvning av dette ansvaret i takt med at samfunnsstrukturer har endret seg. Et eksempel på dette er at i dagens samfunn har de fleste mødre et yrke utenfor hjemmet, mot tidligere da de fleste mødre var hjemmeværende. Det fører til at barn blir tidligere enn før plassert i formelle institusjoner som i større grad har fått deltakerrolle som oppdrager (Imsen, 2014). I følge *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen* (2017) skal skolen støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling, gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Til tross for dette finnes ingen sosial læreplan på nasjonalt nivå, i likhet med fagplanene, eller retningslinjer for hvordan dette praktisk skal gjennomføres i skolen. Det påpekes at skolen ikke bare skal være fag, men at skolen også skal være en arena der elevene får delta i sosialt fellesskap med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

NOU 2015:8: *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* viser til at sosial kompetanse har betydning for elevenes liv langt ut over skoletiden, fordi den påvirker deltakelsen i samfunnet gjennom utdanning og arbeid, men også gjennom hvordan mennesker mestrer sine liv. Rapporten viser til at sosial kompetanse er en viktig og grunnleggende forutsetning for barns sosiale liv, og legger grunnlag for vennskap og sosial aksept, og hvordan en oppfatter seg selv. En slik kompetanse er viktig for å fungere i interaksjon med andre mennesker, slik at fellesarenaer som skole blir et godt sted å være. Skolen er en

læringsarena for sosial utvikling, der elevene får prøve ut og eksperimentere med sosiale ferdigheter gjennom samspill med andre (NOU 2015:8).

Vi velger å ta utgangspunkt i Gabarino (1985) sin definisjon av sosial kompetanse:

«Å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap» (Gabarino, 1985, s. 80).

Vi finner denne definisjonen relevant for vår problemstilling siden den vektlegger at elevenes sosiale kompetanse skal rekruttere venner og gi en funksjonell atferd som gir aksept og innpass i et sosialt nettverk. I følge Nordahl (2012) dreier sosial kompetanse seg om å tilpasse kompetansen til ulike sosiale miljøer, og gjøre hensiktsmessig bruk av kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre ulike miljøer (Nordahl, 2010a). Vi mener at definisjonen viser til at barnet må være aktivt deltakende i prosessen for å skaffe seg venner, og må evne å tilpasse atferden ut fra situasjonen eller konteksten barnet befinner seg i. Konteksten er med andre ord avgjørende for hvilke ferdigheter som må tas i bruk i de ulike sosiale miljøer. Det betyr at sosial kompetanse blir et dynamisk begrep, som hele tiden må justeres etter de aktuelle omgivelsene en befinner seg i.

Nordahl (2010) sier de ulike miljøene, som for eksempel skolen, fotballaget og vennegjenger vil stille ulike krav. En elev kan være sosial kompetent hjemme, men endre atferd når denne skal delta i skolemiljøet sammen med andre jevnaldrende og lærere. I slike tilfeller er det særlig viktig at læreren evner å se at eleven er aktør i en interaksjon og et samspill (Nordahl, 2010a).

2.2.3.1 Sosiale ferdigheter

I følge *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen* (2008) dreier sosiale ferdigheter seg om de ferdigheter man tar i bruk for å tilfredsstille sine sosiale behov, og er den spesifikke atferden som en person utfører i en gitt situasjon for å handle kompetent i en sosial sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2008). Vi anser sosiale ferdigheter som viktig for å kunne delta i samspill med andre, og ferdighetene må kunne justeres etter konteksten.

Mead (1863-1931) hevder at man ikke kan forstå mennesket uavhengig av den sosiale verden det inngår i. Som handlende individer vil alltid handlingen være rettet mot noe eller noen, man kan ikke samhandle i ensomhet. Sosiale ferdigheter, som er grunnlaget for å kontrollere sin atferd i samspill med andre, kan læres ved at barnet spiller seg i andre. Mead (1863-1931) grunnla teorien om *symbolsk interaksjonisme* i 1930-årene, og han mente at et særtrekk ved mennesket er evnen til å kommunisere gjennom symbolspråk. Han la stor vekt på den betydningen andres reaksjoner har på oss for vår selvforståelse. Ved å observere de andres reaksjoner på oss selv, dannes det «objektive selvet». Vi har evnen til å ta andres perspektiv på oss selv og denne prosessen har Mead (1863-1931) kalt *speilingsteorien* – vi spiller oss i andres reaksjoner på oss selv. Poenget med speilingen er at barnet oppfatter forventninger som er rettet mot seg fra «de andre» som deltar i den felles aktiviteten, og justerer sin egen væremåte etter tilbakemeldingene som kommer gjennom «de andres» reaksjoner, derfor blir kroppsspråk som ansiktsuttrykk og bevegelser viktige å forstå (Mead, 1934).

Imsen (2014) gjengir Piaget (1896-1980) sin teori, som er best kjent som en teori om individets intellektuelle utvikling, om hvordan barns tenkning endrer karakter fra fødsel til voksen alder. Piaget beskriver stadier i utviklingen, som i praksis har ført til en forestilling om at et barn i en gitt alder befinner seg på et «utviklingsnivå». Barn utvikler seg forskjellig, så de kan være på ulike modningsstadier til ulike tider. Den konkret-operasjonelle perioden er fra ca. 7 – 11 år. I denne perioden dannes en ny og grunnleggende struktur som gir barna en mer logisk oversikt. Tenkningen blir operasjonell, og reversibel, i følge Piaget. I denne perioden mener han at barnas tenkning trenger visuell støtte i form av ytre handling, observasjon av fysiske fenomener eller i form av bilder (Imsen, 2014). Vi er oppmerksomme på at Piaget har fire stadier i sin teori, men har bare trukket ut det vi finner relevant for vår studie. Imsen (2014) gjør oss også oppmerksomme på at denne teorien har fått kritikk og at man ikke kategorisk kan plassere barn i de ulike stadiene (Imsen, 2014).

Frønes (2006) trekker fram jevnaldredes betydning i sosialiseringprosessen. Dette synes å være relevant for vår problemstilling, da jevnaldrende ser ut til å kunne påvirke elevens opplevelse av læringsmiljøet gjennom sine handlinger. Barn har flere likheter med andre elever, enn med de voksne, det kan derfor være lettere å relatere seg til og sammenligne seg med jevnaldrende. Frønes (2006) trekker også fram at det er forskjell på relasjoner mellom barn-barn, og relasjoner mellom barn-voksne. Den voksne har kompetanse og kan være en

modell som eleven ønsker å strekke seg etter i sin sosiale utvikling. En slik rollemodell kan også være eldre barn med mer kompetanse (Frønes, 2006). Vi ser at det er viktig at elever forstår hvordan deres atferd påvirker hverandre, og hvordan de kan påvirke miljøet rundt seg. Her kan vi som lærere bidra til økt forståelse ved å forklare for elevene, og få de til å reflektere over hvordan atferd og konsekvenser henger sammen. Ogden (2015) sier at elever lærer mye av hverandre, og det kan være fruktbart at lærer av og til minner de på hvor viktige de er for hverandre. De kan gjøre skoledagen tryggere, triveligere og mer bekræftende overfor sine klassekamerater (Ogden, 2015).

Ogden (2015) hevder at sosiale ferdigheter må læres, og det kan skje gjennom observasjon eller tilbakemeldinger på egne handlinger. Sosiale ferdigheter dreier seg blant annet om språk, kroppsspråk, regulering av nærhet til andre, bruk av pauser og å vente på tur. Det kan handle om å ta initiativ overfor andre, eller svare på initiativ. Poenget til Ogden (2015) er at sosiale ferdigheter kan læres og de uttrykkes frivillig. Læring av slike ferdigheter betyr ikke nødvendigvis at barnet tar de i bruk. Barnet må ha et ønske om, og synes det er viktig å være sosialt kompetent, for å praktisere sine sosiale ferdigheter, mener han. En slik prososial egenskap vil være til nytte for andre ved at barnet gir ros, er vennlig og viser at det bryr seg om andre (Ogden, 2015). Gresham og Elliott (1990) deler sosiale ferdigheter inn i fem ferdighetsdimensjoner. Barnet må ha et ønske om å dele med, og hjelpe andre, og følge regler og beskjeder og vente på tur, altså inneha *samarbeidsferdigheter*. De trekker også fram *selvkontrollferdigheter* som bringer følelser under tankemessig kontroll slik at man unngår uønskede impulshandlinger, *selvhevdelsesferdigheter* som omfatter å hevde sine meninger på positive måter, ta initiativ og motstå negativt gruppepress. *Empati* omtales som evnen til å se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det og vise omtanke og respekt, og tilslutt *ansvarlighet* som handler om å holde avtaler og forpliktelser, og vise respekt for andres eiendeler (Gresham & Elliot, 1990).

Oppsummert tenker vi at sosialisering har blitt en viktig oppgave i skolen, og at denne må tas på alvor. Lærerne må legge til rette for utvikling av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, slik at elevene kan oppleve sosial mestring, sosial aksept og personlige vennskap.

2.2.4 Relasjonsorientert klasseledelse

Nordahl et. al (2005) sier at relasjonsorientert klasseledelse har fokus på at lærer klarer å lede en klasse med struktur og kontroll, samtidig som fokuset er på relasjon i ledelsen, og elevene skal oppleve at lærer forstår dem og har tro på dem. De hevder videre at relasjonsbasert klasseledelse vil forebygge problematferd ved at elevene blir mer motivert og inspirert, og de vil trives bedre i skolen (Nordahl et.al, 2005).

Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt & Østergaard (2008) gjennomførte en metaanalyse som synliggjorde hvilke kvaliteter ved elevenes læringsmiljø som hadde betydning for læringsutbytte. To av de viktigste faktorene var:

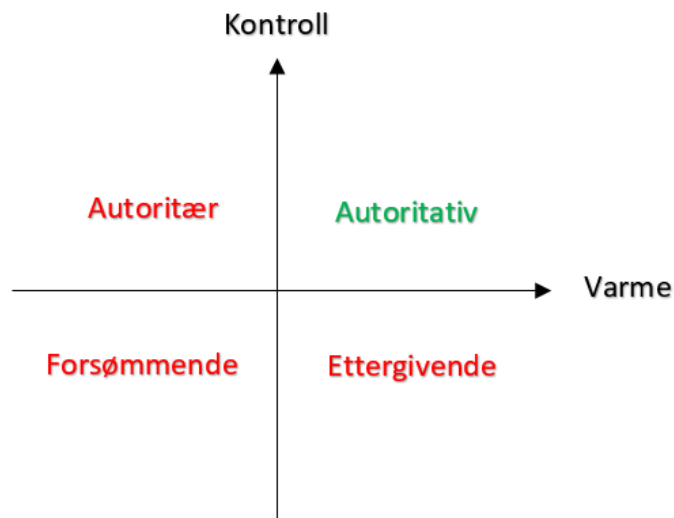
- Læreren inngår i en sosial relasjon til eleven.
- Læreren har kompetanse i å lede klassen.

(Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt, & Østergaard, 2008)

Forskningen til Marzano (2003) og Hattie (2009) støtter også opp om at relasjonen mellom lærer og elever er en av de viktigste forutsetningene for læring. De fant i sine metaanalyser at lærerens positive og støttende atferd har stor betydning for enkeltelevers utvikling, og for utviklingen av læringsmiljøet. De konkluderte med at læreren og klasseledelsen er de mest fundamentale påvirkningsfaktorene når det kommer til elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009, Marzano, 2003).

Siden læreren og klasseledelse er de mest fundamentale påvirkningsfaktorene for elevenes læringsutbytte, ser vi at hvilken type lærerstil en lærer innehar, vil styre påvirkningen faktorene vil ha. Baumrinds (1971,1991) begrep *autoritativ* er kommet inn i skolen med stor tyngde og sier noe om hvordan lærer påvirker elevenes læringsutbytte. Begrepet stammer fra modellen som tok utgangspunkt i foreldres oppdragerstil og hvordan foreldre balanserer kontroll og varme i oppdragelsen. Hun delte foreldrenes atferdsmønster inn i fire kategorier: autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende (Baumrind, 1971, Baumrind, 1991).

Figur 3: Dimensjoner i klasseledelse



(Kilde: Nordahl, 2012)

Nordahl (2012) framhever at disse dimensjonene er innført i skolen, men da med fokus på lærers evne til å balansere forholdet mellom kontroll, struktur, fag og tydelighet på den ene siden, og varme og nærhet i relasjonen til elevene på den andre siden. *Den autoritative lærer* utfører undervisning med en kombinasjon av kontroll og støtte for elevene. Nordahl (2012) sier at voksne som kombinerer en varm og støttende relasjon med god kontroll, vil kunne oppnå positiv innflytelse på barn. En autoritativ lærer vil også kunne påvirke elever med utfordrende atferd i positiv retning (Nordahl, 2012b). Bergkastet, Dahl & Hansen (2009) og Eriksen og Lyng (2018) hevder at en lærer med god relasjon til en elev, vil lettere kunne håndtere hans eller hennes negative handlinger, med aksept fra eleven selv. En lærer som har opparbeidet seg innskudd i en relasjonsbank til elevene, vil kunne benytte den til korrigeringer av elevene uten at det påvirker elev-lærer-relasjonen merkbart. Som profesjonell lærer tillegges ansvaret for kvaliteten på relasjonen, til lærerrollen (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, Eriksen & Lyng, 2018). Lyng (2004) sier at lærere har ulike forutsetninger for å få kontakt med, og skape gode relasjoner til ulike typer elever. Noen får lett kontakt og har mye å spille på, mens andre kan oppleve at dette varierer veldig fra elev til elev (Lyng, 2004). Eriksen og Lyng (2018) framhever viktigheten av å prioritere relasjonsbygging ved å sette av tid til å bli kjent med eleven, og aktivt ta kontakt (Eriksen & Lyng, 2018). I følge Nordahl (2010) oppstår en relasjon, ubevisst eller bevisst når elev og lærer møtes i skolen. Det er derfor viktig at læreren er bevisst dette, har kunnskap om relasjoner, og har en viss

kompetanse i å etablere og vedlikeholde positive relasjoner til elever. Lærere som forstår dette og kan gjøre nytte av det, vil gi det beste grunnlaget for godt læringsutbytte hos elevene (Nordahl, 2010a). Ogden (2012) hevder at grunnlaget for autoritativ klasseledelse legges tidlig i skoleåret, men ikke en gang for alle. Relasjoner er dynamiske og vil være i endring og utvikling (Ogden, 2012).

I følge Nordahl (2012) klarer *den ettergivende læreren* godt å bygge gode relasjoner til elevene, men vil ha vansker med å oppnå kontroll. Lærere i denne kategorien vil ofte oppleve problemer i møte med krevende elevatferd, og kan eksempelvis utøve for liten grad av grensesetting. Det vil skape usikre og umotiverte elever, hevder han. Videre sier Nordahl (2012) at *den forsømmende lærer* kan karakteriseres gjennom lav grad av relasjonsbygging i kombinasjon med manglende eller uklare grensesetting. Over lang tid kan dette få uheldige konsekvenser for barna. *Den forsømmende og den ettergivende lærer* har problemer med å arbeide konstruktivt med den generelle elevmassen, og elevatferd spesielt. *Den autoritære læreren* utøver stor grad av kontroll, men prioriterer i mindre grad relasjonsbygging med elevene. I følge Nordahl (2012) vil denne lærerstilen kunne påvirke elevenes motivasjon og trivsel på en negativ måte. Elever med aggresjonsproblematikk kan bli trigget av den autoritære stilen, noe som igjen kan føre til økt aggresjon (Nordahl, 2012b).

Vi ser at et godt utgangspunkt for god klasseledelse er en autoritativ lærerstil som innebærer stor grad av varme og kontroll, jamfør den horisontale aksene i Baumrinds (1971, 1991) modell. Eriksen og Lyng (2018) viser til at skolekultur preget av varme har et positivt syn på elevene der de voksnes holdninger til elever er preget av respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner. De viser videre til faktorer som er av betydning i relasjonsarbeid: positivt elevsyn, positiv forsterkning, å prioritere relasjonen og tilrettelegging for dette av ledelsen ved skolene. Med positiv forsterkning menes at elevene får ros for ønsket atferd i stedet for negative tilbakemeldinger ved uønsket atferd (Eriksen & Lyng, 2018). Ogden (2015) peker på at det fins flere undersøkelser som sier at lærere roser elever for lite, særlig når det gjelder ros av ønsket atferd. Det roses også mer på lavere trinn, enn på høyere trinn. Elever setter vanligvis mer pris på positive tilbakemeldinger fra lærere de respekterer eller liker. Han påpeker at selv om ros kan være effektivt for å fremme ønsket atferd, bør man være bevisst i bruken av denne. Rosen kan oppfattes som uekte dersom den er påtatt, eller om den legger vekt på sosial sammenligning. Elevene har ulike forutsetninger, noe som kan føre til at noen

får mye positive tilbakemeldinger, mens andre får mindre (Ogden, 2015). Vi tenker at bruk av ros må gjøres på en balansert og naturlig måte, slik at eleven føler seg sett og verdsatt av læreren.

Den vertikale aksen i Baumrinds (1971, 1991) modell tar for seg begrepet kontroll. Ogden (2015) mener at kontroll oppnås gjennom proaktiv klasseledelse, som handler om at lærer må være i forkant av eventuell problematferd, ved å forebygge, korrigere og håndtere problematisk atferd (Ogden, 2015). Marzano (2003) hevder at regler og rutiner vil bidra til et positivt læringsmiljø, og tydeliggjøre skolens forventninger til elevatferd, og også til læreratferd. Regler og rutiner vil bidra til kontroll gjennom gode vaner og en fast struktur, og kan hjelpe lærer og elever til å manøvrere effektivt gjennom skoledagen (Marzano, 2003).

Også Ogden (2015) viser til at lærer kan bidra til et positivt læringsmiljø ved at lærer er godt fysisk og psykisk forberedt og møter presis. Han sier videre at en god start på timen er viktig for en vellykket gjennomføring av undervisningen. Mentalt forberedte lærere har tenkt gjennom hva som kan dukke opp av uventede hendelser i undervisning og hvordan disse bør håndteres. Det vil gjøre læreren tryggere, og vil gjøre det enklere å handle likt fra gang til gang. En slik proaktiv klasseledelse vil hjelpe lærer å reagere før problemer og konflikter trappes opp (Ogden, 2015).

Oppsummert tenker vi at relasjonell klasseledelse er en forutsetning for elevenes læringsmiljø, og vi ser at god læring bør skapes i et varmt og positivt miljø med god kontroll av lærer, hvor deltakerne er sosialt og kulturelt bundet sammen jamfør Bronfenbrenner (1979) sin modell (Bronfenbrenner, 1979). Vi ser at lærerens relasjon til eleven, og lærerens klasseledelse er sentrale elementer i arbeidet for et godt læringsmiljø. Vi ser også se at disse elementene griper over i hverandre, og påvirker hverandre gjensidig, og lærers oppgave blir dermed å finne en balanse.

2.3 Tentativ teori

Vår tentative teori er en hypotese om hva vi tenker foregår i forkant av skolens intervensjon. Vi har begge observert at uro og konflikter som oppstår i overgangssituasjoner som friminutt og spisepauser, dras inn i neste undervisningstime. Vi tror at det kan være flere årsaker til at elever, foresatte og lærere melder om mistrivsel i skolemiljøet, til skolens ledelse.

Det kan tenkes at det ved vår skole ikke eksisterer tydelige forventninger til elevene, og tydelige regler i forbindelse med overganger, som friminutt og pauser. Klasseledere og lærere har fokuset på regler og rutiner som er rettet mot gjennomføring av undervisning, der læreren kan justere elevenes atferd ved sin tilstedeværelse. Når undervisningen er over forsvinner læreren med en forventning om at elevene kler på seg og går ut. I mange tilfeller skjer ikke dette, elevene blir værende i korridorer og garderober. Når voksne på inspeksjon kommer, gjemmer elevene seg, eller de setter seg til motverge mot å gå ut. Dørene er åpne, og elevene kan fritt gå inn igjen etter å ha blitt vist ut av en voksen. Når elevene oppholder seg i trange korridorer og garderober kan det fort oppstå trengsel, med påfølgende konflikter. Også i spisepauser blir elevene overlatt til seg selv, kun med tilsyn av en voksen som er innom av og til i løpet av pausen. Elevene får dermed større plass å være på, noe som også fører til at den voksne på inspeksjon har et større område å holde oversikt over. Det kan foregå uheldige hendelser rundt i de mange klasserommene, uten at den voksne som er alene på inspeksjon klarer å fange det opp.

En annen forklaring kan være elevenes sosiale kompetanse. Elevene har gjerne ulike roller som de skal ivareta i et skolemiljø. Uten tilsyn av voksne får disse rollene blomstre fritt. Elever med mangelfull sosial kompetanse, utspiller gjerne sin rolle gjennom uhensiktsmessig atferd for å styrke sin rolle, uten at de tenker på konsekvensene som kan oppstå. For noen elever er dette morsomt og kult, og de kan la seg rive med på en slik atferd, mens andre reagerer på slik atferd.

Det kan dreie seg om at skolestrukturen ikke er tydelig nok, og at det mangler tydelige forventninger om lærernes rolle i overgangssituasjoner. Forståelse og kompetanse om håndtering av overganger kan være lite bevisstgjort i kollegiet. Derfor blir overgangene håndtert på ulike måter av de ulike lærerne. Uten en felles struktur vokser det fram en egen elevstyrt kultur uten rammer, der elevene bestemmer hvordan overgangene skal foregå.

2.4 Vitenskapelig forankring

I følge Maxwell (2013) må beslutningen om hvilket paradigme vi vil basere masterstudien vår på, tas innenfor komponenten teoretisk rammeverk. Klare teoretiske og metodologiske holdninger vil hjelpe oss til å forklare de valg vi gjør innenfor de andre komponentene i

designet (Maxwell, 2013). Vårt vitenskapsteoretiske perspektiv vil legge føringer for datainnsamling, og behandling av innsamlet datamateriell i masterstudien vår.

Kvale et. al (2015) betegner et paradigme som den teoretiske rammen som benyttes for å tolke og forstå et empirisk materiale. En slik teoretisk ramme kan være tro, verdier og teknikker som samler forskere innenfor en gitt vitenskapelig praksis. Begrepet ble innført i vitenskapen av filosofen Kuhn i 1970 (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015).

I vår masterstudie tar vi utgangspunkt i kvalitativ forskning der vi ønsker å gå i dybden av et sosialt fenomen. Kvale et. al (2015) hevder at innen kvalitativ forskning benyttes fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver som vitenskapsteoretisk tilnærming, og de sier at fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 45). Højberg (2013) sier at hermeneutikk betyr å fortolke, og retter seg mot fortolkning av tekster, dialog og samtale, og inkluderer sosiale handlinger og praksiser. Det handler om å tolke seg fram til et meningsfullt budskap som er forståelig for mennesker. Hun mener at hermeneutikken har som mål å lede oss fram til en dypere og mer fundamental forståelse av hva det vil si å være menneske (Højberg, 2013). Det krever at vi som forskere må tillegge informantenes utsagn noe mer, for å gjøre de meningsfulle, enn å bare gjengi dem.

For vår studie vil også en hermeneutisk tilnærming være relevant. I følge Thagaard (2013) kan det en studerer bare forstås ut fra den sammenhengen det er en del av, og derfor må tekst analyseres ut fra denne forståelsen for å skape mening. En hermeneutisk tilnærming til et intervju vil bygge på beskrivelser av informantenes utsagn, men også forskerens forklaringer og beskrivelser, og forskerens fortolkninger. Thagaard (2013) hevder at tolkning av informantenes utsagn kan sees som en dialog mellom forsker og tekst, der meningen studeres og man forsøker å formidle meningen ut fra den konteksten den oppsto under (Thagaard, 2013). Dette tenker vi vil gi en større og dypere forståelse av personen bak utsagnet, fordi vi da studerer sammenhengen mellom det informantene våre sier, og den konteksten de er del av. Imsen (2014) mener at å forstå et annet menneske er mer enn bare å studere atferd og handlinger, det betyr å kunne gå bak den ytre fasaden og kunne sette seg inn i den andres

indre verden. Hun sier at virkeligheten kan fremstå forskjellig for de ulike deltakerne, og det kan derfor ikke finnes en objektiv sannhet som er avhengig av tid og sted der fenomenet foregår (Imsen, 2014).

I vår studie vil vi benytte intervju som metode, for å få fram informantenes subjektive erfaringer og tanker om skolemiljøet. Kvale et. al (2015) påpeker at intervju som metode er inspirert av fenomenologisk filosofi, og ble grunnlagt av Husserl (1838-1917) rundt 1900-tallet. Fenomenologi som tradisjon var til å begynne med opptatt av bevissthet og opplevelser, men ble etter hvert omgjort og videreutviklet av Heidegger (1889-1976) til å fokusere på menneskets livsverden (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Thagaard (2013) sier at fenomenologiske studier trekker fram fellestrekk ved informantenes opplevelser, og på grunnlag av disse vil man kunne utvikle en generell forståelse av fenomenet man studerer (Thagaard, 2013). I vår masterstudie vil fellestrekk ved informantenes opplevelse og forståelse av skolemiljøet etter iverksettelse av tiltaket, bidra til økt forståelse av skolemiljøet lokalt ved vår skole.

Gadamer (1900-2002) presiserte at fordommer eller forforståelsen er selve kjernen for å forstå en tekst (Kleven, 2014). I vår studie forsker vi på et fenomen i en kontekst. Forforståelse, hevder Kvale et. al (2015), er bygget på forskernes erfaringer, antakelser, faglige og teoretiske perspektiver. Et generelt trekk hos mennesker er at vi forstår verden ut fra vår forforståelse (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Maxwell (2013) sier at tradisjonelt er forforståelse noe som kan ansees som bias som kan påvirke forskningen, og som bør elimineres, men samtidig sier han at det ikke er mulig å splitte forforståelsen vekk fra personen som gjennomfører forskningen. Den gjør forskeren til den personen og forskeren han eller hun er (Maxwell, 2013). Siden vi er to som skriver sammen kan vi erfare at vi har ulik forståelse ut fra våre ulike bakgrunner. Vi må gjennom hele forskningsprosessen være åpne for at vi kan oppleve og erfare noe som ikke stemmer overens med vår egen, og hverandres forforståelse.

Kvale et. al (2015) hevder at innen den fenomenologiske tradisjonen brukes begrepet reduksjon som et sentralt prinsipp. Det innebærer at forskeren ser bort fra sin forforståelse som inkluderer kunnskap og antakelser som kan påvirke hans eller hennes oppfattelse. For å kunne studere fenomener slik de fremtrer for oss må forforståelse og forutinntatthet vike. Bare

da, hevder Kvale et. al (2015), kan vi komme frem til essensen uten å måtte ta hensyn til om et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ikke (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Dette finner vi også støtte for hos Schleiermacher (1768-1834) som påpeker at hvis vi skal tillegge noe mening, må vi frigjøre oss fra forforståelse og fordommer (Højberg, 2013). Schaanning (2012) gjør oss oppmerksomme på at dette har fått motsvar fra Gadamer. Han hevder fordommer er bra, fordi enhver forståelse må komme fra de innsikter, erfaringer, opplevelser og oppfatninger man til enhver tid besitter, hvis man vil forstå noe (Schaanning, 2012). På bakgrunn av dette tenker vi at vi må være bevisst vår forforståelse, og hvordan denne kunne påvirke vår studie gjennom hele forskningsprosessen.

Højberg (2013) trekker fram den hermeneutiske spiralen. Gjennom forskningsprosessen vil vi tilegne oss ny innsikt og kunnskap, som vil påvirke vår forforståelse. Med ny innsikt vil vi studere fenomenet på en ny måte, som igjen vil gi oss økt innsikt og forståelse. Det skjer en vekselvirkning mellom helhet og del. Delene kan bare forstås hvis man tar helheten i betraktning, og omvendt kan helheten kun forstås dersom delene tas i betraktning (Højberg, 2013). Vi forventer å komme inn i denne spiralen slik at samspillet mellom helhet og del kan gi oss grunnlag for ny kunnskap. I følge Gadamer (1900-2002) er det ikke mulig å tolke en tekst uavhengig av den kontekst denne inngår i (Højberg, 2013). I siste del av oppgaven analyserer og drøfter vi informantenes uttalelser, og forsøker å finne mening i utsagnene for å få en dypere forståelse. Intervjuene med informantene ble sammenlignet og tolket.

Vitenskapelig forankring vil være en forsikring for at den nye kunnskapen vår er gyldig, og støtter vår empiriske tilnærming. Ved å støtte oss til forskning kan masterstudien forklare hva som skjer på et sikrere og mer troverdig grunnlag, enn ved å bare støtte oss til egne erfaringer og tanker. Vi har gjennom studien vært ute etter den enkelte informants forståelse og opplevelse av fenomenet vi studerer. Imsen (2014) hevder at vi ikke kan observere deltakernes indre verden, deres følelser, tanker og intensjoner direkte. Som utenforstående forskere kan vi bare tolke informantene ut fra det vi oppfatter som deres opplevelse i øyeblikket, hvilke handlinger de gjør, og ut fra det vi vet om deres bakgrunn og historie (Imsen, 2014). Vi mener at vi har latt fenomenets karakter bli beskrevet gjennom deltakernes egne opplevelser. Vi er samtidig klar over at vår egen forforståelse har vært tilstede gjennom hele forskningsprosessen, og vi har innsett at denne kan være vanskelig å sette til side. Vi

mener likevel at vi har vært bevisst på at forforståelsen ikke har påvirket resultatet av vår masterstudie.

3 Metode

Dette kapittelet tar for seg hvordan vi vil samle inn, og skape mening i datamaterialet i vår masterstudie. Maxwell (2013) sier at denne komponenten skal si noe om datainnsamlingen, hvordan vi etablerer et forskerforhold til forskningsobjektene, utvelgelse av deltakere og hvordan vi analyserer innsamlet data. Fokuset skal være på hvordan vi velger å tilnærme oss de ulike elementene. Hvilken metode man velger vil alltid avhenge av den aktuelle undersøkelsen og dens kontekst (Maxwell, 2013).

Problemstillingen i denne masterstudien tar utgangspunkt i en praktisk situasjon der vår skole ønsker bedre kontroll i overgangssituasjoner, for å bedre elevenes skolemiljø. Hensikten med dette kapittelet er å vise hvordan vi har gått fram for å besvare problemstillingen for masterstudien, hvilke valg og avgjørelser vi har tatt, begrunnelse av disse, samt drøfte etiske og praktiske styrker og svakheter. Nilssen (2012) sier at forskningsprosessen må gjøres transparent for alle interessenter (Nilssen, 2012). Det betyr at vi må gjøre studien gjennomiktig ved å vise forskningens vei gjennom hele prosessen i vår masterstudie.

3.1 Kvalitativ tilnærming og forskningsmetode

I følge Kleven (2014) bygger en kvalitativ tilnærming på teorier om fortolkning og menneskelig erfaring, som hermeneutikk og fenomenologi. En kvalitativ tilnærming er et alternativ til tidligere empiriske metodetradisjoner som kalles kvantitativ forskning, og har fått større oppmerksomhet de siste tiårene. Han sier at disse to tradisjonene var kritiske til hverandres sterke og svake sider, men er i dag ansett som supplement til hverandre, og har til og med de senere årene blitt brukt i en og samme undersøkelse under begrepet «mixed methods» (Kleven, 2014). Tjora (2012) hevder at kvalitativ forskning er preget av følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i, fordi man prioriterer nærhet og forståelse, i stedet for forklaring. Materiellet man samler inn baserer seg på språk og tekst, mens kvantitativ forskning tar utgangspunkt i tall og målbare størrelser. Hensikten med kvalitativ forskning er å undersøke og forstå ulike situasjoner som inngår i menneskers sosiale virkelighet og derfor er prosesser fremsnakket. Det betyr at vi skal utforske de involvertes meningsinnhold i sosiale fenomener, slik de oppleves av de involverte selv. Kvalitativ forskning har en induktiv framgangsmåte der man utforsker, og prosessen blir drevet fremover av det man erfarer (Tjora, 2012).

Kleven (2014) definerer forskningsmetode som de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt (Kleven, 2014, s. 16). I følge Kvale et. al (2015) finnes det ulike kvalitative metoder som kan benyttes. Disse strekker seg fra deltakende observasjon, til intervjuer og diskursanalyser (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). I følge Kleven (2014) prioriterer kvalitative metoder subjektivitet og nærhet til sine deltakere, og gir forskeren en fleksibilitet gjennom muligheten til å følge deltakernes fortellinger ved å be om utdyping og eksempler, i for eksempel ustrukturerte intervjuer. Det gjør at forskeren kan få tilgang til dypere kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i. Forskeren kan utnytte sine ferdigheter i søken etter data, og sin kunnskap i analyseringen og tolkningen av resultater (Kleven, 2014). Ut fra hvordan en kvalitativ studie gjennomføres forstår vi at dette lar seg vanskelig gjennomføre på større datamengder, da metodene er både energikrevende og tidkrevende, og kan fort bli uoversiktlig med mange deltakere. Vi fant ut at en kvalitativ tilnærming ville være best egnet til å besvare vår problemstilling siden vi ønsket å få fram elevenes subjektive tanker, erfaringer og refleksjoner rundt vår problemstilling. Generelt kan det være vanskelig å generalisere funn ved bruk av kvalitativ tilnærming, men denne studiens problemstilling er kontekstuell og lokal, og utvalget for lite. Det er en svakhet ved å benytte denne tilnærmingen, men generalisering er i utgangspunktet ikke vårt mål med denne studien. Vårt mål er større forståelse og innsikt i vår problemstilling, lokalt ved vår skole.

Maxwell (2013) beskriver fire hovedelementer som inngår i kvalitative metoder (Maxwell, 2013, s. 90):

- Forholdet forskerne utvikler til sine forskningsobjekter
- Utvelgelsen; sted, deltakere vi vil intervjuer eller observere, og hvilke andre kilder til informasjon vi vil benytte
- Datainnsamling, hvilke metoder vi vil benytte
- Dataanalyse: hvordan vi skaper mening ut av innsamlet materiell

Videre vil ta for oss disse fire hovedelementene.

3.1.1 Forholdet til forskningsobjektene

Maxwell (2013) sier at i en kvalitativ studie er forskeren instrumentet som må brukes i forskningen, og forholdet til forskningsobjektene er det midlet som må benyttes. Han påpeker at dette forholdet vil påvirke deltakerne, og forskeren som forsker og menneske (Maxwell,

2013, s. 91). En viktig faktor i dette elementet er å reflektere over mulige utfordringer eller problemer som kan oppstå i forhold til forskningsobjektene, og hvordan disse kan påvirke vår masterstudie. Vi forsker på egen arbeidsplass, der vi kjenner til alle elever og kolleger, og der elever kjenner oss. Vi anser vårt forhold til både elever og ansatte som godt, men de kan likevel føle at vi «trenger oss på». I følge Maxwell (2013) kan det som er et prosjekt for oss, oppleves som en inntrengning i elevenes og lærernes hverdag (Maxwell, 2013). Vi må derfor forsøke å forstå hvordan elevmiljøet og kolleger vil oppfatte vår tilstedeværelse som forskere, ved å sette oss inn i deres situasjon. Vi tenker at kolleger kan komme til å tro at når vi forsker på tiltaket som er iverksatt, vil dette innebære at vi observerer deres lojalitet og atferd knyttet til dette. De kan føle seg overvåket, og tro at vi ser de etter i sømmene i forhold til gjennomføring av de nye rutinene. Vi informerte derfor på et fellesmøte om vårt prosjekt, slik at våre kolleger kjenner til vår forskning, og at denne tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av tiltaket. Vi tenker at elevene kan streve med å skille vår rolle som ansatte i skolen og som forskere, og at de fleste vil behandle oss som fagleder og lærer ved skolen. Hvordan vi reflekterer rundt intervjusituasjonen med informantene kommer vi tilbake til under 3.1.3.3 Gjennomføring av intervju. Vi er likevel bevisst at vårt forskningsprosjekt kan påvirke hvordan kolleger og elever behandler, og oppfatter oss, i forskningsperioden, og i ettertid. Og, at vi selv kanskje har en mer bevisst og observerende holdning til hendelser og atferd rundt oss i forskningsperioden.

Maxwell (2013) påpeker at deltakerne som har gitt oss av sin tid, ikke må gå rundt med en følelse av være brukt (Maxwell, 2013). Informantene har gitt av sin tid og kunnskap, og bør derfor få noe igjen fra oss som forskere. Vi tenker at en oppmerksomhet til våre informanter og våre kolleger som takk for deres bidrag er på sin plass. Vi valgte å servere kake på lærerrommet til alle våre kolleger. Overlevering av oppmerksomheten til informantene var en større utfordring, og vi diskuterte ulike løsninger. Hvis vi overleverte oppmerksomheten i klasserommet, ville det føre til at vi, eller elevene selv måtte komme med en forklaring til medelever. Hvis vi la de i sekkene deres kunne det virke frekt at vi hadde tatt oss til rette i deres private ting. Ved å samle alle informantene til felles lunsj eller kake, ville informantene vite hvem som hadde bidratt med sine opplevelser i intervju. På grunn av små forhold på vår skole ønsket vi ikke å eksponere våre informanter for andre elever eller for hverandre. Vi valgte derfor å sende en oppmerksomhet i posten til informantene.

3.1.2 Utvalg

Vi valgte å bruke elever som informanter, fordi de har erfaringer og tanker om hvordan de opplever de nye rutinene i skolehverdagen. I tillegg gjennomførte vi en spørreundersøkelse blant lærerne for å få en større forståelse av elevenes opplevelse. Maxwell (2013) foreslår flere måter å velge ut sted og deltakere til forskningsprosessen. I en målbevisst utvelgelse velges deltakerne med viten og vilje i et forsøk på å skaffe den informasjonen som vil gi oss mest relevant informasjon opp mot problemstillingen (Maxwell, 2013). Vi fant det hensiktsmessig å benytte målbevisst utvelgelse. Alle elevene på mellomtrinnet er i utgangspunktet kvalifisert til å delta i masterstudien vår, siden alle er deltakere i tiltaket, og kan ha tanker og meninger om dette. Gudmundsdottir (1992) sier at forskeren er særlig opptatt av å få beskrivelser som tolker og forklarer kulturen, livet, samfunnet og de sosiale strukturene som styrer interaksjoner og holdninger (Gudmundsdottir, 1992, s. 1). Gjennom vårt yrke vet vi at det kan være stor forskjell på elevers utviklingsnivå og evne til å reflektere over akkurat det konkrete spørsmålet som stilles. I vårt tilfelle vil det si at våre informanter måtte klare å reflektere i større skala rundt tiltaket, enn at de for eksempel ble våte eller kalde av å stå ute og vente på lærer. Dette finner vi støtte i hos Tjora (2012) som sier at en viktig regel i kvalitative intervjustudier er at man så langt det lar seg gjøre, velger informanter som kan uttale seg om det aktuelle temaet på en reflektert måte (Tjora, 2012).

Vi gikk gjennom elevgruppen basert på vår kjennskap til de enkelte elevene på mellomtrinnet, for å finne ut hvem som kunne ta i bruk ovennevnte egenskaper og ferdigheter, for å formidle sine opplevelser og tanker. Utvelgelsesprosessen var tidkrevende, og vi hadde mange aktuelle informanter som vi diskuterte oss gjennom, og kom frem til fem informanter vi ønsket å invitere til intervju. Disse fem mente vi kunne være representative for elevgruppen på mellomtrinnet, da vi oppfatter dem som reflekterte, og at de ville tørre å komme med både positive og negative opplevelser rundt tiltaket. Vi mente også at de ikke ville formidle det de trodde vi ville høre, i lys av våre yrkesroller på skolen. Vår masterstudie skal på ingen måte representere alle norske skoleelever, men bidra til innsikt og forståelse av problemstillingen ved vår skole. Informanter som er trygge på seg selv og tør stå for sine meninger, har gjerne en stødig stemme, og det vil sikre validiteten da vi ikke trenger å være usikker på hva informantene sa eller mente. Vi involverte også kontaktlærerne til aktuelle informanter, for å sikre at våre antakelser om informantene stemte.

Da utvalget var klart, hadde vi samtale med hver informant for å fortelle om vårt forskningsprosjekt, og hvorfor vi ønsket akkurat han eller henne som informant. De ble spurt om de ønsket å delta, og gjennom intervju fortelle om deres opplevelse av skolens tiltak. Deretter forklarte vi prosessen videre. Hver informant ble godt informert om vår taushetsplikt, og de ble forsikret om at de ikke ville bli konfrontert med sine uttalelser på noe tidspunkt. Hver informant fikk foreldreinformasjon og samtykkeskjema med seg hjem. Av fem utsendte samtykkeskjemaer fikk vi fire svar tilbake. Kvale et. al (2015) mener man skal intervju så mange det er behov for, for å finne ut av det man ønsker å vite noe om, og de foreslår å intervju 15+/-10 (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 148). På bakgrunn av våre erfaringer med forskning, størrelsen av studiet og tiden vi hadde til rådighet, hadde vi ikke ressurser til denne anbefalingen, og utvalget måtte derfor begrenses.

Utvalget av lærere til spørreundersøkelsen ble gjort med at vi inkluderte alle 13 lærere på mellomtrinnet. Noen av disse har mer undervisning enn andre på trinnet. Vi valgte å bare gjennomføre spørreundersøkelsen blant lærerne på mellomtrinnet, da problemstillingen er rettet mot dette trinnet.

Etiske vurderinger ved valg av informanter

Ved å forske på egen arbeidsplass stilles vi overfor etiske dilemmaer. Vi er forskere, kolleger og lærere på samme tid. Vi kan komme til å få vite negative ting om våre kolleger i intervju, eller gjøre negative observasjoner av kollegers praksis, knyttet til vår problemstilling. Vi har likevel avlagt taushetsløftet til informantene. Skulle det komme fram regelbrudd eller illojalitet blant kolleger, vil vi oppfordre informantene til å gå til rektor ved skolen med sin kjennskap. Vårt forhold til kolleger som ikke er lojal til de nye rutinene kan likevel bli påvirket, og gjøre noe med vårt forhold til disse i ettertid. Vi diskuterte en slik utfordring, og kom fram til at vi ville innta en profesjonell holdning i så tilfelle.

Vi har et ønske om, og interesse for at tiltaket skal fungere, fordi vi ser gevinster ved å gjennomføre endringer, og har et ønske om at alle skal se nytten og verdien av tiltaket. I og med valg av informanter som er ærlige og tør si sine meninger, diskuterte vi på forhånd om hvordan vi kunne komme til å reagere dersom en informant var kritisk til de nye rutinene og «angrep» tiltaket. Ville kritikk gjøre at vi kunne føle oss personlig angrepet? At vi ikke klarte å skille mellom våre egne ønsker og våre roller som forskere? Vi diskuterte hvordan vi kunne

komme til å ubevisst formidle kroppsspråk som kunne påvirke informantens uttalelser, og i neste steg påvirke studiens funn og resultat. Vi gikk derfor inn i møte med informantene med en bevisst holdning til at vi i minst mulig grad skulle påvirke dem. Vi kan ikke vite hvordan vi vil reagere før vi møter reaksjonen, men vi følte oss forberedt dersom en slik utfordring skulle dukke opp.

3.1.3 Datainnsamling

Maxwell (2013) sier at kvalitative data ikke er begrenset til noen spesielle metoder, han forklarer:

«You are the research instrument in a qualitative study, and your eyes and ears are the tools you use to gather information and make sense of what is going on»

(Maxwell, 2013, s. 88).

Alle metoder som er mulige for å skaffe informasjon bør inkluderes i datainnsamlingen, også tilfeldige observasjoner og uformelle samtaler. Forskningsmetoden(e) man velger å bruke blir midlet for å besvare problemstillingen. Det er ikke slik at det ut fra problemstilling automatisk dukker opp en tilpasset metode. Man må vurdere hva som fungerer best ut fra den enkelte forskningssituasjon og hva som best vil besvare problemstillingen (Maxwell, 2013). Ut fra vår problemstilling, og hensikten med vår studie, finner vi kvalitativt intervju hensiktsmessig da vi mener denne metoden vil gi oss best tilgang til innsikt i og kunnskap om vår problemstilling. For å støtte opp om og få utdypet elevenes betraktninger i intervju, vil vi også gjennomføre et strukturert spørreskjema blant lærerne på mellomtrinnet. Ved at vi oppholder oss på forskningsstedet over lengre tid, vil vi også komme til å gjøre noen tilfeldige observasjoner og uformelle samtaler i kollegiet, knyttet til de nye rutinene.

3.1.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har i følge Kvale et.al (2015) som mål å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av både verden og deres dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv. Strukturen i forskningsintervjuet er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 42). For hver gang man skifter område/tema i intervjuet oppfordrer Gudmundsdottir (1992) at man oppsummerer hva informanten har sagt. Slik kan forskeren sikre at en har forstått informanten riktig og denne

får mulighet til å justere sine uttalelser. Gudmundsdottir (1992) gir videre et råd for å unngå misforståelser, der forskeren ber informanten utfylle utsagn med eksempler, samt forklare hva de legger i begreper de benytter (Gudmundsdottir, 1992, s. 5). Siden vi forsker på egen arbeidsplass, der vi kjenner kulturen godt, kan vi komme til å tro at informantene har samme forståelse og oppfatninger av hendelser og opplevelser i skolemiljøet, som oss. Dermed blir det viktig å forsikre oss om at vi har forstått informantenes utsagn riktig.

3.1.3.2 Semistrukturert intervju

Kvale et. al (2015) presenterer en del kvalifikasjonskriterier en intervjuer bør ha, som er formulert i sammenheng med et fenomenologisk livsverdenintervju. Intervjueren bør kjenne godt til emnet, holde en viss struktur og styre informasjonen, stille klare spørsmål, være vennlig, være følsom og åpen til det som blir sagt, være kritisk til det som blir sagt, erindre hva som er kommet fram i intervjuet og være i stand til å klargjøre og utdype meningen med intervjupersonens uttalelser underveis i intervjuet (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Som ferske forskere, fant vi semistrukturert intervju som hensiktsmessig, både i forhold til problemstillingen, og i forhold til at vi ikke har erfaring med intervju som metode. Kvale et. al (2015) sier at et semistrukturert intervju benyttes når temaet fra dagliglivet skal forstås ut fra informantens egne perspektiver, og gir privilegert tilgang til informantenes subjektive opplevelser (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Tjora (2012) beskriver dette som en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Gjennom å skape en avslappet stemning og ha avsatt nok tid vil man kunne få informanten til å gi dypere refleksjoner rundt temaet for forskningen (Tjora, 2012). Intervju gav oss god kontakt med informantene, fordi vi startet med «smalltalk» der vi snakket om at vi studerer, og hva vi som forskere trengte å lære oss, og hvorfor vi var opptatt av å snakke med akkurat dem i vårt prosjekt. Dette mener vi skapte en trygghet hos informantene, og vi fikk brutt isen.

I følge Kvale et. al (2015) gjennomføres et semistrukturert intervju i overensstemmelse med en på forhånd utarbeidet intervjuguide, og forskerens primære oppgave er å spørre hvorfor intervjupersonene opplever som de gjør (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Vi brukte tid på å utarbeide en intervjuguide og diskutere rundt flere aspekter i denne prosessen. Vi ønsket å ha gode og relevante spørsmål, som kunne svare på vår problemstilling. Vi følte det trygt å kunne støtte oss til denne i intervjusituasjonen siden den ga oss en struktur og

framdrift, i tillegg til en fleksibilitet der vi ikke ble låst fast i et mønster med muligheter for å feile. I guiden var tema og forslag til spørsmål notert i henhold til problemstillingen vår. Det betød ikke at vi slavisk trengte å følge spørsmålsrekkefølge eller å stille alle spørsmål.

Dermed kunne informantene få snakke fritt rundt sine erfaringer og tanker, og vi kunne følge deres refleksjoner, og skape dypere forståelse ved bruke av oppfølgingsspørsmål som "hva tenker du om det?", "hvordan opplevde du det?" og klargjørende spørsmål som "snakker du nå om før tiltaket ble innført?". Semistrukturert intervju som fremgangsmåte mener vi bidro til flyt i samtalen, og gav oss innblikk og refleksjoner som vi kanskje ellers ville gått glipp av. Intervjuguiden ble et kart over samtalen, som vi takknemlig støttet oss til. Det var likevel viktig å være aktiv og engasjert i samtalen for å følge opp det informantene fortalte, med gode oppfølgingsspørsmål slik at det ble flyt i samtalen. Ved å være aktiv og spørrende i intervjusituasjonen, vil en kunne redusere frustrasjoner i ettertid der man for eksempel lurer på hva informanten mente. Kvale et. al (2015) sier at oppfølgingsspørsmål ikke lar seg utarbeide på forhånd da de avhenger av intervjuets utvikling. De hevder videre at det er nødvendig å lytte til det som «sies mellom linjene», og forsøke å få bekreftet eller avkreftet det vi tolker at informanten forsøker å si (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015).

For å sikre at spørsmålene i intervjuguiden fungerte i forhold til vår problemstilling, testet vi disse ut på to ulike måter, slik som Maxwell (2013) anbefaler. Først med å ta informantens perspektiv, så ved en pilot test (Maxwell, 2013). Først forsøkte vi å sette oss inn i informantens ståsted mens vi leste spørsmålene. Det var vanskelig å ta informantens perspektiv, fordi vi blir på en måte blindet av våre meninger og vår forforståelse av hva vi spør om. Det var likevel nyttig da vi kunne gjøre oss forestillinger og antakelser om hvordan informanten ville respondere, for da kunne vi tankemessig forberede noen oppfølgingsspørsmål. Vi samtalte om hva ledende spørsmål kunne være, og at vi måtte være bevisst å ikke lede informantene til å svare slik vi ønsket. Vi gjennomførte en pilottest på en kollega, og fikk tilbakemeldinger på tema og spørsmål i intervjuguiden.

3.1.3.3 Gjennomføring av intervju

Vi gjorde opptak av intervjuene, elevene var informert om dette på forhånd. En forutsetning for bruk av lydopptak er i følge Kvale et.al (2015) at det er innhentet et informert samtykke der deltakerne er gjort kjent med sine rettigheter i forbindelse med intervjuopptak. For å kunne transkribere intervjuene i etterkant er det viktig at det faktisk er blitt gjort et opptak, og

for å sjekke at man hører hva som sies i samtalen (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). I forkant tok vi en test på utstyret for å sikre at vi kunne gjøre bruk av det i intervjusituasjonen, og for å sikre at teknologien fungerte.

På intervjudagen gjorde vi avtaler med informantene om tidspunkt for intervju, og reservertet et passende rom. Vi ville ikke bli forstyrret, og vi ønsket lite bakgrunnsstøy, og annen støy i form av plakater og utsmykninger på veggene som kunne ta vekk fokus fra intervjuet.

Rommet vi valgte lå i første etasje og hadde vindu ut i skolegården. Selv om det ikke var elever ute i skolegården, trakk vi for gardinene. I rommet var det et bord og fire stoler. Vi satt på ene siden og informanten på andre siden. Midt på bordet stod lydopptakeren, vendt vekk fra informantene, da denne hadde en skjerm som viste lydsignaler og kunne virke forstyrrende. Vi fikk tillatelse fra alle informantene til å være begge tilstede i intervjusituasjonen, vi fikk dermed en situasjon hvor balansen mellom barn og voksne ble asymmetrisk, og barnet hadde ingen andre å spille på eller støtte seg til. Tanker om dette kommer vi tilbake til i kapittel 6 Validitet. Informantene ble informert om at vi aldri hadde gjennomført intervju før, noe vi tror reduserte nervøsitet hos dem.

På forhånd hadde vi avtalt mellom oss hvem som skulle lede samtalen, slik at vi ikke snakket i munnen på hverandre. Vi var likevel klar på at vi ønsket å støtte hverandre og at vi begge kunne stille oppfølgings spørsmål. Etter endt intervju gjennomgikk vi hva informantene hadde sagt for å sjekke at vi hadde forstått dem riktig. Vi spurte om de ville legge til noe mer eller endre på noe. Vi informerte også om at det var mulig å gjøre dette i ettertid.

Etter hvert intervju snakket vi forskere om hvordan vi opplevde intervjusituasjonene, og vi evaluerte hverandre med ærlige tilbakemeldinger. Dette gjorde at vi kunne justere oss mellom hvert intervju. Vi forsøkte å inneha en naiv holdning til temaet, for å få informantene til å fortelle og utdype mest mulig. Vi gjennomførte tre intervjuer den ene dagen og ett dagen etter. Det vi imidlertid ikke registrerte i de tre første intervjuene var alle positive responsene vi ga informantene i form av lyder. Da vi lyttet til lydopptakene etter den første intervjudag, ble vi overrasket over hvor mange ganger vi “avbrøt” informantens fortelling ved å gi positiv respons på uttalelser, som “ja”, “mmmm”, “ahhh”, “bra” og lignende. Informanten mistet ikke tråden, men vi syntes dette var forstyrrende i ettertid, og tenker det kan likevel ha ført til at

informanten ble forstyrret i sin fortelling. Den siste informanten fikk flere positive responser gjennom nikk, smil og tommel opp, og langt mindre avbrytende lyder fra oss dagen etter.

Etiske vurderinger ved intervju som metode

Et intervju er, i følge Kvale et. al (2015), en mellommenneskelig situasjon som gjennomføres ansikt til ansikt, og denne situasjonen gjør at deltakerne vil påvirke hverandre. Informantene kan ha et behov for fysisk eller psykisk avstand mellom seg selv og oss, selv om vi kjenner hverandre. Det er viktig at slike personlige grenser respekteres. Det betyr at vi ikke bør grave videre dersom informanten kommer inn på private eller følsomme temaer. I en slik situasjon kan forskerens velmenende egenskaper som empati, forståelse og anerkjennelse gjøre at informanten kan komme med enda mer sårbar informasjon. Det kan skape bånd til forskeren, og forventning hos informanten om nye samtaler. I og med at vi jobber på forskningsstedet har vi mulighet til å følge opp en slik hendelse, men det hadde vi ikke hatt om vi ikke forsket på egen arbeidsplass. Om det dukket opp en slik utfordring, ble vi enige om at vi skulle avtale med informanten at vi kunne møtes på et senere tidspunkt for å snakke om dette, og forsøke i intervjusituasjonen å lede informanten inn på nye spor.

I følge Kvale et. al (2015) vil det i en intervjusituasjon være et asymmetrisk forhold, der forskerens rolle er å spørre, og informantens rolle er å svare. Vi har på forhånd bestemt tema og i intervjusituasjonen er det vi som bestemmer hvilke svar vi vil forfølge og sjekke ut. Det er også vi som bestemmer hvor, når og hvor lenge intervjuet skal gjennomføres. Den gode samtalen er ikke et mål, men et middel for å få frem beskrivelser og fortellinger som kan besvare problemstillingen vår (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Vi må etterstrebe å gi informanten en følelse av likeverd – det er jo han eller hun som sitter på kunnskapen vi ønsker å få fram i intervjusituasjonene.

Ved studier der barn inngår, må en i følge Nilssen (2012) vise særlig hensyn til etikk. Barn har særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov, og forskerne må derfor ha kunnskap om barn slik at gjennomføringen av intervju tilpasses aldersgruppen (Nilssen, 2012). Når vi samtalte med informantene var vi oppmerksomme på stemmebruk og ord vi benyttet, slik at vi sikret at informantene forstod hva vi ville at de skulle mene noe om. Siden vi gikk gjennom det vi hadde sagt i intervjuet sikret vi at vi hadde forstått dem riktig, og de fikk mulighet til å ta vekk eller legge til informasjon i datamaterialet.

3.1.3.4 Strukturert spørreskjema

Etter vi hadde gjennomført intervjuene, valgte vi å lage et anonymt spørreskjema med seks ja/nei-spørsmål for lærerne på mellomtrinnet, fordi vi ønsket en dypere innsikt i informasjon som fremkom i intervjuene. Spørreskjemaet gjorde vi anonymt siden spørsmålene blant annet gikk på lærernes lojalitet til, og meninger om de nye rutinene i tiltaket. Av tretten skjema fikk vi åtte tilbake.

Kleven (2014) påpeker at å lage et godt spørreskjema er hardt og tidkrevende arbeid. Spørsmålene i et spørreskjema skal være entydige og være skrevet i et enkelt og klart språk. En annen regel er at det kun skal spørres om en ting av gangen. Det er viktig å være oppmerksom på faren for at ledende spørsmål kan påvirke svarene som gis (Kleven, 2014). Vi brukte mye tid til å tenke over hvilke spørsmål vi kunne bruke, og diskuterte flere ulike spørsmål. I denne prosessen lot vi også en kollega prøve å gjennomføre spørreundersøkelsen for å få en tilbakemelding på om det var noe som var uklart, eller burde endres på. Vi oppdaget at det er lett å stille tvetydige spørsmål som kan tolkes forskjellig. Siden vi var to som jobbet med spørreskjemaet sammen, fikk vi to ulike syn og det ble dermed lettere å unngå tvetydige spørsmål. Av hensyn til anonymitet ble spørreskjemaet levert i en felles postkasse på skolen.

Etter gjennomførelsen av spørreskjema tok en kollega kontakt med oss for å formidle sine tanker om skjemaet. Det hadde vært ønskelig med flere svaralternativer til spørsmålet "Har du vært lojal til tiltaket?". Ved at man kunne krysset på om man hadde vært presis, stilt elevene opp i kø, fulgt de inn, fulgt de ut og låst dørene. Vi mener at tiltaket inneholder alle disse momentene, det er det som utgjør tiltaket. Dersom man velger bort et av momentene har man ikke vært lojal. Om noen lærere krever at elevene skal stille opp i kø, og andre ikke, blir det en ulikhet i praksisen som kan gjøre at læreren som følger reglene blir ansett som vriden og som en regelrytter, med negativt fokus av elevgruppa. I ettertid så vi at dette kunne vært mer tydeliggjort i spørreskjemaet, og at noe som var en selvfølge for oss, ikke nødvendigvis var det for mottakere av spørreskjema.

Etiske vurderinger ved gjennomføring av spørreskjema

Kleven (2014) sier at en fordel med spørreskjema er at det kan være lettere for informantene å svare ærlig på følsomme spørsmål, når en slipper å sitte ansikt til ansikt med intervjueren. Ett

av spørsmålene var blant annet om læreren hadde vært lojal til tiltaket, noe vi tenker kan være ubehagelig å svare på ansikt til ansikt om en ikke har fulgt tiltakets rammer. Da en av oss er fagleder og inngår i ledelsen, kunne det satt deltakeren i en ubekvem situasjon, der denne kanskje ikke hadde svart ærlig i en samtale. Vi tenker også at en annen fordel med anonymt spørreskjema er at det kan være lettere å la være å delta om en ikke ønsker det. I forkant av utdelingen av spørreskjema understreket vi frivilligheten til å delta. Hvis man ikke ønsket å svare på spørreskjemaet, kunne man la være å levere det tilbake, og vi ville i etterkant ikke vite hvem som ikke ønsket å delta. Kleven (2014) påpeker at en ulempe med spørreskjema kan være at informanten bare gjør en rask og meningsløs avkryssing på spørreskjema, eller at de ikke forstår spørsmålene slik vi har tenkt. Hvor gode spørsmålene er, og lærernes vilje og evne til å besvare spørsmålene så godt og ærlig som mulig, er avgjørende for om spørreskjemaet gir et riktig og dekkende bilde av problemstillingen. Han fremhever videre at en svakhet ved å be lærerne gi opplysninger om seg selv er at vi er avhengig av at de har både tilstrekkelig selvinnsikt, og tilstrekkelig vilje til å gi riktige og ærlige svar. I en del tilfeller er det likevel et problem at man kan bli fristet til å avgi svar som er mer sosialt akseptable, i stedet for svar som er helt ærlige (Kleven, 2014).

3.1.3.5 Våre refleksjoner

Vi jobber på forskningsstedet og det er ikke til å unngå at vi observerer hvordan de nye rutinene påvirker både elever og kolleger. Disse ubevisste observasjonene er en naturlig del av det å være lærer, man ser hva som skjer i elevmiljøet og i kollegiet siden vi beveger oss i miljøet daglig. Observasjonene er ikke en del av vårt datamateriale, men kan brukes for å komplementere bakgrunnen og utdyping av studien vår. Det kom tydelig fram at elevene var negative til å oppholde seg ute, de samlet seg sammen utenfor dørene både om morgenen og i hvert friminutt. Elevgruppen endret seg etter hvert til å se ut til å trives ute i bevegelse. Tiltaket ble mottatt ulikt både blant elevene og ansatte ved skolen. Noen viste tydelig at de stilte seg mindre positiv til de nye rutinene, mens andre så ut til å akseptere dem. Ved innføring av nye rutiner vil det alltid være noen som er veldig på, og gjennomfører det slik det er tenkt, mens andre kanskje vil følge deler av tiltaket. I tiltaket lå flere momenter, som å være presis til undervisning, følge elevene inn og ut, og låse dørene. Vi opplevde at det var ulik entusiasme til å gjennomføre de ulike momentene i tiltaket, noe som også støttes av informantenes uttalelser.

3.1.4 Dataanalyse

Alle kvalitative studier krever bestemmelser om hvordan materiell fra datainnsamlingen skal analyseres, og Maxwell (2013) hevder at disse bestemmelsene skal gi informasjon, og få informasjon fra resten av designet. En erfaren forsker starter med å analysere dataene sine straks intervju eller observasjon er ferdig, og fortsetter så lenge forskningen pågår. Han anbefaler å høre gjennom hele intervjuet før transkriberingen begynner, slik at forskeren blir kjent med både strukturen og innholdet (Maxwell, 2013).

3.1.4.1 Transkribering

Transkribering var helt nytt for oss, men vi fant mye støtte i boka “Det kvalitative forskningsintervjuet” av Kvale et. al (2015). De viser til en del standardvalg som må tas når det gjelder transkribering. For eksempel om intervjuene skal transkriberes ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av alle “eh”-er og liknende, eller om intervjuet bør omformes til en mer formell, skriftlig stil (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Vi valgte å gjengi intervjuene ordrett med alle lyder, da transkribering er helt nytt for oss, og vi ikke ville risikere å miste noe. I tillegg ønsket vi størst mulig læring på dette nye feltet for oss. Selv om vi var ute etter informantenes fortellinger, følte vi ikke at disse lydene og pausene ødela informantenes meninger og vår forståelse av det som ble formidlet. Valget med å gjengi intervjuene med alle lyder ordrett, ble en nyttig læringsprosess for oss siden vi ble obs på både egne og informantenes smålyder, som ikke ble lagt merke til i intervjusituasjonen. Neste gang vi skal gjennomføre et intervju, vil vi ha denne erfaringen med oss.

Kvale et. al (2015) sier at å transkribere er å gjøre om en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs. På veien fra muntlig til skriftlig mister samtalen litt av sitt særpreg ved at samtalens fysiske liv går tapt, siden gjengivelse av kroppsspråket, intonasjonen, stemmeleie, ironi og gester som alle er med å gjøre samtalen levende og interessant, er umulig (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Etter gjennomførte intervju valgte vi selv å transkribere lydopptakene, da mengden var overkommelig. Vi var tilstede i alle intervjusituasjonene, og når vi leser sitater husker hvem som sa hva, og hvordan stemningen i rommet var. Dermed tok vi med oss videre opplevelser og informasjon fra intervjuene som ikke framkommer i transkriberingen. Som Tjora (2012) sier:

”Når man leser en transkribert tekst fra et intervju man selv har vært med på, er man straks tilbake i situasjonen og ser for seg kroppsspråket og uttrykk som hørte situasjonen til” (Tjora, 2012, s. 144).

Informantene snakket dialekt, men vi transkriberte til bokmål i første omgang. Tjora (2012) gjør oss oppmerksomme på at enkelte dialektord kan ha en særegen betydning, og bør derfor tas med (Tjora, 2012). Vi opplevde ingen slike ord, men vi opplevde derimot at det levende i samtalen forsvant da vi leste gjennom transkripsjonene på bokmål. Samtalen følte litt mer fremmedgjort. For å få tilbake eierfølelsen til intervjuene våre, endret vi sitatene til dialekt. Det gjorde vi også for å få riktig gjengivelse av informantenes opplevelser og refleksjoner.

Etiske vurderinger ved transkribering

Intervjuene er konfidensielle og det er viktig å lagre opptak og transkripsjonene trygt. Informantene er informert om at opptakene av intervjuene vil slettes når vår masterstudie er avsluttet. Kvale et al (2015) oppfordrer til å skjule intervjupersonenes identitet allerede på transkripsjonsstadiet, og hendelser/navn som blir nevnt i intervjuene (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 213). Vi informerte informantene om at hvis de uttalte navn underveis ville disse bli anonymisert. Vi informerte også om at deres navn kun sto på det informerte samtykket som var innelåst på et hemmelig sted, og vi laget ikke noen skriftlige notater om rekkefølge vi intervjuet informantene i, informantene visste heller ikke hvilken rekkefølge vi gjorde intervjuene i.

Kvale et al (2015) gjør oss oppmerksomme på at det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå, og kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer dersom det publiseres usammenhengende (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 213). I sitatene vi har benyttet oss av i vår masterstudie har vi valgt å utelate noen gjentakelser som for eksempel «sånn atte» eller «liksom», for å unngå at informantene føler seg gjengitt feil ved at vi hadde publisert intervjuene usammenhengende. Dersom informantene vil lese gjennom intervjuene, vil en sammenhengende fortelling gjøre det enklere for dem å godta at vi benytter intervjuet. Alternativet er at de trekker tilbake sitt intervju og vi mister verdifull informasjon. Vi oppfattet at informantene var sammenhengende i sine fortellinger og holdt seg til tema, og etter transkribering konkluderte vi med at der fortellingene ble avbrutt, var det

vi som intervjuere som var den største årsaken. Ingen av informantene ville lytte til intervjuene i ettertid.

4 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer vi masterstudiens analyseprosess og funn. Kapittelet starter med å gi en beskrivelse av de ulike fasene i analyseprosessen. Det gjøres rede for tankeprosessene underveis i kodingen, og det gis eksempler på hvordan vi gikk frem i utviklingen av koder og kategorier. Deretter vil vi presentere funn fra intervjuer.

Vi har valgt å vise til informantene som informant 1,2,3 og 4. Vi vil benytte oss av sitater fra intervjuene, for å synliggjøre de ulike informantenes beskrivelser. Sitatene brukes i følge Postholm (2010) til å understøtte informantenes stemmer, og slik klargjøre de forholdene som tas opp (Postholm, 2010). Sitatene vil skilles fra resten av teksten med innrykk. For å markere pauser bruker vi symbolet (...). Der vi har tatt bort ord eller setninger, som kom før eller etter i sitatene, har vi markert det med «...». Der informantene gjenga tidspunkt eller fag, har vi tatt dette bort, da det kan svekke deltakernes anonymitet og gi rom for identifisering. I sitater hvor det kan være utydelig hva eller hvem informantene mener, har vi tydeliggjort det i parentes. Kvale et. al (2015) gjør oss oppmerksomme på at en etisk utfordring er gjengivelse av informantenes bidrag. Informantene kan oppleve det som tillitsbrudd om forskeren forklarer, eller fortolker utsagn og meninger på en måte som informanten ikke kjenner seg igjen i, eller som oppleves som stigmatiserende (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Sitater fra informantene er derfor gjengitt uten nølelyder, gjentakelser og lange pauser. Der informantene snakket usammenhengende, har vi valgt å endre ordlyden slik at den står grammatisk riktig, i hensyn til informantene. Selv om informantene er anonymisert i masteroppgaven vår, vil de i ettertid kunne kjenne igjen utsagn de selv har sagt i intervjuene. Vi vil etterstrebe å gjengi informantenes uttalelser så riktig som mulig.

4.1 Analyseprosessen

I denne delen beskrives analyseprosessen i henhold til masterstudiens problemstilling, der målet er å finne ut hvordan elevene opplever skolemiljøet etter at skolen har iverksatt økt voksentetthet i overgangssituasjoner.

Arbeidet med å analysere datamaterialet startet allerede etter gjennomføringen av de første intervjuene. Vi dannet oss bilder og tanker som ble retningsgivende for den videre analysen. Vi var likevel bevisste på å ikke låse oss fast i en oppfatning på et for tidlig stadie, og forsøkte derfor å frigjøre oss fra vår forforståelse, og stille oss åpne for nye ideer.

Nilssen (2012) sier at kodingsprosessen, som består av åpen, aksial og selektiv koding, har sitt utspring i «grounded theory», som er en forskningsmetode som ble grunnlagt av Glaser & Strauss på 1960-tallet (Nilssen, 2012). Postholm (2010) sier at kjennetegn ved «grounded theory» er at forskeren har en induktiv tilnærming, der teoretiske ideer utvikles på grunnlag av innsamlet materiale (Postholm, 2010). I vår masterstudie har vi ikke til hensikt å utvikle ny teori, men heller benytte eksisterende forskning og teori som grunnlag for våre funn, og innsikt i, og forståelse av disse. I og med at vi har trukket inn teori etter analysen av datamaterialet, vil vi si at vi har en induktiv fremgangsmåte.

I denne masterstudien er det tatt utgangspunkt i prinsippene for åpen, aksial og selektiv koding. Koding vil si at datamaterialet analyseres, sorteres og grupperes. Nilssen (2012) kaller det første steget i denne prosessen for *åpen koding*. Det betyr å identifisere, kode fenomener og ytringer, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 82). Etter denne prosessen kan forskeren sitte igjen med en stor mengde koder som må grupperes for at datamengden skal bli håndterlig. Dette steget kaller Nilssen (2012) *aksial koding*, som vil si at kodene grupperes i kategorier og subkategorier som gir mer presise og fullstendige forklaringer til fenomenet. Det siste steget i koding er den *selektive kodingen*. I dette steget fremkommer kjernekategoriene for forskningen, i følge Nilssen (2012). Ved gjennomgang av datamaterialet må man ha fokus på hva som ser ut til å være mest i fokus. Kjernekategoriene representerer forskningens hovedtema (Nilssen, 2012).

Etter transkriberingen startet arbeidet med å kategorisere og komprimere innsamlet data. Vi gikk sammen gjennom de transkriberte intervjuene, og noterte tanker og ideer i marginen. Vi streket under ord og noterte tanker som kunne ha betydning for vår problemstilling. Vi visste ikke på dette tidspunktet hva som ville være relevant for analysen, og gikk derfor nøye gjennom alle intervjuene sammen. Siden vi er to som forsker sammen kunne vi i denne fasen diskutere oss fram til en felles forståelse av informantenes uttalelser. Da vi har et forholdsvis lite datamateriale, var det mulig å gå gjennom alt datamateriale sammen, og vi mener også at vi fikk god oversikt, fordi mengden var håndterlig.

I prosessen med *åpen koding*, tok vi utgangspunkt i intervjuguiden der vi hadde temaene friminutt, spisepause, undervisning og venners opplevelse, før og etter intervusjonen. I denne første gjennomgangen benyttet vi farger for hvert tema, og merket sitater som hørte til de

ulike temaene med samme farge. Fargekodene lettet arbeidet med sorteringen. Vi satte uttalelsene som hørte sammen inn i kolonner, og det ga oss en strukturert oversikt.

Tabell 1: Koding av intervju

| Kode: | Eksempler på sitater: | Refleksjoner: |
|---------------------------|--|--|
| Spisepause før jul | | |
| | «Det va litt kaos , men (...) det gikk egentlig ganske greit av og tell førr da fikk vi snakke med kværandre» (Informant 2) | Symbolisk interaksjonisme? Jevnaldersrelasjoner. Hvor er den voksne på inspeksjon? Sensitiv for støy. |
| | «Før va det ganske mange som bråkte og sånne ting, sia det va ingen lærera som va der » (Informant 3) | Ordensreglement. |
| | «Alle rope og hyle og av og til lekeslås » (Informant 3) | |

Likheter og ulikheter mellom informantenes uttalelser kom tydeligere fram når vi gjorde det på denne måten, og vi kunne raskt se hvilke ord og hendelser som gikk igjen. Vi delte også sitatene med fokus på positive og negative uttalelser om tiltaket. Etter gjennomgang av intervjuene fant vi beskrivelser, setninger og ord som vi valgte å behandle som koder:

- bråk/kaos/tull/herje
- gjemme seg inne
- «ståanes lenge ute å vente»
- dårligere tid til av og påkledning
- ingen voksne tilstede
- «roligar i spisepausan».

- «miste masse av timen»
- «meir tid til timen»
- venners opplevelser
- urettferdig i forhold til tidligere klasser
- voksne til stede

Neste steg var *aksial koding* der vi grupperte kodene i kategorier. Vi så etter gjentatte mønstre i hendelser eller uttalelser som informantene gjenga fra skolemiljøet, for å finne forklaringer eller utdypinger. Vi sammenlignet, stilte spørsmål, diskuterte, så etter fellestrekk og bevegde oss mellom de ulike fasene i kodingsprosessen. Vi så at mange koder var overlappende og kunne settes inn under samme kategorier. Denne prosessen førte til en bedre oversikt over datamaterialet, og gjorde at det var enklere å se sammenhenger, for eksempel at elevenes uttalelser om undervisning kunne overlape med voksnes håndtering av tiltak. Underveis i prosessen endret vi på kategoriene. Til slutt grupperte vi uttalelsene i to kategorier – utsagn som fortalte om oppførsel til elevene, og utsagn som gikk på de voksnes håndtering av tiltaket. Disse kunne være hovedkategorier.

I den *selektive kodingen* valgte vi å ha elevenes sosiale kompetanse som en hovedkategori, da vi mente denne kunne forklare oppførsel blant elevene. Utsagn om undervisning og de voksnes håndtering av tiltaket mente vi gikk under klasseledelse, og slo derfor disse sammen til en annen hovedkategori. Vi kom dermed fram til to hovedkategorier som kunne forklare elevenes opplevelse av skolemiljøet før og etter iverksetting av økt voksentetthet – klasseledelse og sosial kompetanse.

Oppsummert etter analyseprosessen ble våre hovedkategorier klasseledelse, og sosial kompetanse. De danner utgangspunkt for å besvare vår problemstilling: «*Hvordan opplever elever på mellomtrinnet skolemiljøet etter innføringen av nye rutiner og økt voksentetthet i overgangssituasjoner*»?

4.1.1 Funn i lys av sosial kompetanse

En av hovedkategoriene våre er sosial kompetanse. Vi vil videre knytte funn fra intervjuene opp mot sosial kompetanse.

Ved start av skoledagen ankommer elevene skolegården til ulike tidspunkt. Noen kommer med buss, noen går, mens andre blir kjørt av foresatte. Ytterdørene var åpne og elevene kunne gå inn på skolen før iverksetting av tiltak. Noen ganger var klasserommet låst, andre ganger ikke. Hvis klasserommet var låst oppholdt elevene seg i korridorene og garderobene. I intervjuene spurte vi informantene om hvordan de opplevde å gå inn og ut av friminutt før iverksetting av tiltak.

Informant 1:

«... sånn at enten så bynnte dem å slåss eller så hiv dem på klea og sånt der»

Informant 4:

«Før jul va det litt mye bråk ...»

«Om mårran når vi pleide å gå inn så bynnte alle å prate om alt mulig rart, også blei det masse roping og bråk...»

«... også når ganga bynnte dem tel og med å slåss»

Før de nye rutinene ble innført opplevde informantene bråk, støy, roping, kasting av klær og slåssing. Elevene melder om en fysisk atferd som utspant seg både før skolen startet, og når de skulle inn og ut av friminutt og i spisepauser, uten en voksen tilstede.

Etter endt undervisning hadde elevene selv ansvar for å gå ut i skolegården. Rutinen ved vår skole var at noen lærere forlot elevene, noen ganger med klasserommet låst, andre ganger med elever i åpent klasserom. Fra skolens side var det satt inn en voksen på inspeksjon som hadde ansvaret for å få alle elevene ut etter at lærer var gått fra klasserommet. Siden den voksne hadde et stort område å være innom, kunne det resultere i at elever noen ganger valgte å bli værende inne i hele friminuttet.

Informant 4:

«Så pleide dem å gjemme seg, så va dem inne i friminuttet og det blei bare kaos»

Informant 4 forteller om elever som valgte å gjemme seg inne, noe som resulterte i kaos. Noen elever så ikke ut til å bry seg om de sosiale forventningene om at alle skulle ut i

friminuttet. De elevene som fulgte skolens forventninger, kunne kommentere dette til sin lærer. Det skapte diskusjoner, som noen ganger ble tatt med inn i oppstarten av undervisning.

På spørsmål om informantene opplever endret støynivå i garderoben etter nye rutiner, kunne en informant fortelle at selv med voksne tilstede, kunne noen elever fortsatt utfordre med sin atferd.

Informant 2:

“... også er det noen som driver å herjer i gangen og, når vi skal gå ut så da kan det ta litt tid før alle får gått ut”

“Selv om den voksne er der?”

“ (...) mmmm (nikker)”

Sitatet kan speile elevers bruk av sosial kompetanse i samspill med andre. En ferdighet som selvheldelse kan senere bli nødvendig som kritiske deltakere i et samfunn. En slik atferd kan også skyldes manglende respekt til autoriteter.

På den andre siden forteller informantene at økt voksentetthet også kan påvirke medelevers atferd til å justere sin atferd i tråd med de voksnes forventninger.

Informant 1:

«Men, no når lærer e der så e det akkurat som at dem ikkje tør gjøre nokka»

Informant 4:

«Ja, det fungerer bra, da står dem ikkje i gangen og bare prate heile tida (...) førr det e mange som bruke å stå i gangen og prate, så stoppe dem å kle på seg»

Ut fra disse utsagnene ser vi at lærer kan hjelpe elevene med å holde fokus i garderobesituasjonene. Det kan bety at økt voksentetthet regulerer den sosiale atferden tilpasset de voksnes forventninger.

I spisepausene før tiltaket ble iverksatt ble elevene overlatt til seg selv på hver sine klasserom. Den voksne som hadde inspeksjon gikk innom flere klasserom i løpet av spisepausen, og

hadde dermed et stort område å rekke over. Det betyr at den voksne ikke kunne være tilstede på et klasserom hele tiden. Vi spurte informantene om de opplevde forskjell på spisepausene før og etter økt voksentetthet.

Informant 3:

«...alle ropte og hylte (...) og av og til lekeslåss»

Informant 4:

«Eg huske før det va en lærer der, så pleide dem å gjømmе seg inne også kasta dem melkepakka opp i vere og overalt og sånt. Det va en gang en av melkepakkan bynnte å læke også»

Informantene forteller om spisepauser som ble brukt til andre ting enn et rolig måltid. På grunn av medelevers sosiale atferd kunne noen føle at spisepausene ble utrivelige. På grunn av lav voksentetthet i spisepausene fikk mangler på sosiale ferdigheter sitt utspring med at de kunne styre spisepausene sine selv. Som lærere opplevde vi at undervisningstid kunne bli brukt til diskusjoner om ulike hendelser som oppstod i spisepauser.

Etter innføring av økt voksentetthet i spisepauser, er elevenes opplevelser langt mer positive. De opplever mindre støy med en voksen til stede, og at det blir mer ro til å spise lunsj sammen. Tiden blir brukt til å spise og samtale med hverandre.

Informant 2:

«Det e voksne der kvær einaste gang vi skal spise»

Informant 3:

«Jaaa, det bli litt roligar i spisefriminuttan no»

«No e det lærera som passe på (...) så no e det blidd mindre støy»

«Det blir meir spisero»

Informant 4:

«Det e mye bedre no når vi har en lærer, fordi da bli det mye mindre tull»

En informant kommenterer derimot at før tiltaket ble iverksatt hadde elevene større muligheter til å snakke fritt med hverandre:

Informant 2:

«Det va litt kaos, men (...) det gikk egentlig ganske greit av og tel førr da fikk vi snakke med kværandre»

Etter intervusjonen har samme informant merket endring og sier at det er dumt at man kan få kjeft av lærer når man skal snakke med noen, da det blir betegnet som bråk. Det nevnes også at spisetiden tidligere kunne brukes på å planlegge hyggelige ting for lærere, som for eksempel bursdagsfeiringer. Det får de imidlertid ikke anledning til nå, som lærer er tilstede.

Informant 2:

«Vesst man for eksempel skal snakke med nån, så kan det hende man får kjæft for at man bråke... vesst fleire snakke med kværandre»

På skolen kan spisepausene være en sosial arena der elevene kan utvikle sosiale ferdigheter i samspill med sine medelever. Relasjonsbygging kan skje mellom elever, men også mellom lærer-elev og vil være positivt for skolemiljøet.

4.1.2 Funn i lys av klasseledelse

Under dette punktet vil vi redegjøre for våre funn knyttet til vår andre hovedkategori, klasseledelse.

I følge tiltaket skal lærer være presis og hente elevene når friminutt er over, og det ringer inn til undervisning. Alle informantene nevner at lærere kommer for sent og henter dem.

Informant 1:

«Eg synes det e domt at må bli henta av lærer (...) oftest så blir vi ikkje henta, vi blir seint henta, liksom at vi blir glømt på en måte – og det e domt»

Informant 2:

«Nån lærera kommer for seint av og tell å hente oss, da blir vi ståandes der ute (...) og da må vi være veldig rask til å kle av oss uteklean»

«Også e det sånn at vesst dem hente oss i lillering og fleire ikkje har fått det med seg (...) så e det veldig vanskelig å vette at dem faktisk har henta oss ... og da må alltid læreran rope ut fra vinduan oppe»

Informantene sier at elevene kan føle seg glemte av lærer, og det kan bli usikkerhet om lærer har hentet noen, men ikke alle.

Informant 3:

«... hente oss ganske seint sia xxx bare skal drikke opp kaffen sin»

Informant 4:

«... kan ta veldig lang tid før xxx kommer. Så må vi stå ute i 10 minutter å vente»

«Det er litt domt førr da må vi stå så lenge ute»

Sitatene speiler at lærere ikke møter elevene presist, og dermed ikke følger tiltaket lojalt. De voksnes atferd som informantene forteller om kan påvirke elevgruppas relasjon til lærere.

Videre kommenterer informantene konsekvenser av at lærer kommer for sent. Noen elever kan bli urolige og begynne å knuffe på hverandre. Det kan oppstå frustrasjon for at lærer ikke kommer tidsnok, når elevene har fulgt tiltaket, og står oppstilt med sin klasse.

Informant 4:

«Da blir det litt sånn knuffing og tøys, og da bynne dem å samle seg i en ring»

Når elever har innarbeidet rutiner og regler som gode vaner vil det gi effektiv manøvrering i skoledagen, og forebygge problematferd i følge Ogden (2015). Det er derfor viktig at lærer driver proaktiv klasseledelse, som betyr å være i forkant av konflikter og utageringer (Ogden, 2015).

To informanter opplever at oppstart av undervisning, før tiltaket ble innført, kunne bli brukt til å megle i, eller løse opp i konflikter.

Informant 4:

«Da begynte dem å prate om det (konflikter) og da mista vi masse av timen»

Informant 3:

«Dem(lærerne) kommer i gang (med undervisning), men dem pleie å ta det (konflikter) midt i timen når dem har fått i gang arbeid»

Hvis konflikten ikke ryddes opp i før undervisningsstart, kan involverte elever ha manglende fokus og motivasjon for læring. Hvis konflikten ryddes opp i før undervisningsstart vil det gå ut over undervisningstiden til elever som ikke er involvert. I stedet for å bruke tid på planlagt undervisning, må lærer bruke tid på konfliktløsning før og under undervisning. Det er ingen regel for hvordan lærere skal håndtere konflikter, og sitatene viser til at dette gjøres ulikt.

Ved spørsmål om hvordan informantene opplevde starten av undervisningen etter igangsatt tiltak, svarte en informant at det er bra de får startet med en gang, og en informant svarte at det ble mer tid til undervisning. En av informantene merket ingen endringer, og sier at det ikke er noen forskjell på oppstart av undervisning før og etter nye rutiner.

Informant 4:

«Meir tid tell timen»

Informant 2:

«Akkorat det samme»

Informantene har delte meninger om tiltakets effekt ved oppstart av undervisning. Det kan bero på at elevene har ulike erfaringer fra forskjellige klasser med ulike lærere eller at de selv ikke har vært involvert i konflikter, og dermed ikke er oppmerksomme på at dette skjer.

Sitatet under har vi kategorisert som et funn under sosial kompetanse tidligere, men det kan også være et funn i klasseledelse siden det kan dreie seg om relasjonen mellom lærer-elev.

Informant 2:

“... også er det noen som driver å herjer i gangen og, når vi skal gå ut så da kan det ta litt tid før alle får gått ut”

“Selv om den voksne er der?”

“ (...) mmmm (nikker)”

Vi tenker at forholdet læreren har til den enkelte elev må være av en slik art at lærer kan påvirke eleven. Det kan se ut til at eleven mangler respekt for voksne og autoriteter som denne skal forholde seg til. For at vi som lærere skal komme i en posisjon til å få eleven til å oppfylle våre forventninger må vi jobbe for en god relasjon.

4.1.3 Informantenes venner, og læreres opplevelser av tiltaket

Vi valgte også å spørre om hvordan informantene tror vennene deres opplever tiltaket. Vi spurte også lærerne om deres opplevelser for å få en dypere forståelse og mer innsikt i vår problemstilling. Vi tar også med noen av våre egne uformelle observasjoner vi har tilegnet oss som forskere i forskningsfeltet.

Informantene har fått høre mange negative tilbakemeldinger fra medelever om de nye rutinene. På spørsmål om hvordan informantene tror vennene deres opplever tiltaket, nevner de at de fleste mener det er dumt at de blir hentet sent av lærer.

Informant 2:

«Dem synes det e domt (...) særlig når man ikke blir henta og blir ståandes så lenge ute»

Informant 3:

«Det e når som egentlig syns det e ganske dårlig at det kom det der utekø»

Informant 2:

«Det e fleire som klage ganske mye på det»

Informant 3:

«Alle de andre som har vært eldre enn oss, og gådd ut av skolen, dem kunne være inne fra 5. og oppover heile tida (...) men det kunne ikkje vi»

Informant 4:

«... mange av guttan syns det e litt domt førr dem får ikkje vært inne med telefonan og alt det der, men eg trur (...) eg trur ikkje at det e så veldig mange som ser positivt på det, men eg ser no positivt på det for det slæpp å bli så mykje bråk»

Det oppleves generelt en negativ stemning i elevgruppa om de nye rutinene. De er ikke positive til at de må stille seg opp i kø, at de blir stående å vente og at flere klager mye på de nye rutinene. At elever ved mellomtrinnet tidligere har fått lov til å være inne, og bruke mobiltelefoner før skolestart, oppleves som urettferdig blant flere i elevgruppa.

Vi fant elevenes opplevelser interessante, og ønsket derfor å få lærernes opplevelser frem i en spørreundersøkelse (se vedlegg 4). Av tretten utleverte spørreskjema fikk vi åtte tilbake.

Tabell 2: Resultat av strukturert spørreundersøkelse

| Spørsmål | Ja | Nei |
|------------------------------------|----|-----|
| Fungerer nye rutiner? | 8 | 0 |
| Mer tid til planlagt undervisning? | 4 | 4 |
| Mindre tid på konflikter? | 6 | 2 |
| Lojal til de nye rutinene? | 8 | 0 |
| Positiv effekt på skolemiljøet? | 7 | 1 |

På spørsmål om lærerne synes de nye rutinene gir mer tid til planlagt undervisning, er det delte meninger. Vi spurte videre om lærerne opplevde å bruke mindre tid på konfliktløsning, svarer seks av åtte positivt på dette. Videre ser det ut til å være enighet blant lærerne om at de nye rutinene fungerer, og samtlige svarer at de er lojale til tiltaket. Sju av åtte svarte at de

opplever at tiltaket har positiv effekt på skolemiljøet. Gjennom svarene i spørreundersøkelsen kan det se ut til at det er en generell positiv holdning til tiltaket i lærergruppa.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi se på sammenhengen mellom teorier fra masteroppgavens teoretiske rammeverk, problemstillingen og innsamlet datamateriale. Vår problemstilling er:

Hvordan opplever elever på mellomtrinnet skolemiljøet etter innføringen av nye rutiner og økt voksentetthet i overgangssituasjoner?

Med utgangspunkt i problemstillingen vil vi drøfte våre funn i lys av våre tre teoretiske momenter som er systemteori, sosial kompetanse og relasjonell klasseledelse.

5.1 Syn på individ versus kontekst på elevenes læringsmiljø

Nordahl et. al (2005), Weare & Nind (2011) og Midthassel et. al (2011) hevder at arbeidet med læringsmiljø bør gjøres ut fra en systemisk forståelse der man har blick for kontekst og omgivelser (Nordahl et.al 2005, Weare & Nind 2011, Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland 2011). Ledelsen ved vår skole valgte å iverksette et tiltak på systemnivå for å forbedre skolemiljøet, selv om ulike handlinger i overgangssituasjonene var utført av enkeltindivider. Atferd blant enkeltindivider kan forstås ut fra ulike perspektiver, og elevsynet vi som lærere innehar. Nordahl et.al (2005) påpeker at hvis voksne innehar et individperspektiv kan det være lett å ta utgangspunkt i elevens mangler eller eventuelle diagnoser som forklaring på elevens atferd, og dermed fraskrive seg ansvaret for å hjelpe eleven. Et annet perspektiv Nordahl et. al (2005) trekker fram er systemperspektivet. I dette perspektivet tolkes elevens utfordringer som relasjonelle i forhold til konteksten, og man ser ikke etter forklaringer på atferd kun i individet, men i en større helhet (Nordahl et.al, 2005). Vi tolker dette som at lærere i et systemperspektiv må se på elevgruppa som en enhet, der elevene kan påvirke hverandre i en kontekst, og der elever kan være påvirket av hendelser i andre systemer som de tar med seg inn i skolen, jamfør Bronfenbrenners (1979) økologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). Individ versus systemperspektiv kan vises gjennom et sitat fra en av informantene i vår masterstudie.

Informant 1:

«enten så bynne dem å slåss, eller så hiv dem på klea og sånt»

Hvis man tolker sitatet i et individperspektiv tenker vi at det kan være enkelt å plassere årsaken til atferden hos enkeltindividet. Det kan være enkelt for lærer å gi en kommentar til eleven rettet mot dennes atferd, som for eksempel å indikere at denne har dårlig oppførsel. I et systemperspektiv vil man studere omgivelsene rundt og forsøke å forstå hvilke faktorer som kan ha påvirket eller trigget elevens oppførsel. På den andre siden tenker vi at eleven som individ må få en konstruktiv tilbakemelding, jamfør autoritativt perspektiv (Baumrind, 1971), og tilrettelegging for endring av atferd.

Ved å benytte en systemisk forståelsesramme vil skolen vår kunne finne ut hvilke faktorer som må endres på, for å kunne sette inn tiltak der det har best effekt. Dette finner vi også støtte for hos Hesselberg og Tetzchner (2016) som trekker fram bedre arbeidsmiljø og læringsmiljø som fordeler ved en slik forståelsesramme (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Vi ser også ved å innta et systemperspektiv vil vi ha større mulighet for å sette inn tiltak der det har best effekt. Hvis vi som lærere skal innta et systemperspektiv vil det kreve mer ressurser som tid og energi av den enkelte lærer, da vi erfarer at det gjerne er lærerne som må gjennomføre tiltak og endringer i elevmiljøet. Dette kan gjøre at vi som lærere ubevisst tyr til individperspektivet i en hektisk skoledag. Bruk av anmerkning brukes på vår skole, og vi anser det som et eksempel på individperspektivet, da anmerkningene gjerne henges på elevens navn, uten å ta høyde for omgivelsene situasjonene oppsto i. Eleven som går hjem med anmerkning trenger ikke være årsaken til hendelsen. I henhold til forskning gjort av Bachmann og Haug (2006) fremkommer det at individperspektivet er rådende i skolen som forklaringer på elevenes atferd (Bachmann & Haug, 2006). Ovennevnte forskning og Bronfenbrenners (1979) modell gir oss støtte for å innta et systemperspektiv på utfordringene på mellomtrinnet ved vår skole. Med utgangspunkt i det vi har nevnt ovenfor, tenker vi at som lærere med en systemisk forståelse, kan vi likevel ikke se bort fra enkeltelevens forutsetninger og diagnoser som tas med inn i skolen. Vi må forsøke å bli kjent med eleven for og best mulig legge til rette for utvikling, og meningsfulle skoledager. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) modell ser vi tydelig at elevens årsaker til problematferd kan være en faktor sammen med flere andre faktorer. Hvis vi som lærere inntar et individperspektiv, kan vi hindre skolens innsats slik at den ikke blir til det beste for eleven.

5.2 Implementering av tiltaket ved vår skole

Roland & Westergård (2015) hevder at en aktiv og støttende ledelse, som forbereder og veileder personalet gjennom et nytt tiltak, er den viktigste faktoren i implementering. De sier også at ledelsen må involvere og motivere lærere og elever slik at de ser nytteverdien av deltakelse og gjennomføring av tiltak (Roland & Westergård, 2015). Ved vår skole ble beslutningen om å innføre tiltaket tatt på ledernivå, og informert til elever og foresatte gjennom et brev hjem før juleferien. De ansatte ble informert om tiltak og iverksettelse som skulle skje etter juleferien, i et fellesmøte.

Ut fra informantenes bidrag i vår studie kunne vi oppsummere at en større del av elevgruppa var negativ til tiltaket, og gjennom utsagn fra elever og egne observasjoner, kan det også virke som en del av lærergruppen er mindre aktiv og engasjert i tiltaket.

Dette kan gi seg utslag i ulik gjennomføring av tiltaket, slik informantene har skissert.

Informant 1:

«Eg synes det e domt at vi må bli henta av lærer (...) oftest så blir vi ikkje henta, vi blir seint henta, liksom at vi blir glømt på en måte – og det e domt»

Informant 2:

«Nån lærera kommer for seint av og tell å hente oss, da blir vi ståanes der ute (...) og da må vi være veldig rask til å kle av oss uteklean»

«Også e det sånn at vesst dem hente oss i lillering og fleire ikkje har fått det med seg (...) så e det veldig vanskelig å vette at dem faktisk har henta oss ... og da må alltid læreran rope ut fra vinduan oppe»

Siden lærerne ikke deltok i en prosess i forkant, kan det virke som at tiltaket ikke er blitt integrert godt nok i personalet fra begynnelsen av. Det kan gi en følelse av manglende eierskap til endringen, eller en opplevelse av at tiltaket er blitt pålagt som en ekstra oppgave i en ellers hektisk hverdag, og dermed føre til lavere engasjement i gjennomføringen.

Informantene oppdager at de ulike lærerne forvalter tiltaket ulikt. Dette tenker vi kan føre til usikkerhet blant alle deltakerne. Lærerne blir privatpraktiserende, til tross for tiltakets rammer

og bestemmelser fra ledelsen, og gjennomfører tiltaket som de selv ønsker eller tror det skal gjøres. En slik kultur ser vi kan skape misnøye og frustrasjon for noen lærere og elever, på grunn av at det blir uforutsigbart. Ogden (2015) sier at tiltak i skolen bør være systemrettete, og integrerte i personalet gjennom felles verdier og felles kultur. Felles verdier og holdninger i personalet vil gjøre skoledagen tryggere og mer forutsigbar for alle deltakerne i skolemiljøet, fordi både elevene og foresatte vet hva som forventes av den enkelte (Ogden, 2015).

Roland & Westergård (2015) gjør oss oppmerksomme på at selv om skolens ledelse er viktig, er det lærerne som skal iverksette og gjennomføre det forebyggende tiltaket i elevmiljøet. Personalet bør motiveres slik at de ser nytten og gevinsten av tiltaket (Roland & Westergård, 2015). Vi ser at lærerne er av avgjørende betydning for at tiltaket skal fungere som ønsket. For å holde på den felles bevisstgjøringen og motivasjonen for å videreføre tiltaket, tenker vi at skolens ledelse må legge til rette for kontinuerlig evaluering og vedlikehold, der alle deltakerne kan dele erfaringer og utfordringer. På den andre siden er det slik at vår skole har deltatt i mange prosjekter. Ofte har vi hatt følelsen av å ikke være ferdig med et prosjekt før vi har vært i gang med et nytt. Tid til innarbeiding og evaluering av prosjektet har mistet fokus, fordi vi må rette innsatsen mot noe nytt. Det sliter både på motivasjonen i lærerkollegiet, og engasjementet for nye prosjekter eller tiltak. Funn i en intervjustudie gjennomført av Skaalvik & Skaalvik (2012) viser at nettopp dette er noe norske lærere klager på (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Fra vårt ståsted tenker vi at tiltaket ved vår skole ikke krever noen økning av kunnskap eller opplæring i personalet, kun bruk av mer tid i elevmiljøet, og vi tenker at det derfor er praktisk gjennomførbart for alle lærerne. Det kan likevel være behov for økt kompetanse både innenfor sosial kompetanse og relasjonell klasseledelse. I spørreundersøkelsen vi gjennomførte blant lærerne kommer det fram en generell positiv holdning til tiltaket i lærergruppa, det kan tyde på at flere forstår gevinsten av å utnytte handlingsrommet som tiltaket gir. Prosesser hvor felles forståelse etableres blir derfor viktig å vedlikeholde gjennom evaluering og motivering, av skolens ledelse.

Samdal (2004) påpeker at elevene også bør få delta i forkant av implementering av tiltak (Samdal, 2004). Elevene ved vår skole har elevrådet som sitt eget organ, og kan gjennom dette organet komme med innspill i saker som angår dem. Ved iverksettelse av tiltaket ved vår skole ble elevmiljøet direkte påvirket, og de burde vært inkludert i prosessen for å forebygge den negative holdningen som informantene gjengir fra elevgruppen. Det tenker vi kunne gjort

implementeringen og gjennomføringen mer positiv og motiverende for alle deltakerne. Samdal (2004) trekker også fram at foresatte bør inkluderes i beslutninger i skolemiljøet. En involvering av disse kunne ført til et positivt og støttende samarbeid i gjennomføringen (Samdal, 2004). Det ideelle ville derfor vært å involvere alle deltakere i skolemiljøet i en lengre prosess før iverksettelsen av tiltaket. Dette ville krevd tid og ressurser på det aktuelle innføringstidspunktet, da vi ved vår skole hadde en økning av aktivitetsplaner i henhold til Opplæringsloven (1998) §9A i høstsemesteret (Opplæringslova, 1998). For å følge lovens krav måtte det gjøres noe umiddelbart i vårt skolemiljø, for at den negative utviklingen ikke skulle få fortsette å utvikle seg. En konsekvens av endringene i Opplæringsloven (1998) kan være at skolene ikke får tid til lengre implementeringsprosesser.

Spørreundersøkelsen av lærerne viste en enstemmig lojalitet til tiltaket. Informantene våre opplever noe annet. Det kan være at lærerne tror at tiltaket gjennomføres i tråd med bestemmelsene, og at de følger en profesjonell standard. Mens elevene kan ha et annet syn enn en voksen lærer. Vi erfarer at elever kan ha en tendens til å huske de dårlige tingene og holder på den negative følelsen lenge. Som voksne kan vi ha et mer nyansert bilde.

Hesselberg & Tetzchner (2016) hevder at hvis menneskene i systemet ikke forstår hensikten med endringene og ikke er beredt til dem, kan motstanden bli stor, og endringer nesten umulige å gjennomføre (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Vi ser at måten et tiltak implementeres på kan ha stor påvirkning på de det gjelder, dersom prosessen forhastes. I masterstudiets tilfelle kan det se ut til at ledelsen ved skolen har gått for fort fram, og ikke inkludert viktige deltakere i forkant av iverksettelsen av tiltaket. Det har bidratt til at lærerne ikke har vært klar til iverksettelsen, og det har ført til at elevene opplever gjennomføringen ulikt.

5.3 Elevenes opplevelser drøftet i lys av sosial kompetanse

I følge Imsen (2014) har opplæring og utvikling av sosial kompetanse tradisjonelt sett vært en del av familiens ansvar fra barnet er født, men samfunnet har endret seg. Det påpekes at før i tiden bodde storfamilier under samme tak og delte på oppdrageransvaret, nå er det blitt vanlig at besteforeldre bor for seg selv, og foresatte jobber utenfor hjemmet. Selv om oppdragelse er foreldrenes ansvar, har samfunnsendringer tvunget fram at også formelle institusjoner, som blant annet skolen, må bidra i oppdragelsen av barna. Skolen må forme barn med kompetanse

som dagens, og framtidens samfunn trenger (Imsen, 2014). Eriksen og Lyng (2018) hevder at utvikling og trening av “folkeskikk” skjer gjennom skolens forventninger til at elevene skal møte presis, levere lekser i rett tid, bidra til arbeidsro og god oppførsel overfor andre, ved å vise respekt og ha tilpasset kroppsspråk til situasjonen (Eriksen & Lyng, 2018). Dette tenker vi gir skolen anledning til å påvirke og forme barns utvikling og oppdragelse, og påvirke og motvirke samfunnsendringer. På den andre siden foreligger det ikke en sosial plan, som for eksempel i fagene norsk og matematikk, der faglige læringsmål framkommer. Vi ser det derfor som viktig at skolen er bevisst denne rollen, og har en plan for hvilken retning utviklingen skal gå. En lokal plan for utvikling av sosial kompetanse, som involverer alle ansatte, vil gi oss lærere et nyttig verktøy og et felles utgangspunkt i arbeidet med dette. Dette støttes av Roaldset (2014) og Ogden (2015) som påpeker at det mangler en nasjonal fagplan i arbeidet med sosial kompetanse (Roaldset, 2014, Ogden, 2015). Roaldset (2014) hevder at Kunnskapsløftet (2006) sier at læreren skal bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, men i praksis blir dette arbeidet nedprioritert til fordel for å utvikle elevenes faglige kompetanse. Han foreslår at sosiale ferdigheter burde være en sjettede grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet (2006), da han hevder at sosiale ferdigheter er like viktig som å lese, regne og skrive (Roaldset, 2014).

Imsen (2014) sier at det de siste ti-årene har skjedd en dreining i skolen, mot en mer individualistisk kultur med eleven i sentrum. Enkeltmennesket har fått vesentlig betydning og verdi innenfor en sosial helhet. En slik fokusering har skjedd på bekostning av samfunnets fellesverdier. Skolene har blitt mer orientert mot det individualistiske, og har fokus på hvilke individer dagens samfunn trenger, og ikke hvilket samfunn som er ønskelig (Imsen, 2014). Det kan se ut til at den enkelte elevs utvikling har langt større fokus enn oppdragelse og danning som vil gagne fellesskapet, og det felles ansvaret vi har for samfunnet. Vi tenker at dette kan påvirke atferden til elevene på mellomtrinnet, da noen kanskje ikke ser viktigheten av det sosiale fellesskapet.

Ett av funnene i vår studie er at informantene opplevde elever som skapte bråk og kaos med sin atferd når det ikke var voksne tilstede, før iverksettelse av tiltaket. Elevene ropte, kastet klær og melkepakker, slåss og gjemte seg inne i friminuttene.

Informant 4:

«Om mårran når vi pleide å gå inn så bynnte alle å prate om alt mulig rart, så blei det masse roping og bråk»..

Informant 1:

«... sånn at enten så bynnte dem å slåss eller så heiv dem på klea og sånt der»

Informant 4:

«Eg huske før det va en lærer der, så pleide dem å gjømmе seg inne, også kasta dem melkepakka opp i vere og overalt og sånt. Det va en gang en av melkepakkan bynnte å læke også»

Nordahl (2010) sier at sosial kompetanse dreier seg om evnen til å vurdere hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger man velger å benytte i en bestemt situasjon (Nordahl, 2010a). Med det forstår vi at elevene må finne en balanse mellom å hevde seg, og samtidig ta i bruk en tilpasset atferd til konteksten. I funnene i vår masterstudie kan det se ut til at elevene ikke evner å desentrere, de ser ikke seg selv utenfra. I følge Piaget (1896-1980) skal barn som er i den konkret operasjonelle fasen utvikle evnen til å desentrere i tidsrommet fra 7-11 år (Imsen, 2014). Vi erfarer at elever på mellomtrinnet har stor variasjon i modenhet. Vi ser at de fleste elever evner å desentrere, mens noen kanskje ikke tar evnen i bruk, og andre igjen har kanskje ikke utviklet denne evnen fullt ut. Mead (1863-1931) la stor vekt på betydningen andres reaksjoner har på oss selv for vår selvforståelse. Gjennom å observere andres reaksjoner på oss selv, tilpasser vi atferden vår (Imsen, 2014). Funnene tyder på at elevene ikke tar i bruk speilingsteorien i samspill med sine medelever, og dermed ikke justerer sin atferd. Dette kan ha flere ulike årsaker, for eksempel gruppepress. Vi tenker derfor at noen elever som nevnes av våre informanter fortsatt har behov for veiledning i utvikling av sosiale ferdigheter. Gresham og Elliott (1990) sier at for å kunne utvikle ansvarlighet for sin fremtoning, må elevene vises tillit. Elevene må få ansvar som er tilpasset forutsetninger og utvikling slik at mestring oppstår, og dermed får de øve på sosial kompetanse (Gresham & Elliot, 1990). Ogden (2015) hevder at ved for mange regler og sterk kontroll får ikke barnet mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter på en sunn måte (Ogden, 2015). Vi mener derfor at lærere må

balansere mellom å ha kontroll, samtidig som de gir litt slipp på den, i den hensikt å gi elevene mulighet til å utvikle ansvarlighet gjennom å bli vist tillit.

Fra et pedagogisk ståsted hevder Ogden (2015) at man kan se på elevers sosiale ferdigheter som lært atferd, og som noe spesifikt som eleven selv utfører. Det betyr at det som er lært kan endres eller videreutvikles (Ogden, 2015). En rapport utarbeidet av Nordahl (2000) viser at elevers deltakelse i aktiviteter for å lære sosiale ferdigheter er lite brukt i den norske skolen (Nordahl, 2000). I tråd med utdanningsperspektivet i Kunnskapsløftet (2006) har skolen et ansvar for å utdanne elever slik at de blir aktive medborgere i et demokratisk samfunn, og som sosialiseringarena har skolen også betydning for elevers sosialisering generelt (Utdanningsdirektoratet, 2006). Vi erfarer at i skolehverdagen har vi som lærere mange muligheter til å gi rom for trening og utvikling av sosiale ferdigheter gjennom de valg vi tar i undervisningen. Ved å benytte arbeidsmetoder som gruppearbeid, prosjektarbeid eller gjennom lek, gir vi elever mulighet til å trene på sosiale ferdigheter i samspill med andre. Ferdigheter som å samhandle, diskutere, tolerere og kompromisse, samt at eleven får tilbakemelding både gjennom verbalt språk og kroppsspråk, gir elevene mulighet til å utvikle sosial kompetanse. Gjennom observasjon av andre får de mulighet til å tilegne seg sosiale ferdigheter.

Nordahl (2010) poengterer at det er vesentlig at lærere har forståelsen av eleven som aktør i spillet, jamfør deltakerperspektivet, for å kunne påvirke dennes handlinger og strategier (Nordahl, 2010a). Med det mener han at eleven selv velger sosiale handlinger ut fra hva eleven ønsker å oppnå, og forsøker å skape mening i. Eleven selv avgjør om handlingen gir et godt resultat. Intensjonen kan være påvirket av mange faktorer, blant annet jevnaldrende og venner, og de voksne på skolen. Det kan tenkes at elevens valg strider mot lærerens og skolens forventninger og mål, men eleven har venner og vennskap som skal vedlikeholdes og utvikles. Disse skal også fungere utenfor skolens åpningstid (Nordahl, 2010a). Et funn i vår studie er at noen elever motsetter seg skolens forventninger om å gå ut i friminuttet, og noen setter inn motreaksjoner som å gjemme seg inne.

Informant 4:

“Så pleide dem å gjemme seg, så va dem inne i friminuttet og det blei bare kaos.”

Nordahl, Flygare & Drugli (2016) sier at fra en lærers ståsted vil atferd som strider mot regler og forventninger tolkes som problematferd og regelbrudd jamfør individperspektivet, mens fra elevens side kan en slik atferd ansees som rasjonell alt etter elevens intensjon. Det kan også være at elevene bruker sosiale strategier som de allerede mestrer, på feil sted til feil tid, fordi de ikke innehar andre strategier (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016). I funnet vårt ovenfor kan det tenkes at eleven skal tilfredsstillende en vennegjeng eller styrke sin sosiale status ovenfor en subgruppe. For eleven ansees dermed denne atferden meningsfull, mens den kan skape frustrasjoner blant lærere og andre deltakere på den sosiale arenaen. Gabarino (1985) mener at barn har kulturelt forskjellige måter å opptre på alt etter hvilket miljø de befinner seg i, og identifiserer seg med. Han sier at majoritetskulturen setter standard for de sosiale fellesverdiene som eksisterer i et samfunn, men hevder at disse kan utfordres av minoritetskulturer som tiltrekker barnet. Da kan det bli konflikter når barn både skal dekke egne sosiale behov og leve opp til miljøets forventninger om å vise hensyn og gi rom for andre (Gabarino, 1985). På den andre siden, skal skolen i følge den generelle læreplanen (2006) utvikle elevene til å bli gode samfunnsborgere, som også betyr å tørre gå mot andres meninger og tørre å hevde sin motstand, også kalt selvhverdelsesferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Informant 2:

“ (...) også er det noen som driver å herjer i gangen og, når vi skal gå ut så da kan det ta litt tid før alle får gått ut ”

“Selv om den voksne er der?”

“(...) mmmm (nikker)”

Som lærere tenker vi at det er viktig å verdsette at elever tør å ha egne meninger og synspunkter som strider mot det vi som lærere eller andre mener, slik at elevene kan utvikles til å bli kritiske samfunnsborgere. Vi mener at et samfunn også trenger motstand for å være i balanse, og da kan ikke skolen utdanne ukritiske elever. Vi må derfor løfte blikket og se eleven gjennom et deltakerperspektiv og som del av en større helhet, jamfør Nordahl (2010). Gresham og Elliott (1990) trekker fram selvhverdelse som en viktig faktor i utvikling av sosial kompetanse (Gresham & Elliot, 1990). Vi kan si oss enige med dem, men tenker likevel at

selvhevdelse må skje innenfor fornuftige rammer slik at elevene lærer å hevde seg selv akkurat nok, uten at de dominerer andre på samme arena.

Atferden i sitatene til informant 2 ovenfor kan også ha utspring i lærer-elev-relasjonen. Sitatet viser at elever noen ganger ikke justerer sin atferd i ganger og garderøber, selv med en voksen til stede. Eriksen og Lyng (2018) sier at gode relasjoner kan forebygge og forhindre konflikter. De sier videre at for å bygge en god relasjon, må relasjonen prioriteres (Eriksen & Lyng, 2018). Gjennom økt voksentetthet gir tiltaket i vår studie lærerne mulighet til å være mer i elevmiljøet ved inspeksjoner, og ved at lærere møter elevene før de går inn på klasserommet. Eriksen og Lyng (2018) påpeker at denne tiden kan utnyttes aktivt til å bygge lærer-elevrelasjoner, ved å ta kontakt med elevene gjennom samtale, og gjerne ved bruk av humor og humør. De sier videre at inspeksjon ikke bør sees på som en «sur oppgave», men som en gylden anledning til relasjonsbygging (Eriksen & Lyng, 2018). Vi har flere ganger erfart at møter med elever utenfor undervisningssituasjoner gir oss en helt annen kontakt med elevene. Når man eksempelvis samtaler ute i skolegården, eller går på en tur, kan man utvikle en annen type kontakt med elevene. Her kan elevene snakke om sine interesser, og lærer kan vise interesse for flere sider ved elevene. Vi har erfart at en slik relasjon kan være nyttig om mindre positive hendelser skal håndteres. Eriksen og Lyng (2018) sier at en lærer må være aktiv og utnytte enhver anledning til å skaffe seg innskudd i relasjonsbanken. Med god relasjon vil eleven akseptere at lærer justerer eller gir tilbakemeldinger på atferd som påvirker fellesskapet (Eriksen & Lyng, 2018). Informantene gjorde oss oppmerksomme på at det fremkommer ulike atferdsmønstre blant elevene når friminuttet er over og det ringer inn. Alt fra at noen ikke stiller seg opp i kø eller knuffe på hverandre.

Informantene gjengir ulike atferdsmønstre når det ringer inn, og elevene skal stille opp klassevis. Alt fra å ikke stille opp i kø, tulle i køen eller bare gå inn før lærer har kommet. Det ser ut til at denne atferden endres alt etter hvilken lærer som møter elevene før undervisning. Ogden (2015) sier at elevene må synes det er viktig å være sosial kompetent for å praktisere sine ferdigheter. For å få elevene til å bruke sin sosiale kompetanse må lærere forsterke ønsket atferd gjennom anerkjennelse, og gjennom slik positiv forsterkning få elevene til å ønske å følge regler og ønske å gjenta denne atferden (Ogden, 2015).

Frønes (2006) sier at relasjoner mellom elevene er avgjørende for hvordan elevene opplever skolen. Det sosiale elementet kan knyttes til at jevnaldrende har en fundamental plass for elevene i sosialiseringprosessen (Frønes, 2006). Et funn i vår masterstudie er at økt voksentetthet kan være til hinder for jevnalderrelasjoner.

Utsagn om spisepauser før tiltaket:

Informant 2:

“Det var litt kaos, men (...) det gikk egentlig ganske greit av og tel før da fikk vi snakke med kværandre”

Utsagn om spisepause etter tiltaket:

Informant 2:

«Vesst man for eksempel skal snakke med nån, så kan det hende man får kjæft for at man bråke... vesst fleire snakke med kværandre»

Funnet i studien viser at økt voksentetthet kan gjøre at elevene føler seg overvåket og dermed blir mer reservert i sitt samspill med sine jevnaldrende. Informant 2 opplever at en voksen tilstede i spisepausene legger en demper på sosial interaksjon mellom elevene, og det dermed kan bli mindre sosial trening, siden den voksne blir den som kontrollerer elevens atferd gjennom sin tilstedeværelse. Dette kan legge en demper på både samtaletema og generell atferd.

Gabarinos (1985) definisjon av sosial kompetanse stadfester at en viktig hensikt med sosial kompetanse er å rekruttere venner gjennom sin atferd (Gabarino, 1985). Med det tenker vi at relasjoner til medelever kun kan utvikles i samspill med andre, og for elevene vil skolemiljøet være et utmerket sted å både øve på, og høste gevinster av sin innsats i vennskap. Frønes (2006) hevder at elevene anser skolen å være en sosial arena på lik linje med undervisnings- og læringsarena, der samspill foregår kontinuerlig mellom elever og mellom elever og voksne, både i undervisning og i friminutt. Elevenes sosiale situasjon i skolen har betydning for deres dannelse og for utvikling av identitet. Frønes (2006) påpeker også at skolen og lærere bør være bevisst dette sosiale behovet, og legge til rette for arenaer der elevene får utvikling i samspill med sine jevnaldrende (Frønes, 2006). Vår studie viser at spisepauser

utgjør en viktig sosialiseringsarena for elever ved vår skole. Elevene bør få tillit til å selvsinne fram til atferd som er tilpasset en samtale i en pause, jamfør ansvarlighetsdimensjonen til Gresham og Elliot (1990). Med det kan de bli bevisste signaler de sender til sine medelever, samt kunne lese andres signaler på en hensiktsmessig måte. Vi har erfart at jevnaldrende vil både kunne stille krav og kunne gi tydelige tilbakemeldinger til hverandre i sosiale settinger, og det ser ofte ut til at disse tilbakemeldingene har større påvirkning, enn om en lærer gjør det. Dette finner vi støtte i hos Bergkastet, Duesund & Wetsvig (2019) som sier at å ha venner og å være inkludert blant jevnaldrende blir viktigere jo eldre elevene blir. Og etter hvert vil vennene overgå de voksnes innflytelse (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2019).

På den andre siden bør spisepauser oppleves som en positiv stund sammen med jevnaldrende der relasjoner utvikles og elevene får en opplevelse av å få en pause.

Et positivt funn i vår studie er at informantene ser ut til å mene at økt voksentetthet har hatt effekt.

Informant 1:

“Men, no når lærer er der så e det akkurat som at dem ikkje tør gjøre nokka”

Informant 3:

“No e det lærera som passe på (...) så no e det blidd mindre støy”

Informantene opplevde en annen atferd når det var en voksen tilstede. Med sin tilstedeværelse regulerte den voksne atferden i elevgruppa. Eriksen og Lyng (2018) viser til nyere studier som støtter anbefalinger om gode inspeksjonssystemer og økt voksentetthet, og konkluderer med at tilsyn av lærer i pauser er et av de mest virksomme tiltakene mot uønsket sosial atferd (Eriksen & Lyng, 2018). Det positive med dette er at gevinsten for skolemiljøet ved vår skole blir stor, på grunn av at det blir færre konflikter og mindre uønsket atferd. På den andre siden har lærere behov for pauser i en hektisk skoledag. Eriksen og Lyng (2018) gir oss en ide om et eget inspeksjonsteam med utvalgte voksne som har ansvar for alle inspeksjoner i elevmiljøet (Eriksen & Lyng, 2018). Fordelen med dette kan være at lærere får pauser når elevene har sin pause. En annen fordel kan være at inspeksjonsteamet kan ha spesifikke

oppfølgingsoppgaver fra dag til dag, og over lengre perioder, knyttet til enkeltelever eller grupper av elever. Ved vår skole får vi ofte informasjon som gjelder enkeltelever på starten av dagen, det kan være at vi skal vise ekstra oppmerksomhet, følge med eller veilede enkeltelever. Slik informasjon kan lett forsvinne i en hektisk hverdag. Ved et eget inspeksjonsteam kunne det vært enklere å følge opp slike beskjeder og ha en helhetlig og kontinuerlig innsats i dette. Inspeksjonssystemet ved vår skole er slik at personal byttes en gang i løpet av langfriminuttet. Denne overlappingen opplever vi som kritiske punkter, da noen av ulike årsaker blir forhindret fra å bytte presis. Ulempen med inspeksjonsteam er at lærere ikke får mulighet til relasjonsbygging som de kan gjøre nytte av i undervisningssituasjonen.

I vår studie er ett funn at elevene ikke ser ut til å være klar til å oppholde seg i klasserom og ha spisepauser uten voksne tilstede. Gjennom flere år som lærere på skolen har vi observert at det skjer en endring når elevene går fra småtrinn til mellomtrinn. De første skoleårene er det stort fokus på arbeid med strukturert klasseledelse og utvikling av elevenes sosiale ferdigheter og samspill. Det kan derfor tenkes at det forventes at elevene har opparbeidet seg sosiale ferdigheter i løpet av de første skoleårene, slik at de nå skal være «selvgående» når de kommer på mellomtrinnet. En av årsakene er at elevene som regel bytter lærer når de begynner på mellomtrinnet, og struktur og rutiner videreføres ikke automatisk. En annen årsak kan være at det blir større faglig fokus, som dermed reduserer tiden som blir brukt på trening i sosiale ferdigheter. Vi mener at arbeid med sosial kompetanse er et kontinuerlig arbeid som ikke kan stoppe på noe punkt i løpet av et tiårig grunnskoleløp.

Hvis man ser samfunnsendringene i lys av sosial kompetanse, kan det se ut til at de gamle klassiske utviklingsteoriene kan komme til nytte. Med utgangspunkt i Piaget (1896-1980) sine tanker om det konkret-operasjonell stadiet fra ca. 7 – 11 år, tenker vi at lærere bør modellere og veilede elever i den sosiale utviklingen. Det er også viktig at det legges til rette for sosialt samvær med andre slik at elevene kan observere hverandre og ulike atferdsmønstre i ulike situasjoner, jamfør Mead (1934).

5.4 Elevenes opplevelse drøftet i lys av relasjonsorientert klasseledelse

Ogden (2015) sier at klasseledelse før i tiden dreide seg stort sett om disiplin og oppdragelse, mens nå skal god ledelse skje gjennom relasjonsbygging og personlig utvikling (Ogden,

2015). Dagens skole ser da ut til å fremme autoritativ lærerstil med høy grad av varme og kontroll, jamfør Baumrinds modell (Baumrind, 1971) og setter relasjon lærer-elev i fokus. Vi ser at den autoritative lærerstilen til Baumrind (1971) vil kunne fungere i tråd med kontekstperspektivet på et systemnivå.

Et funn i vår masterstudie er at lærere ikke er oppmerksomme på å ivareta relasjonen til elevene.

Informant 1:

«Eg synes det e domt at vi må bli henta av lærer (...) oftest så blir vi ikkje henta, vi blir seint henta, liksom at vi blir glømt på en måte – og det e domt»

Når elevene står ute i sin klassekø, med en følelse av å være glemt, kan dette påvirke lærer-elev-relasjonen og autoriteten til lærer. Nordahl (2012) hevder imidlertid at en lærer kan reparere slike hendelser ved å beklage ovenfor elevene (Nordahl, 2012b). Noen ganger kan lærer ha gyldig grunn til å komme sent å hente elevene, som bunner i at en lærers arbeidsdag kan være hektisk og styres av klokka og timeplaner. Dårlig samvittighet for at man henger etter kan være en kjent følelse for oss, og stresset og følelsen av å hele tiden være påkoblet kan gjøre at en lærer har et stort behov for en pause med kaffekoppen.

Informant 3:

«... hente oss ganske seint sia xxx bare skal drikke opp kaffen sin»

Informant 4:

«... kan ta veldig lang tid før xxx kommer. Så må vi stå ute i 10 minutter å vente»

Tiltaket har ført til at lærere skal bruke mer tid i elevmiljøet, og påvirker derfor pausetiden til lærerne. Vi opplever også at selv i pausetiden kan det komme elever med ulike behov, dette behovet kan begrunnes med lavere voksentetthet i elevenes pauser. Det kan også være foresatte som ringer eller kollegaer som har behov for å drøfte ulike problemstillinger. At en lærer kommer for sent og henter elevene, kan også forklares med at lærer har inspeksjon i friminuttet før undervisning. Det kan være at denne må innom toalettet før elevene kan

hentes, og det kan også skje at kolleger eller elever stopper vedkommende før han eller hun rekker fram til klassekøen.

Sitatet nedenfor har også vært diskutert i lys av sosial kompetanse. Informantenes opplevelse av medelevers oppførsel viser mangel på respekt for autoriteter. Når informantene forteller at elever gjemmer seg inne, eller ikke viser respekt, tenker vi at det kan dreie seg om relasjonen til den enkelte lærer og oppførsel som forventes av elevene. Det kan også skyldes samfunnsendringene.

Informant 2:

“... også er det noen som driver å herjer i gangen og, når vi skal gå ut så da kan det ta litt tid før alle får gått ut”

“Selv om den voksne er der?”

“ (...) mmmm (nikker)”

Informant 4:

«Så pleide dem å gjømmе seg, så va dem inne i friminuttet og det blei bare kaos»

Bergkastet, Dahl & Hansen (2009) og Eriksen og Lyng (2018) gjør oss oppmerksomme på at lærere som har kunnskap om, og kompetanse i å etablere positive relasjoner, vil opparbeide seg en relasjonsbank til elevene (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, Eriksen & Lyng, 2018). I tilfellene som informantene trekker fram ovenfor vil en lærer med god relasjon til elevene lettere kunne korrigere atferden uten at det påvirker relasjonen. Lyng (2004) gjør oss likevel oppmerksomme på at lærere har ulike forutsetninger for å etablere gode relasjoner med elever. Noen får lett kontakt, mens andre må jobbe mer (Lyng, 2004). Skolens tiltak har gitt lærerne en mulighet til å både etablere og vedlikeholde relasjoner, hvis tiltaket gjennomføres slik det er ment. Vi erfarer at noen elever kan være enklere å korrigere, mens andre kan kreve mer innsats fra den voksne. Det kan bunne i relasjonen eleven har til læreren. Vi erfarer også at korrigerings kan bli møtt med bannskap og stygge kommentarer mot den voksne, hvis relasjonen er svakere. Vi ser en tendens blant noen elever til stygt språkbruk både mot medelever og voksne, og ser at det kan påvirke skolemiljøet. Dagens foreldre er mindre autoritetstro og det påvirker i følge Ogden (2015) elevenes atferd i samhandling med

autoriteter. I følge samfunnsendringene som Nordahl (2009) refererer til i Aftenposten (2009), må dagens lærere skaffe seg autoritet som tidligere lærere tidligere automatisk hadde gjennom sin profesjon (Aftenposten, 2009). Når foreldre, jamfør Ogden (2015), er mindre autoritetstro, vil oppgaven med å lære barna respekt i større grad påfalle skolen (Ogden, 2015). I situasjoner der elevene ikke viser respekt, blir det opp til den enkelte lærer å håndtere det. Da tenker vi at en god lærer-elev-relasjon kan være nyttig.

Et funn i studien vår er at tre av fire informanter nevner kaos og bråk før tiltaket ble iverksatt. I begrepene legger elevene blant annet roping og hyling. Når elevene går fra å være småtrinnslever til mellomtrinnslever erfarer vi at den stramme strukturen fra småtrinnet løses noe opp. Det virker som det forventes av lærerne at elevene har ervervet oppførsel og atferd gjennom de fire første årene på skolen, og kan justere og tilpasse denne til ulike situasjoner på egen hånd. Våre erfaringer er at forventningene til elevenes selvregulering kan bli for høye, og at det fortsatt er behov for veiledning fra en voksen i ulike situasjoner. Sitatene nedenfor er diskutert tidligere, men kan også sees i lys av klasseledelse.

Informant 1:

«... sånn at enten så bynnte dem å slåss eller så hiv dem på klea og sånt der»

Informant 2:

«Vesst man for eksempel skal snakke med nån, så kan det hende man får kjæft for at man bråke... vesst fleire snakke med kværandre»

Informant 4:

«Før jul va det litt mye bråk ...»

«Om mårran når vi pleide å gå inn så bynnte alle å prate om alt mulig rart, også blei det masse roping og bråk...»

«... også nån ganga bynnte dem tel og med å slåss»

I følge Arbeidstilsynet (2019) kan støy virke irriterende og trettende, og bidra til stress (Arbeidstilsynet, 2019). Vi ser derfor at støy kan oppleves som negativt for den enkelte elevs

og lærers trivsel. Opplevelse av støy er subjektivt, det som er gøy for noen kan være støy for andre. Gjennom god klasseledelse er det mulig å redusere støy gjennom holdningsskapende arbeid og bevisstgjøring av elevene. Elevene kan selv lage regler og rutiner for hvordan de vil ha det i klasserommet og i garderoben, noe som kan bidra til regulering av støy og skape bedre trivsel og læringsmiljø.

En lærers hverdag inneholder mange ulike elementer og styres etter klokka. Nordahl (2010) hevder derfor at god struktur er av betydning for god klasseledelse gjennom en skoledag. Han sier videre at struktur er en forutsetning for at lærere skal få undervist i faget sitt (Nordahl, 2010a). Når elevene blir stående lenge ute å vente, spres usikkerhet som påvirker atferden.

Informant 4:

«Da blir det litt sånn knuffing og tøys, og da bynne dem å samle seg i en ring»

Informant 2:

«Også e det sånn at vesst dem hente oss i lillering og fleire ikkje har fått det med seg (...) så e det veldig vanskelig å vette at dem faktisk har henta oss ... og da må alltid læreran rope ut fra vinduan oppe»

Når vi henter elevene i skolegården, kan vi ta ledelsen og kontrollen med en gang. Gjennom øving sammen med elevene kan gjennomføring av inngangen skje raskt og effektivt, og når man kommer til klasserommet er det fokus på å komme i gang med undervisningen. Før tiltaket ble innført var det mange elever i klasserommet når lærer kom for å starte timen. Da måtte det brukes tid på å avslutte tegninger, kortspill og andre aktiviteter, før man kunne starte med å samle klassens fokus mot undervisning. Tiltaket kan hjelpe lærerne å drive proaktiv klasseledelse og formidle felles holdninger dersom betingelsene for gjennomføringen følges. Hvis hele personalgruppa håndhever tiltaket som tenkt, vil det formidle tydelige forventninger til elevene, og det vil innarbeides gode regler og rutiner som forenkler hverdagen for alle deltakere, og bidrar til et godt læringsmiljø.

Et annet funn er at før tiltaket ble iverksatt opplevde informantene at konfliktløsning gikk ut over elevenes undervisningstid.

Informant 4:

«Da begynte dem å prate om det (konflikter) og da mista vi masse av timen»

Her tenker vi at lærerne blir stående i et dilemma. Hvis de ikke rydder opp i konfliktene, kan det påvirke elevens læring den timen, velger han eller hun å ta det før undervisningen starter, vil det gå ut over andre elever som ikke var involvert i konflikten. I spørreundersøkelsen av lærerne på mellomtrinnet svarer de fleste at de bruker mindre tid på konflikter og konfliktløsning i elevgruppa etter innføring av tiltaket. Dersom tiltaket gjennomføres i tråd med det som var tenkt, får læreren mulighet til å være i forkant, og dermed oppnå kontroll ved proaktiv klasseledelse. Informantene opplever at lærerne håndterer konfliktløsningen ulikt.

Informant 3:

«Dem(lærerne) kommer i gang (med undervisning), men dem pleie å ta det (konflikter) midt i timen når dem har fått i gang arbeid»

Nordahl (2012) sier at det kan skyldes at vi har ulike holdninger og kunnskap, og vi vil derfor drive klasseledelse på ulike måter. Autonomi er viktig i en lærerrolle, men samtidig ser vi behov for å ha felles verdier og regler slik at vi oppfattes likt utad. Det er derfor viktig med bevisstgjøring av kollegiet, fra skolens ledelse. Lærernes undervisning er noe privat, som sjelden blir utfordret eller satt spørsmålsteget ved. Vi ser nødvendigheten ved å reflektere sammen med kolleger, slik at privat praksis blir utfordret (Nordahl, 2012b). Vi tenker at felles praksis vil gjøre god klasseledelse enklere å utføre. Men, i henhold til Skaalvik & Skaalviks (2012) studie, ser vi også at felles praksis kan påvirke autonomien til lærerne, og legge press på både lærerrollen og gjennomføring av undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærers undervisning må utfordres, nettopp fordi lærerens praksis er avgjørende for elevens læringsmiljø. Dette kan gjøres ved å reflektere over egen praksis, og foreta nødvendige endringer.

Informantene har trukket fram at det kunne oppstå trengsel når flere klasser skulle gå inn samtidig, gjennom samme inngang. Ved innføring av nye rutiner ble elevene stilt opp klassevis i kø. Dette resulterte i at flere ble samlet på et tett område, og noen ganger ble flere klasser hentet av lærer samtidig. Ogden (2012) hevder at skolebygninger kan være et problem

hvis de er utformet slik at de skaper køer og trengsel (Ogden, 2012). I følge Roland (2014) er skolegårder og korridorer steder hvor uro oppstår (Roland, 2014).

Informant 2:

«... vesst ikkje alle klassan går inn samtidig, så e det ikkje like mykje kaos i gangen»

Vi har observert lærere som har fått dette til på en god måte. Ved tydelig ledelse og korrigerende ved uønsket atferd har noen elever øvd systematisk på inngang til klasserom. Ved å øve har trengselen og knuffingen ikke vært tilstede.

Oppsummert ser vi at Djupedalutvalgets NOU-rapport (2015) og endringer i opplæringsloven 1998 §9A-4 har dreid skolens fokus over på viktigheten av et trygt og godt skolemiljø (NOU 2015:2, Opplæringslova, 1998). Skolen er en arena der det kontinuerlig foregår et sosialt samspill, mellom elevene og mellom elevene og de voksne. Når dette samspillet ikke fungerer, bør skolen, ifølge lovverket iverksette forbedringstiltak. I vår studie viser vi til at tiltak bør iverksettes på systemnivå, der alle parter inkluderes før implementeringsfasen. Nye rutiner vil påvirke både elevens og lærers skolemiljø og vi har sett på hvordan elever opplever skolemiljøet etter innføring av nye rutiner med økt voksenteitet i overgangssituasjoner. Vi har drøftet dette, som er problemstillingen vår, i lys av systemteori, sosial kompetanse og relasjonsorientert klasseledelse.

6 Validitet

Denne komponenten i Maxwell (2013) sitt design kartlegger et nøkkelbegrep i validitet: validitetstrusler. Han hevder at vurderinger av validitet må gjøres gjennom hele forskningsprosessen. I begrepet *validitet* legger han hvordan man referer til korrekthet og troverdighet i beskrivelser, forklaringer, tolkninger eller konklusjon i forskningen til grunn. Begrepet innebærer ikke at det må eksistere en objektiv sannhet slik det ofte forventes av en redegjørelse, og det kreves ikke at forskeren skal oppnå en ultimat sannhet for at studien skal være nyttig eller troverdig (Maxwell, 2013, s. 122).

Maxwell (2013) trekker fram to typer validitetstrusler som er unngåelige, og som det ofte blir reist spørsmål om i kvalitative studier: *bias* og *reactivity*. Bias kan oversettes med skjevhet, og er forskerens forutinntatthet og førforståelse som kan påvirke resultatet slik at det ikke samsvarer med virkeligheten. Det kan dreie seg om at forskeren velger data som passer til forskerens forståelse av problemstillingen, antakelser og mål eller om at forskeren velger data som tiltaler han eller henne. *Reactivity* er forskerens egen påvirkning av deltakerne og studien, og hvordan det kan påvirke informantene og deres uttalelser. Maxwell (2013) hevder at det er umulig å fjerne disse truslene, og han poengterer at det viktigste når det gjelder disse er å være bevisst hvordan de kan påvirke validiteten på resultatene av forskningen, og bruke det på en produktiv måte i forskningen (Maxwell, 2013, ss. 124-125).

Vår forståelse av validitetstrusler, og hvordan disse kan behandles er en viktig komponent i vår masterstudie (Maxwell, 2013, s. 123). I vår forskning ble disse svært viktig da vi forsket på egen arbeidsplass, og hadde dermed både rolle som ansatte og forskere, og vi hadde begge interesse i at tiltaket skulle fungere og bli godt mottatt i elevgruppen. Maxwell (2013) trekker også fram intervensjon (innblanding), og sier at i feltundersøkelser vil alltid forskerens tilstedeværelse være en innblanding på en eller annen måte (Maxwell, 2013, s. 127). Våre bias kan ubevisst ha påvirket hva vi har observert og fått med oss av hendelser og uttalelser, både i kollegiet og i elevmiljøet. Et av våre private mål er at tiltaket skal fungere, og det kan gjøre at vi plukker med oss det som passer for oss.

Som vi skal se i det videre kan ovennevnte påvirke flere av komponentene i forskningsprosessen. Maxwell (2013) har en liste med strategier som kan redusere/utelukke

trusler og øke troverdigheten av masterstudien (Maxwell, 2013). Vi har vurdert noen av strategiene i forhold til vår studie, som vi videre vil kommentere.

En av strategiene er langtidsinvolvering på forskningsplassen. Vi forsker på egen arbeidsplass og har oppholdt oss i elevmiljøet daglig gjennom hele forskningsprosessen. Det gjør at vi har god kjennskap til kulturen, men det kan også påvirke oss slik at vi ikke ser det vi bør se. Informantene kan tro at vi vet mer og forstår mer enn vi faktisk gjør, og kan dermed utelate å trekke fram ting i intervjuene. Vi startet begge vår arbeidskarriere på skolen som lærere. I løpet av forskningsprosessen har en av oss gått fra å være kontaktlærer til fagleder. Fagleder er en del av ledelsen. Det kan resultere i en skjevhet mellom det informantene ønsket å si, og det de faktisk sa. For å få flere vinklinger uten at vi måtte intervju flere deltakere, tok vi med et spørsmål om hvordan informantene trodde vennene opplevde tiltaket. Vi merket at når informantene fikk snakke på vegne av vennene, var vennene langt mer negative til tiltaket, enn de selv uttalte å være. Det kan tyde på at informantene ønsket å fremstå som positive til tiltaket overfor oss. Reaktiviteten kan dermed ha påvirket informantene slik at de ønsket å fremstå slik de trodde vi ville synes var bra, og at de ubevisst eller bevisst har sensurert informasjonen de ga på vegne av seg selv.

En annen strategi er «rike data». Gjennom langt opphold på forskningsstedet har vi ikke bare gjennomført intervjuer og spørreundersøkelser, men også ubevisst gjort oss observasjoner fra feltet. Dette har gitt oss større mulighet til å evaluere det som har kommet fram gjennom innsamlingsmetodene våre. Vi har gjort observasjoner som kan avkrefte eller bekrefte informasjon som er kommet fram, og gitt oss et større bilde av elevenes opplevelser. Vi har også benyttet triangulering for å få et utfyllende bilde. Maxwell (2013) trekker fram fordeler med å kombinere metoder for å få en bredere kartlegging. Triangulering betyr å bruke forskjellige metoder som en sjekk for om konklusjonen blir den samme. Denne strategien reduserer risikoen for at forskeren konkluderer på bakgrunn av en metode (Maxwell, 2013). I masterstudien benyttet vi intervju av informanter fra elevgruppen, spørreundersøkelse av lærere og egne ubevisste observasjoner. Vi kunne fått mer informasjon dersom vi hadde gjennomført strukturert observasjon av lærere og elever, eller gjennomført spørreundersøkelse med alle elever på mellomtrinnet. Dette ville krevd mye tid og ressurser som vi ikke hadde tilgjengelig i denne studien. Vi mener likevel at vi har fått et godt bilde på skolens kultur og mottakelse av tiltaket, og vi mener triangulering har styrket validiteten på studien.

Vi gjennomførte alle intervjuene sammen. Vi er begge sylferske på denne metoden, og det informerte vi informantene om. Med tanke på det asymmetriske forholdet i intervjusituasjonen kunne det at vi også var ny i situasjonen, redusere stress og nervøsitet hos informantene. På den andre siden kan det asymmetriske forholdet mellom voksne og barn forsterkes i en slik situasjon. Informantene ble spurt om de ønsket at en av oss voksne skulle gå ut, ingen svarte bekreftende på det. I ettertid så vi at det kunne være vanskelig for dem å si fra om dette ansikt til ansikt, da det kunne føre til ubehag. Dette kunne vært et svaralternativ på samtykkeskjemaet, der informantene kunne krysset ut på forhånd om de ga tillatelse til en eller to voksne tilstede. Intervjusituasjonen var ny for informantene også. Underveis i intervjuene forsøkte vi å være bevisst vår egen bias når vi stilte spørsmålene, og når informantene kom med svarene. Vi forsøkte å oppmuntre med lyder og kroppsspråk, men hadde fokus på ikke å lede dem eller virke ledende i noen retning. Etter hvert intervju snakket vi sammen om opplevelsen og delte tanker. I forhold til reaktivitet i intervjusituasjonen klargjorde vi igjen for informantene at vi hadde taushetsplikt, og skulle ivareta deres anonymitet. Vi forsikret også at når vi gikk fra intervjuene, ville vi ikke nevne eller bruke noe fra intervjusituasjonen andre steder enn i vår oppgave. Alle informantene fikk også mulighet til å lytte gjennom intervjuet, men ingen takket ja til det. I etterkant erfarte vi at å være to i intervjusituasjonen ble en kvalitetssikring.

En av oss foretok selve transkriberingen av intervjuene, men vi kvalitetssikret ved at vi begge lyttet gjennom opptakene sammen, mens vi leste gjennom transkriberingen. Det ga oss god innsikt og oversikt over datamaterialet, og vi ble enige om hva vi hørte. Kvale et. al (2015) hevder at det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. De anbefaler heller at man vurderer hva som er nyttig for den forskningen man skal drive, og transkriberer i så henseende (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Vi valgte å gjengi intervjuene på dialekt siden vi opplevde det mer som vårt materiale.

Studiens reliabilitet

Tjora (2012) sier at reliabilitet handler om hvor pålitelig resultatene fra studien er. Med det spør han om en annen forsker vil få samme resultat dersom han eller hun gjennomfører samme studie (Tjora 2012). I vår kvalitative undersøkelse benytter vi oss selv og vår forforståelse som verktøy. Vi anser hvert menneske som unikt, og derfor vil det være

vanskelig å finne noen som har akkurat samme utgangspunkt som oss, og som vil gjennomføre hele studien likt som oss. I tillegg vil tidsperspektivet påvirke resultatet. Selv om skolen og elevene er de samme, har tiden endret seg litt i tillegg til at skolelivet har utviklet seg litt, og dermed vil det ikke kunne gjenskapes akkurat den konteksten vi gjennomførte studien i. Det vil derfor være vanskelig å komme frem til nøyaktig samme resultat. Vi mener at vi har forsøkt å gjengi så mange detaljer som mulig for å begrense uklarheter og spørsmål fra andre lesere. Gjennom konkrete og nøytrale beskrivelser prøver vi å gi leserne mulighet til å følge de valg vi tar gjennom forskningsprosessen, slik at de selv kan vurdere grunnlaget for de slutninger vi har trukket i analysen. Vi har beskrevet med tydelighet hvordan denne masterstudien har blitt gjennomført, og mener derfor at vi har ivaretatt og redegjort for studiens reliabilitet, og gjennom det økt studiens validitet.

Studiens generaliserbarhet

Maxwell (2013) viser til det han kaller indre og ytre generalisering. Indre generalisering er i hvilken grad resultatene er gyldige for forskningens fenomen, og deltakerne, også de som ikke direkte deltok i studien. Ytre generalisering dreier seg om i hvilken grad resultatene kan brukes i andre situasjoner og til andre utvalg (Maxwell, 2013, s. 137). I masterstudien vår tenker vi at indre generalisering er det som gjelder for våre funn. Vi har hatt begrensede ressurser og har derfor få deltakere, og har studert en liten del av en skole. Resultatene vil derfor ikke kunne overføres til en stor populasjon. Primært har vår studie en lokal interesse, men den kan likevel være interessant for andre skoler som kan streve med den samme problematikken, da den kan gi ideer til planlegging og gjennomføring av tiltak.

Etisk dilemma

Et etisk dilemma ved vår studie er risikoen for at kollegiet eller elever kan identifisere seg selv, ut fra hva informantene har fortalt. Det vil likevel bare være denne som kjenner til denne informasjonen. Hvis vi utelukket noen sitater på bakgrunn av at noen kunne kjenne seg igjen, ville det kunne påvirke validiteten. Sitatene er med for å komplementere og forsterke vår studie. Vi tenker at hvis vi hadde utelatt sitater om elevers eller læreres atferd, ville det påvirket masterstudiens funn.

7 Avslutning

Etter en høst med mindre positive tilbakemeldinger om skolemiljøet ved vår skole, så skolen vår nødvendigheten med å iverksette et tiltak. Vi fant tiltaket interessant, og valgte å ta utgangspunkt i det for vår masterstudie. Tiltaket fikk ulik mottakelse i elevgruppa og i lærerkollegiet, vi ønsket derfor å finne ut hvordan tiltaket opplevdes fra elevenes perspektiv. Analyse av intervjuene viste oss at elevene hadde mange tanker og refleksjoner om egen opplevelse av skolemiljøet.

Masterstudiets funn

Vår studie har rettet seg mot elever på mellomtrinnet og deres opplevelse av skolemiljøet etter innføring av et tiltak som førte til endringer i elevenes skoledag. Skolens hensikt var og bedre kontrollen i overgangssituasjoner som friminutt og spisepauser. Vår tentative teori, som sa at dette kunne dreie seg om klasseledelse og elevenes sosiale kompetanse, og at skolestrukturen var noe utydelig, viste seg å stemme overens med våre funn.

Vi har jobbet ut fra problemstillingen:

Hvordan opplever elever på mellomtrinnet skolemiljøet etter innføringen av økt voksnetthet i friminutt og pauser?

I henhold til tiltaket som ble iverksatt like etter juleferien, har studien fokusert på elevenes opplevelser av et trygt og godt skolemiljø. Tiltaket som ble innført hadde tydelige rammer og ble innført på systemnivå, og påvirket alle deltakerne i skolemiljøet.

Vår masterstudie viser viktigheten av å involvere alle deltakerne i et skolemiljø når tiltak må iverksettes. En slik inkludering vil gi de beste muligheter for en vellykket innføring av endringer. I tillegg bør lærere ha en systemisk forståelse, der forståelsen for at den enkelte elev inngår i en større kontekst er det rådende synet. Likevel viser forskning at det er individperspektivet som er rådende i en hektisk skoledag. Ved å skape eierforhold og motivasjon blant de ansatte som skal gjennomføre tiltaket i elevgruppen, vil skolen formidle en felles kultur og felles verdier ved at tiltaket utføres likt og i henhold til rammene. Det vil skape forutsigbarhet og trygghet i elevgruppen. En felles forståelse av tiltakets fordeler og gevinster må integreres i lærergruppen, og den må ha full støtte fra ledelsen. Ut fra våre funn

kan vi konkludere med at ledelsens støtte i prosessene før, under og etter implementering er viktig. I denne studien kan det se ut til at implementeringsprosessen har gått for fort fram. Samtidig kan den hastede innføringen begrunnes med kort frist/lovkrav fra opplæringsloven (1998) §9-A om rask handling når elever ikke opplever et trygt og godt skolemiljø.

Et funn vi har avdekket er informantenes opplevelse av negativitet i elevgruppen. Denne negativiteten kan i noen grad begrunnes med implementeringsprosessen. Elevgruppen har ikke fått deltatt, eller uttalt seg som om sine synspunkter og tanker rundt tiltaket, og det kan ha påvirket motivasjonen for deltakelse. Elevene kan oppleve implementeringen som en påtvunget endring, og derfor utviser de opposisjon og negativitet i forhold til tiltaket. Negativiteten i elevgruppen kan også begrunnes i funnet av at lærere gjennomfører tiltaket ulikt. Selv om lærerne sa seg lojal til tiltakets bestemmelser, påpekte informantene at gjennomføringen av den enkelte lærer ble for tilfeldig og uregelmessig. De opplevde forskjeller i hvordan lærerne håndterte tiltaket og hvor lojale lærerne var. Ulik gjennomføring skaper usikkerhet blant elevene. Det kan påvirke relasjonen elevgruppen får til den enkelte lærer. Funnet blant lærerne i spørreundersøkelsen er at de mener de har vært lojale til tiltaket. Likevel speiler informantenes opplevelse noe annet. En repetisjon av tiltakets rammer og bevisstgjøring av tiltakets nytteverdi, kan kanskje være nødvendig å gjennomføre i personalet. Lærernes ulike behandling av tiltakets rammer kan bunne i den hastige implementeringsprosessen. Lærerne kan mangle eierskap til, og motivasjon for å gjennomføre tiltaket, og forståelse for tiltakets hensikter og gevinster. Til tross for dette viser spørreundersøkelsen at lærerne har en positiv holdning til tiltaket.

I følge Kunnskapsløftet (2006) skal ikke skolen bare være faglig orientert, men også gi elevene mulighet til å utvikle sine sosiale ferdigheter i samspill med sine medelever. Nasjonalt mangler det planer for hvordan skolene skal delta og legge til rette for denne utviklingen, og lokalt ved vår skole mangler det styringsdokument, noe som resulterer i ulik gjennomføring og resultater fra de forskjellige lærerne. Et slikt verktøy kan være nyttig for lærerne, og vil bidra til et felles utgangspunkt for arbeid med sosial kompetanse.

Masterstudien vår viser at skolen har fått større betydning i elevens sosiale utvikling, og det bør derfor legges til rette for at elevene kan få opplæring i sosial kompetanse, og mulighet for å trene på hvordan man gjør bruk av sosiale ferdigheter i samspill med andre. Lærerne kan legge til rette for dette gjennom valg de tar i sin undervisning, slik at elevene får øvelse i å ha

og fremme sine egne meninger og stå for disse. Masterstudien viser også at elever med egne meninger også må ha en plass i skolen, fordi skolen skal bidra til å utvikle kritiske samfunnsborgere, som hevder seg selv og deres meninger, men innenfor fornuftige rammer.

I vår studie kan det se ut til at fokuset på sosial kompetanse endrer seg når elevene blir eldre. Den stramme strukturen som gjennomsyrrer hele småtrinnet løses opp, og det blir større fokus på det faglige. Det kan se ut til at elevene ikke er modne nok til å plutselig skulle overta ansvaret for sosial utvikling selv, og at fokus må holdes fra skolens side. Elevene melder om bråk og kaos før tiltaket ble satt i verk, noe som viser at de ikke evner å ta i bruk ferdigheter som er tilpasset den enkelte situasjonen, og heller ikke evner å se sin oppførsel utenfra ved å speile seg i andre. Gresham og Elliot (1990) viser til at elevene må bli vist tillit for å utvikle ansvarlighet for sin fremtoning (Gresham & Elliot, 1990). En slik tillit ble elevene på mellomtrinnet vist for eksempel i spisepausene, der det ble forventet at elevene skulle spise alene og deretter gå ut. Erfaringer skolen gjorde viste at elevene ikke tok dette ansvaret, og dermed måtte det settes inn en voksen i spisepausene.

Skolens betydning for elevenes relasjoner til jevnaldrende er et funn i vår masterstudie. Elevene ønsker å bruke tiden på skolen til å samtale og bygge vennskap med hverandre. Med økt voksentetthet kan det legges en demper på både samtaletema og atferd, og dermed mindre trening i sosial kompetanse, og påvirke elevenes etablering av jevnalderrelasjoner. Skolen må finne en balanse mellom elevenes trivsel og utvikling, samtidig med bedre kontroll. Vi har også påpekt at jevnaldrende justerer hverandres atferd ved tilbakemeldinger, som ofte har større betydning enn om en voksen gjør det.

Masterstudien har også tydeliggjort at lærernes profesjon, og samfunnets forventninger til lærerrollen har endret seg. Gjennom autoritativ klasseledelse vil en lærer komme i posisjon til å lede klasser og elever på en god måte. Relasjonskompetansen blant de ansatte virker å være en nødvendighet for å oppnå den tilliten og respekten som skal gi læreren en posisjon som leder i elevgruppen. Lærerne må i større grad vinne tillit hos elevene for å få en posisjon på lik linje med den respekten profesjonen innehadde før i tiden. Studien vår påpeker gevinster av å utnytte inspeksjonstid til relasjonsbygging. Når man treffer elever i andre settinger enn undervisningssituasjoner, oppstår det en annen type relasjon som kan tas i bruk overfor den enkelte elev dersom utfordringer oppstår. Betydningen av den enkelte læreres relasjonsbank

bør bevisstgjøres blant ansatte. Gjennom masterstudien har vi gjort funn som indikerer at kunnskap om, og kompetanse i, betydning om relasjoner i klasseledelse må styrkes. Elevene endrer atferd alt etter hvilken lærer som dukker opp. Dette kan speile relasjonene elevgruppa har til enkeltlærere. I tillegg gjør ulik klasseledelse elevene usikre på hva som forventes. Økt kompetanse om relasjonsbygging og betydningen av struktur i lærerrollen, og økt bevissthet fra ledelsens side kan bidra til å bedre skolemiljøet.

Selv om økt voksentetthet er viktig, er det også viktig å ivareta lærerne og at de trenger pause fra elevmiljøet. Tiltaket har ført til at læreren bruker mer tid i elevmiljøet, noe som påvirker pausetiden til den enkelte lærer. I tillegg kan en lærers pause bli avbrutt mange ganger av ulike årsaker. Det kan derfor skje at en lærer kommer for seint i forhold til klokke og timeplan.

Et funn som informantene og lærerne ser ut til å være enige om er at tiltaket har hatt positiv effekt på skolemiljøet. Til tross for en hastig implementering, opplever informantene at med en voksen tilstede reguleres elevgruppens atferd, og flere lærere melder at de opplever å bruke mindre tid på konflikter.

Oppsummert tenker vi at masterstudien har fremhevet hvordan elevene på mellomtrinnet opplever skolemiljøet etter innføring av nye rutiner og økt voksentetthet i overgangssituasjoner, og vi mener dermed at studien har svart på vår problemstilling.

Hva har så vi lært gjennom denne prosessen? Gjennom vår masterstudie har vi utviklet vår kompetanse og innsikt i systemteori, sosial kompetanse og relasjonsorientert klasseledelse, og vi har fått en dypere forståelse av betydningen disse har i et skolemiljø. Vi har fått faglig påfyll, noe som har bidratt til nye perspektiver, og som forhåpentligvis andre, vil dra nytte av. Gjennom denne prosessen har vi også fått erfaring om forskning og hvilke prosesser som inngår i dette. Vi har holdt sammen gjennom hele prosessen, uten konflikter og uenigheter, til tross for oppturer og nedturer. Vi har blitt veldig godt kjent med hverandre, og har hatt mange fine og lærerike diskusjoner, noe vi tar med oss videre som kolleger på en fin arbeidsplass. Det har vært en stor trygghet å være to i denne prosessen. Det har vært et stillas gjennom hele prosessen med masterstudien, og vi mener det har økt kvaliteten på sluttproduktet vårt. I det videre skal vi fortsette å oppholde oss på forskningsstedet, men da som vår arbeidsplass. Vi

vil derfor ha mulighet til å ta med oss vår masterstudie i vårt daglige arbeid, og bygge videre på denne.

Videre forskning

Gjennom vår forskerprosess har vi fått innsikt i forskning, og det har åpnet øynene for hvor mye man egentlig kan undres over, og ønsker å undersøke nærmere. I forhold til omfanget av vår masterstudie, ble det viktig for oss å ikke favne for bredt, slik at vi hadde oversikt gjennom hele prosessen. Vi er begge enige i at det bør forskes mer på overganger som friminutt og spisepauser i skolemiljøet. Erfaringer vi har gjort oss gjennom vårt yrke er at det skjer noe når elevene skal fra småtrinn til mellomtrinn. Elevene blir i større grad overlatt til seg selv i slike overganger, med lavere grad av kontroll fra skolens side. Hva som egentlig foregår, og hvordan elevene opplever disse overgangene bør det forskes mer på. Forståelse for disse overgangene vil bidra til at skolen både kan legge til rette for bedre og triveligere skolemiljø, og kunne jobbe forebyggende i stedet for å drive brannslukking når det gjelder elevenes sosiale samspill.

De politiske føringene i fremtiden vil påvirke vilkår ledelsen som skal organisere elevens skolemiljø, får. Tendensen i samfunnet er at det skal gjøres økonomiske innsparinger, dette gjøres også for skolen. Det kan redusere mulighetene for sosiale aktiviteter som turer, og overnatting som i stor grad kan brukes til å opparbeide seg innskudd i relasjonsbanken. Flere kommuner slås sammen rundt om i landet, og vår skole skal ved årsskiftet inn i en storkommune. Det kan påvirke i tilgangen til ressurser i skolemiljøet, og under en stor arbeidsgiver kan vilkårene for å utvikle gode relasjoner, og sosial kompetanse påvirkes. Slike endringer vil kreve både kreativitet og engasjement for å komme i posisjoner der man får tillit og respekt i elevgrupper. Det kunne vært interessant å forske på hvordan skolemiljøet oppleves etter en slik sammenslåing, dersom det innføres endringer som påvirker skolemiljøet direkte.

Referanseliste

- Aftenposten. (2009, 11 11). *Aftenposten* . Hentet fra Læreren er sjefen og elevene skal respektere ham. Det kan ikke herske noen tvil om det :
https://www.aftenposten.no/osloby/i/Lnrp1/Lareren-er-sjefen_-og-elevne-skal-respektere-ham-Det-kan-ikke-herske-noen-tvil-om-det
- Arbeidstilsynet. (2019, 04 28). *Arbeidstilsynet*. Hentet fra Støy:
<https://www.arbeidstilsynet.no/tema/stoy/>
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Volda : Høgskulen i Volda.
- Baumrind, D. (1971). Current pattern of parent authority. *Developmental Psychology monographs, 1.* , 1-103.
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I R. Lerner, A. Petersen, J. Brooks-Gunn, & (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (ss. 746-758). New York: Garland.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. (2019). *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering faglig og sosialt* . Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiment by nature and design*. Cambridge: MA: Harvard University Press .
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human being human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London & New Dehli: Sage Publications.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konflikt, etikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Eriksen, I. M., & Lyng, S. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gabarino, J. (1985). *Adolescent Development: An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Gresham, F., & Elliot, S. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines: American Guidance service.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 266-272.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Højberg, H. (2013). Hermeneutik. I L. Fuglesang, P. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori samfundsvidenskabene, på tværs af fagkulturer og paradigmer* (ss. 289-324). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (ss. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *St.melding nr. 31. Kvalitet i skolen*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskoleutdanningen* . Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2011). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet (2. opplag)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyng, S. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marzano, R. (2003). *Classroom Management that Works. Research-Based Strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education .
- Maxwell, J. A. (2013). *A qualitative research design: An interactive (Vol. 41)*. New York: Sage publications.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self & Society* . Chicago: University of Chicago Press.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010a). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen (2. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010b). Lærerens ledelse. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (ss. 199-224). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2012a). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal.

- Nordahl, T. (2012b). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M.-B. (2016, 03 18). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S., Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, E., & Østergaard, S. (2008). *Lærekomptanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Norsk senter for forskningsdata . (2019, 4 13). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra NSD: <https://nsd.no/>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS .
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulgaard, G. (1997). *Feltarbeid i egen kultur: Innenfra, utenfra, eller begge deler?* . I E. Fossåskaret, O. Fuglestad, & A. Halfdan, *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data* (ss. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington D.C: Hemisphere Press.

- Postholm, M.-B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. (2. utg)*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Roaldset, D. (2014, 01 21). *Utdanningsforskning*. Hentet fra Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosial kompetanse : <https://utdanningsforskning.no/artikler/d/>
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre? (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P., & Westergård, E. (2015). *Implementering. Hvordan omsette ideer, visjoner, teorier og aktiviteter i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samdal, O. (2004). Dokumenterte metoder i det trivsels- og helsefremmende arbeidet. I S. Haugland, & N. Misvær, *Håndbok for skolehelsetjenesten* (ss. 90-109). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schaanning, E. (2012). Introduksjon. I G. Gadamer, *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (ss. 9-19). Oslo: Pax.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen* . Hentet fra https://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 03 03). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016, 06 27). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø. Kompetanseutvikling for barnehager, skoler, myndighet og eiere om mobbing og andre krenkelser.* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 01 21). *Saker meldt til fylkesmennene om skolemiljø.* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/saker-meldt-til-fylkesmennene-om-skolemiljo/>
- Weare, K., & Nind, M. (2011, Dec 26). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26; <http://doi:10.1093/headpro/dar075>, ss. 29-69 .

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Spørreskjema

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skolemiljø. Med fokus på elevers opplevelse av skolemiljø etter innføring av økt voksentetthet i overgangssituasjoner.

Referansenummer

530238

Registrert

11.11.2018 av Cathrine Isaksen - cis001@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gregor Ross Maxwell, gregor.maxvell@uit.no, tlf: 77660417

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cathrine Isaksen/Hege S. Hansen, isaksencathrine@gmail.com/hesoha@online.no, tlf: 97009590

Prosjektperiode

01.10.2018 - 31.12.2019

Status

07.05.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

07.05.2019 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 07.05.19. Tittel på prosjektet og navnet på medstudent er lagt til. Utover det er det ikke gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

04.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2019

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt:

Nye rutiner for å endre uønsket atferd

Tema: Nye rutiner for å redusere uønsket atferd før undervisning og dermed få en bedre oppstart av undervisning.

Bakgrunn og hensikt:

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt for å fortelle dine erfaringer og opplevelser rundt det nye tiltaket, der dørene er låst ved skolestart og i hvert friminutt, som ble satt i gang ved skolen etter jul. Hensikten er å finne ut om tiltaket har hatt den ønskede effekten på lærernes og elevenes opplevelse av starten av skoledagen, og undervisning. Deltakere i prosjektet vårt er elever ved skolen. Prosjektet inngår i vår masteroppgave i spesialpedagogikk ved UiT Norges Arktiske universitet i Tromsø.

Hovedveileder for prosjektet er Gregor Maxwell v/UiT Norges arktiske universitet i Tromsø.

Hva ønsker vi fra deg?

Vi vil gjennomføre et intervju med deg, intervjuet vil ta ca 15-20 minutter. Spørsmålene vil omhandle de nye rutinene som skolen innførte etter jul, og dine opplevelser/erfaringer med disse. Intervjuet blir tatt opp på lydopptaker.

Hva skjer med informasjon om og fra deg?

Dataene vi samler inn skal vi kun benytte i prosjektoppgaven vår, og bare der. Vi tar opp intervjuet for å bruke som støtte når vi skal analysere intervjuet. Dette lagres digitalt. Lydopptakene er det kun vi og vår veileder som har tilgang til, og vi er alle underlagt taushetsplikt. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i prosjektet eller i resultatet av prosjektet, og alle navn som fremkommer i intervjuet vil bli anonymisert. Alle opptak og utskrevne intervju vil bli slettet når vi er ferdige med oppgaven, senest 31.12.19.

Ditt navn vil ikke komme fram i prosjektet, og i utskrift vil vi benytte kode for deg som bare vi kjenner til.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Din deltakelse

Dersom du velger å delta må en av dine foresatte signere skjemaet som returneres til oss. Vi vil kontakte deg for å avtale tid og sted for intervju. Du deltar frivillig i prosjektet, og du kan når som helst trekke samtykket ditt uten å oppgi grunn. Dersom du velger å trekke deg, vil alt materiell om deg bli makulert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektet kan du ta kontakt med

Cathrine Isaksen, tlf 97009590 eller mail isaksencathrine@gmail.com

Hege Sollied Hansen, tlf 95104450 eller mail hesoha@online.no

Du kan også kontakte vår veileder ved UiT, førsteamanuensis i pedagogikk og spesialpedagogikk **Gregor Ross Maxwell**, tlf 77660417.

Studien er meldt til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kontaktinformasjon Personvernombud UiT:

Joakim Bakkevold, personvernombud@uit.no, eller telefon 776 46 322/976 915 78

Samtykke til deltakelse

Nye rutiner for å endre uønsket atferd

Tema: Nye rutiner for å redusere uønsket atferd før undervisning og dermed få en bedre oppstart av undervisning.

Vi har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykker til at
..... (elevens navn) kan delta i intervju.

(Signatur foresatte, sted og dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Navn:

.....

Innledning: Presentasjon av oss selv, hensikten med intervjuet og fortelle om etiske retningslinjer. Fortelle hva lydopptakeren er til. Spørre om informanten har noen spørsmål før vi starter. Fortelle om vår taushetsplikt og anonymisering.

Opplevelse av overganger som inn og ut av friminutt før og etter nye rutiner.

Opplevelse av garderobesituasjon før og etter nye rutiner.

Opplevelse av spisepauser før og etter nye rutiner.

Opplevelse av oppstart av undervisning før og etter nye rutiner.

Venners opplevelse av tiltaket.

Avslutning: Spørre om det er noe mer informanten ønsker å tilføye. Spørre hvordan de opplevde intervjusituasjonen. Gå gjennom noen av hovedpunktene. Takke for deltakelsen. Informere om at det er mulig å ta bort, legge til, eller slette intervjuet i etterkant.

Vedlegg 4: Spørreskjema

Spørreskjema for lærere 5.-7. klasse

Etter jul ble det innført økt voksentetthet i overgangssituasjoner ved at lærer skal hente elever inn fra friminutt/følge dem ut og låse dørene. Elevene skal stille opp i klassekø. Lærer skal også være tilstede i spisepauser og være klar ved oppstart av undervisning.

Spørreskjemaet er anonymt, ikke påfør navn. Leveres i postkassa utenfor administrasjon.

I forbindelse med vår masteroppgave lurer vi på om du kan sammenligne høst- og vårsemesteret på mellomtrinnet:

Synes du de nye rutineene fungerer?

___ Ja

___ Nei

Synes du de nye rutineene gir deg mer tid til å gjennomføre planlagt undervisning?

___ Ja

___ Nei

Opplever du å bruke mindre tid på konflikter og konfliktløsning i elevgruppa?

___ Ja

___ Nei

Føler du at du har vært lojal til de nye rutineene?

___ Ja

___ Nei

Opplever du at tiltaket har positiv effekt på skolemiljøet?

___ Ja

___ Nei