

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Vil du være lamme mæ?

Kartlegging og intervensjon for å forebygge isolasjon og ensomhet blant skoleelever. En empirisk studie.

Vegard M. Albertsen og Lars Einar Mathiassen

Masteroppgave i pedagogikk mai 2017

PED-3900

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik, utfordrende og krevende prosess. Spesielt siden vi begge har jobb ved siden av. Å kombinere disse to verdene har vært en krevende balansegang. Men nå som vi er i mål er alt slitet glemt.

Vi vil gi en stor takk til kontaktlærerne som var positiv til å stille seg selv og sine klasser til disposisjon for vår forskning. Uten dere ville ikke denne oppgaven sett dagens lys.

En stor takk også til vår veileder Vidar Vambheim for inspirerende og dyktig veiledning i arbeidet med denne oppgaven.

Tusen takk til Anne for korrekturlesing og gode tips. Lars Einar sender deg noen ekstra varme tanker.

Til slutt vil vi klappe hverandre på skulderen for et godt samarbeid. Det har vært godt å være to om utfordringene.

Vegard Mykkeltveit Albertsen og Lars Einar Mathiassen

Tromsø, mai 2017.

SAMMENDRAG

Denne avhandlingen omhandler klassemiljø og forebyggende arbeid for å motvirke isolasjon, mobbing og skolevegring blant elevene. Mangel på relasjoner kan gi negative følger for elevene, både faglig og sosialt. Det relasjonelle klimaet i klasserommet kan medvirke til bedre læring. Avhandlingen fokuserer på hvordan en kan identifisere hvilke elever som er isolerte og/eller sårbare i klassemiljøet, og hvordan en kan intervensjonere for å forsterke disse elevenes posisjon i jevnaldergruppa/klassemiljøet.

I en hektisk skolehverdag har ikke alltid lærerne oversikt over hvilke elever som har utfordringer med å skape seg relasjoner. Dette gjør at lærerne og helst kontaktlærerne har problemer med å identifisere elever som har mangelfulle relasjoner til sine medelever, da det tar tid og krever innsikt å oppdage elever som sliter med dette. Videre er det ofte ikke satt i system eller laget gode rutiner på hvordan skolen skal jobbe med å hjelpe disse elevene til å skape relasjoner.

Målet for studien var å gi kontaktlærerne redskaper som kunne benyttes slik at elevene selv klarer å tilegne seg relasjoner til sine medelever. Relasjoner er viktig for både identitetsutvikling og selvbylde. Gode sosiale relasjoner bedrer læringsmiljøet og forsterker elevens trivsel og motivasjon for å lære.

I vår studie har vi jobbet med to skoler på mellomtrinnet. Elevene deltok i en spørreundersøkelse hvor vi skaffet oss en oversikt over hvordan det sosiale hierarkiet er bygd opp i klassene. Vi benyttet kvalitative og kvantitative metoder i kombinasjon for å beskrive hierarkiet. Dette for å identifisere hvilken posisjon elevene hadde i klassehierarkiet. I tillegg til spørreundersøkelsen hadde vi samtaler med kontaktlærerne i de aktuelle klassene, og gjennomførte observasjoner i deres skolehverdag. Svarene vi fikk, avdekket at det var elever som ikke hadde noen relasjoner og elever som hadde få. På bakgrunn av disse svarene satte vi, sammen med kontaktlærerne, elevene sammen i grupper. Disse gruppene laget vi slik at de elevene med ingen eller få relasjoner skulle arbeide sammen med elever med både sterkere posisjon og flere relasjoner. Tanken bak var at elevene med ingen eller få relasjoner skulle få tilgang til et større nettverk gjennom elever med en sterk posisjon i klassen. Et slikt tiltak kaller vi lærerstyrte tiltak (LA). Elevene utfører forskjellige aktiviteter, forhåndsbestemt av lærer, i forhåndsbestemte grupper, over tid. Dette var aktiviteter som kunne benyttes både i

klasserommet i forskjellige fag, og ute i friminuttene. Tiltaksperioden hadde en varighet på 15 uker.

I etterkant av tiltaksperioden gjennomførte vi en post-test som var lik den spørreundersøkelsen elevene hadde svart på i forkant av tiltaksperioden. Vi så ei positiv utvikling i alle klassene. Spesielt de som var i «bekymringssonene» i tiltaksperioden hadde hatt ei god utvikling. Flere av disse elevene hadde nå fått nye relasjoner med dem de hadde arbeidet i grupper med, men også fått nye relasjoner uavhengig av gruppesammensetningene. Funnene viser at de tiltakene som ble iverksatt mest sannsynlig har hatt en positiv effekt på klassemiljøet, og at de ”sårbare” elevene har kommet styrket ut av relasjonsbyggingen.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------------|
| FORORD | II |
| SAMMENDRAG | III |
| 1. INNLEDNING | 1 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING | 1 |
| 1.1 PROBLEMSTILLING | 2 |
| 1.2 OPPGAVENS DISPOSISJON | 3 |
| 2 TEORI | 4 |
| 2.1 VITENSKAPSTEORI | 4 |
| 2.2 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV PÅ LÆRING | 6 |
| 2.3 MEDELEVERS BETYDNING FOR HVERANDRE | 9 |
| 2.4 RELASJONSKOMPETANSE | 10 |
| 2.5 BRONFENBRENNERS ØKOLOGISKE MODELL | 14 |
| 2.6 VIKTIGHETEN AV RELASJONER I IDENTITETSUTVIKLINGEN | 17 |
| 2.6.1 <i>Perspektivtaking/ rolletaking</i> | 19 |
| 2.6.2 <i>Selvet</i> | 20 |
| 2.6.3 <i>Speilingsteorien</i> | 20 |
| 2.7 RELASJON ELEV–ELEV | 22 |
| 2.8 ER DET BEHOV FOR ARBEID MED RELASJONSBYGGING I DAGENS SKOLE? | 23 |
| 2.9 RANGERING I DET SOSIALE HIERARKIET | 24 |
| 2.10 BRUK AV POSITIVE LEDERE I RELASJONSARBEID | 27 |
| 2.11 LÆRERENS ROLLE – DEN USYNLIGE HÅND | 29 |
| 2.11.1 <i>Lærerens rolle i barns sosiale utvikling</i> | 30 |
| 2.11.2 <i>Lærer-elev-relasjon</i> | 31 |
| 2.11.3 <i>Klasseledelse</i> | 31 |
| 2.12 KLASSEN SOM ET SOSIALT SYSTEM | 32 |
| 2.13 OPPSUMMERING TEORIKAPITTEL | 34 |
| 3 METODE | 36 |
| 3.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE | 37 |
| 3.1.1 <i>Kvalitativ metode</i> | 37 |
| 3.1.2 <i>Kvantitativ metode</i> | 38 |
| 3.2 VALG AV METODE | 40 |
| 3.2.1 <i>Spørreskjema</i> | 41 |
| 3.2.2 <i>Den åpne individuelle samtalen/intervjuet</i> | 42 |
| 3.2.3 <i>Observasjon</i> | 43 |
| 3.2.4 <i>Post-test</i> | 44 |
| 3.3 UTVALG | 45 |
| 3.3.1 <i>Drøfting vedrørende bruk av kontrollgruppe</i> | 45 |
| 3.4 SAMTYKKE OG ETIKK | 47 |
| 3.5 VÅR ROLLE – Å FORSKER I EGET MILJØ | 48 |
| 3.6 AKSJONSFORSKNING | 50 |
| 4. PRESENTASJON AV EMPIRI | 54 |
| 4.1 KLASSETRIVSEL.NO | 54 |
| 4.1.1 <i>Hvordan og hva elevene har svart på i undersøkelsen</i> | 54 |
| 4.2 HVA VI SÅ ETTER I UNDERSØKELSEN | 55 |
| 4.2.1 <i>Proaktiv aggresjon</i> | 55 |
| 4.2.2 <i>Klikkdannelser</i> | 57 |
| 4.2.3 <i>Elever med få relasjoner</i> | 58 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 4.2.4 | <i>Positive ledere</i> | 58 |
| 4.3 | PRESENTASJON AV RESULTATER FRA KLASSETRIVSEL.NO | 58 |
| 4.3.2 | <i>Kontaktlærernes tanker om resultatene</i> | 65 |
| 4.3.3 | <i>Observasjon</i> | 66 |
| 4.4 | RELIABILITET OG VALIDITET | 66 |
| 5. | VALG AV TILTAK OG GJENNOMFØRING | 68 |
| 5.1 | LÆRERSTYRTE TILTAK | 68 |
| 5.1.1 | <i>Hva er LA?</i> | 68 |
| 5.1.2 | <i>Grupesammensetning</i> | 70 |
| 5.1.3 | <i>Gjennomføring og oppfølging</i> | 72 |
| 5.1.4 | <i>Eksempel på aktiviteter</i> | 73 |
| 6 | PRESENTASJON AV POST-TEST | 76 |
| 6.1 | ANALYSE AV POST-TEST | 76 |
| 6.2 | DRØFTING AV RESULTATER | 78 |
| 6.2.1 | <i>S1</i> | 79 |
| 6.2.2 | <i>Potensiell feilkilde i utvalget hos S2A</i> | 86 |
| 6.2.3 | <i>S2A</i> | 88 |
| 6.2.4 | <i>S2B</i> | 93 |
| 6.3 | OPPSUMMERING AV FUNN I POST-TEST | 99 |
| 7 | AVSLUTNING | 101 |
| 7.1 | KONKLUSJON | 102 |
| 7.2 | VIDERE FORSKNING | 104 |
| 8 | LITTERATUR | 105 |
| | VEDLEGG 1 | 110 |
| | VEDLEGG 2 | 115 |
| | VEDLEGG 3 | 118 |

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Barn som har få venner og som føler seg ensomme, uttrykker dette ofte gjennom et ønske om å slippe å gå på skolen.

Havik (2015), skriver i en artikkel at det er en sammenheng mellom det å ikke ha venner og skolevegring. Det er også en sammenheng mellom ensomhet og mobbing. Hawker og Boulton (2000) skriver at mobbeofre er mer ensomme enn barn som ikke blir mobbet. Dette gjelder også ved digital mobbing (Kowalski et al. 2014). I tillegg viser en rapport fra Læringsmiljøseneteret (Breivik m.fl. 2017) at sosial støtte fra jevnaldrende reduserer risikoen for mobbing, og det anbefales spesifikt at skolene er ekstra oppmerksomme på barn som er ensomme og har få venner. Vi vil senere i oppgaven vise til forskning og teori som forklarer viktigheten av å ha et godt forhold til sine medelever. Blant annet vil vi vise til forskning som sier at det er sterk sammenheng mellom påvirkning fra medelevene og positiv læringseffekt. Det betyr at forholdet til medelever også har betydning for den skolefaglige utviklingen. En av skolens oppgaver er at opplæringa skal gi god allmenndanning. Videre sier kunnskapsløftet at god allmenndanning vil si tilegnelse av *”kunnskap og modnad til å møte livet – praktisk, sosialt og personlig ”* (Udir.no¹). I artikkelen *”Relasjoner mellom elever”* fra utdanningsdirektoratet skriver blant annet professor Thomas Nordahl om dette; *”...det skal arbeides med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, og det blir spesifikt påpekt at skolen ikke bare skal være fag”* (Nordahl 2016: 2).

Skolen har et klart overordnet ansvar om å bidra til at elevene utvikler seg, ikke bare faglig – men også sosialt. Dette betyr altså at en av oppgavene skolen har, er å se til at barn deltar aktivt i det sosiale fellesskapet med sine medelever.

¹ <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-allmenndanna-mennesket/>. Hentet ned 4. Januar 2017

1.1 Problemstilling

Hvordan kan man i en hverdag med mange kompetansemål, store elevgrupper og liten tid til hver enkelt elev, jobbe med relasjonsbygging mellom elevene?

Dette var noe vi ønsket å se nærmere på. Vi ville undersøke hvordan læreren kan bidra til at elevene tilegner seg relasjoner til sine medelever. Vi ønsket å prøve ut tiltak i klasser som kunne bidra til at færre elever føler ensomhet og står sterkere i kampen mot både mobbing og skolevegring. Vårt ønske var at tiltaket skulle være enkelt for lærerne å iverksette, og ikke minst artig og motiverende for barna. Vi ville at de sammen skulle oppleve mestring, både i sosiale og faglige sammenhenger.

Vår problemstilling blir dermed følgende:

Kan lærerstyrte tiltak styrke og skape relasjoner for elever som er eller står i fare for å bli isolert?

I dagens skole opplever lærere ofte elever som er alene og ensomme, og som ikke trives i sin skolehverdag. Mange lærere har prøvd og mislyktes når de har ønsket å bidra til at elevene skal tilegne seg relasjoner til sine medelever. En forutsetning som kanskje ikke er tilstrekkelig på plass, er redskaper for å kunne arbeide med disse utfordringene. Lærerne trenger en verktøykasse med slike hjelpemidler for å kunne utføre dette viktige arbeidet. De trenger redskaper for å identifisere elever som har få eller ingen relasjoner. De trenger redskaper for hvordan man som lærer kan bidra til at elevene tilegner seg erfaringer og metoder for hvordan de kan skape sine egne relasjoner. En slik verktøykasse vil vi gi et bidrag til.

Vi har derfor valgt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan man identifisere elever som har få eller ingen relasjoner?
2. Hvordan kan man som lærer bidra til at elevene selv klarer å tilegne seg relasjoner til sine medelever?

1.2 Oppgavens disposisjon

Vår avhandling består av 7 hovedkapitler:

Kapittel 1:

I kapittel 1 presenteres bakgrunn for valg av tema og problemstilling.

Kapittel 2:

I kapittel 2 gjør vi rede for teoretiske perspektiver som vi finner relevant og interessant i forhold til vårt tema og vår problemstilling. I tillegg gjennomgår vi vårt vitenskapelige ståsted og perspektiv på læring.

Kapittel 3:

I kapittel 3 redegjør vi for ulike typer metode og forklarer våre metodevalg. Vi beskriver også hvordan vi har gått frem for å gjennomføre empirien vår. Til slutt drøfter vi vår rolle som forskere.

Kapittel 4:

I kapittel 4 presenterer vi empirien i undersøkelsen. Først forklarer vi hvordan den er gjennomført før vi gjennomgår og kommenterer resultatene.

Kapittel 5:

I kapittel 5 tar vi for oss tiltaket vi har valgt og hvordan dette skal gjennomføres.

Kapittel 6:

I kapittel 6 presenterer vi resultatene av post-testen og drøfter hva som har skjedd av endringer etter tiltaksperioden.

Kapittel 7:

I kapittel 7 foreligger en avsluttende oppsummering og en kort refleksjon over funnene våre. Vi konkluderer i forhold til problemstilling og kommer med synspunkter for eventuell videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet starter vi med å gjøre rede for vårt vitenskapelige ståsted. Deretter forklarer vi hvordan læring er noe som skapes gjennom samhandling med andre. Vi vil videre komme inn på elevenes betydning for hverandre og hvordan man kan forstå barns utvikling. Vi vil i tilknytning til dette også komme inn på hvordan unge utvikler sin identitet gjennom relasjoner med andre, og vi drøfter videre spørsmål om det er nødvendig for skolen å arbeide med relasjonsbygging. Svaret på et slikt spørsmål avhenger av hvordan situasjonen i skolen er, og hvilke muligheter skolen har (og bør ha) til å påvirke relasjonene mellom elevene. I tillegg presenterer vi forskning som viser hvordan situasjonen er i dagens skole. Videre skrives og defineres et sosialt hierarki blant elevene basert på antall relasjoner elevene har. Vi har også i undersøkelsen sett nærmere på hvordan andre elever kan brukes i relasjonsbygging og vi har studert lærerens rolle, og hvordan læreren gjennom ”en usynlig hånd” kan hjelpe elevene i arbeidet med å knytte relasjoner med andre elever. Til slutt ser vi på klassen som et sosialt system for å forklare hvorfor vi velger å arbeide med klassen som helhet fremfor å arbeide individrettet.

2.1 Vitenskapsteori

Platon (427-347 f.Kr.) grunnla en filosofisk tradisjon kalt kognitivism (idealisme og rasjonalisme), med forståelsen av at kunnskap er medfødt. Læring består i en slik sammenheng der det er viktig å få frem det mennesket har med seg ved fødsel og utvikle den kunnskapen som er i mennesket gjennom dialog og spørsmål.

En tradisjon som står i kontrast til Platons kognitivism er den positivistiske, realistiske retningen. Her var Aristoteles en pioner med sine ideer og skrifter, hvor han vektla at kunnskap blir etablert ved at mennesket observerer og at læring er klassifisering og erindringer av sanseinntrykk, det vil si av stimuli som kommer utenfra (Postholm og Jakobsen 2011).

Kort oppsummert kan en forstå den kognitive tradisjon slik at den ikke vektlegger miljø som en faktor som påvirker menneskets læring. Hovedsaken er at den legger vekt på kunnskap som noe medfødt, mens miljøet da bare blir en forsterker, alternativt en undertrykker av det vi

”egentlig vet”. Den positivistiske tradisjon vektlegger ikke menneskets betydning. Aristoteles og arven etter han (tabula rasa) legger avgjørende vekt på miljøets betydning, og lite vekt på medfødte egenskaper. Altså lærer vi gjennom erfaringer. Alt kan derfor i prinsippet læres, hvis bare miljøet er riktig og legger til rette for det. Det virker som begge tradisjonene vektlegger enten en indre eller ytre påvirkning, der faktorer som miljø eller arv, leder til utvikling og læring. En kan si at begge retningene vektlegger en forståelse av kunnskap som statisk. Den må overføres eller frigjøres (Postholm og Moen 2009).

Pedagogisk forskning vektlegger i tillegg til de overnevnte retningene også det konstruktivistiske synet på læring. Innenfor denne tradisjonen er det flere retninger hvor blant annet forskere som Skinner, Mead, Vygotskij og Rommetveit har deltatt med sine synspunkter. Fellesnevneren for disse forskerne er at de bruker læring og utvikling for å forstå hvordan individ og miljø er avhengig av hverandre. Menneskets potensiale og dets miljø får betydning for at læring og utvikling skjer. Tanker og utvikling skjer hvor mennesker samhandler i deres sosiokulturelle miljø (Postholm og Moen 2009). Ifølge Postholm og Moen (2009) er det ikke slik at de tre retningene om læring og utvikling har blitt lagt til side når nye har kommet til. I pedagogikken eksisterer alle tre parallelt og er med å styre hvordan læring skjer.

Vi mener læring og utvikling skjer der hvor mennesker samhandler og tradisjon og miljø gjensidig er til stede. Vi ser i vår skolehverdag hvordan vi agerer mot hverandre, hva vi gjør sammen og hvilket miljø vi er i, er faktorer som former og utvikler oss. Dette gjør at vårt ståsted er konstruktivistisk. I vår studie er relasjoner mellom elever et viktig tema. Vi vil senere i oppgaven vise hvordan vi har prøvd å avdekke relasjoner mellom elever samt hvilke tiltak vi benyttet for å prøve å skape og styrke relasjoner mellom elevene. Vår erfaring som lærere i skolen har gitt oss innblikk i elevers hverdag og hvordan manglende relasjoner har gitt disse elevene en utfordrende skolehverdag. Vi kan på bakgrunn av funn fra vår undersøkelse se at mange av de samme elevene har få relasjoner også utenfor skolen. Vi har inntrykk av at der det jobbes planmessig med elevrelasjoner, skapes det et bedre klima i skolen når det gjelder sosial og faglig utvikling. Slike erfaringer fra skolehverdagen forteller oss at den konstruktivistiske retningen er den retningen som passer vår forskning. Dette underbygges av de erfaringene vi har fra klasser hvor denne type undersøkelse er gjennomført tidligere, og tiltak er iverksatt for å bedre klassemiljøet. I de klassene hvor tiltak ble satt i verk, har det utelukkende vært positive resultater. Elever som har få relasjoner, har fått nye og

flere. Vi vil senere i oppgaven vise til at en slik utvikling hos enkeltelever kan gi flere positive utslag, som større selvtillit og bedre faglige resultater.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring

I den konstruktivistiske tradisjonen skjer læring i en sosial samhandling med andre. Ut fra denne har det oppstått en ny retning, kalt sosiokulturell teori. Ifølge Postholm og Moen (2009) bygger denne teorien på Vygotskijs ideer om at menneskets utvikling skjer i det sosiale og kulturelle miljøet det sosialiseres i. I et sosiokulturelt perspektiv på læring er det viktig at kunnskap blir til gjennom fellesskap og i en gitt kontekst, og ikke nødvendigvis gjennom individuelle prosesser. Det betyr at samhandling er svært viktig for læring (Dysthe 2001). Det å være med i et sosialt fellesskap hvor læring skjer blir derfor viktig for at barn skal kunne lære. *”Vi kan ikke studere læring som eit isolert fenomen og berre som mentale aktivitetar i individet, men vi må sjå på heile konteksten for å forstå kva som hemmar og fremmar læring”* (Dysthe 2001:11). Dysthe (2001) presenterer videre seks sider ved en sosiokulturell tilnærming til læring. Disse er som følger;

- A. Læring er situert.** At læring er situert kan tolkes slik at situasjonen, sammen med hvordan et barn lærer, er viktig for å forstå læring. Alle deler av et barns univers er integrerte og bundet sammen. All læring inngår i denne konteksten (Dysthe 2001). I vårt prosjekt er det viktig å observere og forstå hvilke relasjoner elever har til hverandre både i undervisningssituasjoner og i friminuttene. Dette er situasjoner som er med på å bestemme hva og hvordan eleven tar til seg læring. Elevenes forhold til lærerne vil også kunne ses i en slik sammenheng.

- B. Læring er grunnleggende sosial.** Dysthe (2001) viser her til at det å være med i et fellesskap og en kultur er viktig for å lære. På samme måte som det å ta i mot undervisning. De rollene som andre mennesker har i et læringsmiljø, innebærer mer enn å gi stimulans og oppmuntring til individuell utvikling. *”Interaksjonar med andre i læringsmiljøet er avgjerende både for kva som blir lært, og korleis individ tar del i mange ulike diskurssamfunn, og klasserommet er berre eitt av dei”* (Dysthe 2001: 44). Læringsprosessen er derfor sosial. Å utvikle kompetanse til å være med i diskursene og praksisene på de ulike arenaene i fellesskapet er også noe en skal lære.

Inkulturasjon, det å være med i en kultur, blir da vel så viktig som det å ta i mot undervisning.

- C. Læring er distribuert.** Barn har behov for et sosialt fellesskap for å lære, fordi kunnskap distribueres mellom barn i fellesskap. Barn kan forskjellige ting, som alle er viktige for en helhetsforståelse. Siden kunnskapen er ulik mellom elevene, må derfor læringen bli sosial. Med bakgrunn i en slik forståelse av læring og utvikling blir det viktig at skolen underviser på en slik måte at det skaper samarbeid og positive relasjoner mellom elevene, slik at de kan lære av hverandre. I dag har vi en skole som i stor grad vektlegger individuell kunnskap og dekontekstualiserte ferdigheter, og som i liten grad ser på distribuert kognisjon. Den pedagogiske utfordringen blir hvilket fellesskap og hvilke arbeidsmetoder som best kan bruke distribuert kognisjon i undervisningen.
- D. Læring er mediert.** Dysthe (2001) sier at Vygotskij skapte teorien om mediering i pedagogisk tenking. Mediering betyr da alle typer hjelp i læringen. Bøker, video og film blir informasjonskilder for eleven, mens skriveboka, blyanten og datamaskinen er fysiske redskaper som medierer videreutvikling av innholdet til egne notater eller ideer. I en sosiokulturell forståelse ser en at mediering er å bruke andres erfaring og kunnskap. Og dermed igjen at samhandling og relasjoner med andre elever er viktig og et hjelpemiddel for å lære.
- E. Språket er sentralt i læringsprosesser.** Språk beskrives som et grunnleggende vilkår for at læring og tenking skjer (Dysthe 2001). Det blir derfor viktig at kommunikasjon og språklig samhandling skjer gjennom et fellesskap hvor alle elevene kan delta aktivt, i samarbeid og med gode relasjoner til medelever.
- F. Læring er deltaking i praksisfellesskap.** Dysthe (2001) redegjør for at flere forskere mener at læringsforskning er blitt oversett som et grunnleggende sosialt fenomen, som for eksempel Lave og Wenger i boka *Situated learning* (1991) hvor de mener at læring skjer alltid og overalt. Sammen med Vygotskij er de enig i at læring vil utvikles best når mennesker aktivt er med i et praksisfellesskap. Med en slik forståelse ser man at

det vektlegges mer på læringsfellesskapet enn individet, og til hvilke sosiale aktiviteter som utvikler læring. Når læring utvikles ved å delta, blir læring fremmet av de som deltar, har ulik kompetanse og egenskaper. Lave og Wenger mener det viktigste er å gjøre og handle, ikke bare å prate om det.

Laves forskning viser ifølge Dysthe (2001) at læring handler mindre om å ta til seg kunnskaper enn om produksjon av kunnskap. Kan det vise seg at det uansett kultur og tid er mer viktig *hvilken type identitet* man utvikler gjennom læringsaktivitetene vi er med i, enn hva vi tilegner oss av kunnskap? Hvilke utfordringer får vi hvis vi ser på de sosiale sidene med vår tilstedeværelse som viktigst, slik at det å være sammen med andre blir det fundamentale?

Dysthe (2001:63) viser til Wenger som i sine studier har utdypet dette og laget en sammenhengende sosial læringsteori. Wenger viser her til fire premisser hans læringsteori bygger på:

1. Vi er alle sosiale vesen, og dette er et sentralt aspekt ved læring.
2. Kunnskap betyr kompetanse på ulike områder som blir verdsatt.
3. Kunnskap har med deltaking og aktivt engasjement å gjøre.
4. Læring skal produsere mening, det vil si evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt.

Det essensielle i hans teori er læring som sosial deltakelse. Wenger har med fire aspekter ved sosial deltakelse som lærings- og kunnskapsprosess:

1. Mening
2. Praksis
3. Fellesskap
4. Identitet

Av disse benevnes praksis og fellesskap som viktigst. Ordet praksisfellesskap blir mer og mer brukt i pedagogiske sammenhenger. Vi er alle med i ulike praksisfellesskap. I noen av disse er vi sterkere til stede enn i andre. Det at deltakelse er viktig, betyr at individuell læring blir like mye et spørsmål om å være opptatt i og bidra til et praksisfellesskap. Wengers forklaring på praksisfellesskap er at deltakerne er med i en felles praksis der de viktige aspektene blir engasjement, rutiner og redskaper. Wenger ser altså på læring som noe som utvikler seg

gjennom praksis, og ikke nødvendigvis gjennom undervisning. Læring handler om å gå fra et begynnerstadium til et fullverdig medlemskap i praksisfellesskapet. Wenger ser på den nære sammenhengen mellom identitet og læring som viktig i den sosiale læringsteorien. Siden læring er med på å forme hvem vi er og hva vi gjør, blir læring en identitetserfaring. Læring kan dermed ses på som reproduksjon av fortida gjennom ei kulturell overføring. Et hovedpoeng i læringsprosessen blir derfor å lage nye identiteter som kan lede kulturen fremover (Wenger 2004 og Dysthe 2001).

Du har til nå kunne lese at vi har valgt en konstruktivistisk vitenskapelig teori fordi vi mener læring og utvikling påvirkes av miljøet og menneskene rundt oss. Vi har videre skrevet om sosiokulturell teori og vist hvordan dens tilnærming på læring er. Det viktigste for oss her er å poengtere at læring skjer i sosial deltakelse og at det er i praksisfellesskap vi utvikler oss som mennesker. Dette betyr at vi er avhengig av å delta i et sosialt fellesskap for å lære, og at det dermed er viktig for skolen å sørge for at alle har gode praksisfellesskap og relasjoner nok til å utvikle seg. Videre vil vi nå drøfte medelevers betydning for hverandre. Både sosialt og faglig. Vi vil deretter ta for oss teori av Urie Bronfenbrenner (1976) for å se på andre faktorer som spiller inn på barns sosiale utvikling.

2.3 Medelevers betydning for hverandre

Nyere forskning underbygger mye av det Dysthe ovenfor viser til gjennom arbeidene til blant annet Vygotskij, Wenger og Lave. Hattie ga i 2009 ut en rapport som sammenfattet et materiale innenfor pedagogisk forskning over 15 år. Denne omfattet 800 metaanalyser og ca. 83 millioner elever fra USA, Australia og Storbritannia. Her viser han til en rangering av 138 faktorer som har betydning for elevenes læringsutbytte. Et aspekt ved dette omfattende datamaterialet er at medelevers betydning for læring er høy, $d=0,53$ (Hattie 2013). Der hvor forskning viser til korrelasjoner mellom forhold med tallstørrelser fra .00 til 1.00, viser .00 til ingen sammenheng og 1.00 viser til stor sammenheng. Nordahl (2002) skriver at tallstørrelser over .30 blir sett på som relativt sterk i slik forskning. Det betyr at man gjennom Hatties materiale kan si at det er en sammenheng mellom medelevers påvirkning og positiv læringseffekt. Hattie påpeker at *”medelever kan ha en vesentlig effekt på læring ved blant annet å hjelpe, vennskap, veilede, gi tilbakemeldinger og å gjøre klassen eller skolen til et sted som elevene har lyst til å komme til hver dag”*. *”Medelevenes rolle kan for eksempel*

være sosial sammenlikning, følelsesmessig støtte, sosial tilrettelegging, kognitiv omstrukturering og øving eller bevisst praksis” (2013: 167). Medelevene er med andre ord viktige for relasjonsbygging og dermed også i en skolefaglig utvikling.

Dette er Nordahl enig i. Han poengterer i artikkelen ”relasjoner mellom elever” viktigheten av relasjoner mellom jevnaldrende. ”Positive jevnalderrelasjoner har stor betydning for barn og unges sosialisering og utvikling (...) Positive relasjoner mellom jevnaldrende er blant annet assosiert med god skoletilpassning, gode faglige resultater og en positiv selvutvikling” (2016:2). Videre skriver han at elevene selv ser på skolen som en svært viktig arena for sosialt samspill, og at dette er fremtredende både i undervisning og i friminutt. ”Forholdet til jevnaldrende er svært viktig for alle barn og unge, og det foregår et kontinuerlig sosialt samspill mellom elevene i skolen” (2006:2).

Hattie (2013) skriver at medelever kan påvirke læring ved å veilede, hjelpe og gi tilbakemeldinger både i sosiale og i faglige sammenhenger. Medelever er en viktig faktor som har betydning for elevenes motivasjon for å gå på skolen. Det kan også tenkes at de vil være med på å avgjøre om skolen er en god plass å oppholde seg for alle. Hattie (2013) skriver videre at medelever er svært avgjørende for relasjonsbygging og har derfor også stor betydning når det gjelder elevenes faglige utvikling. Slik vi ser det vil det bli viktig at lærere bruker sin rolle til å avklare og legge til rette for at elev-elev-relasjonen lager gode læringsbetingelser istedenfor å være en hindring for læring. Hattie (2013) skriver også at samhandling mellom elever utvikler en arena for at kognitiv omstrukturering, sosial samhandling, emosjonell støtte, øvelse og bevissthet kan skje. Elever kan gi hverandre omsorg, støtte og hjelp, og de kan bidra i konfliktløsningssituasjoner.

2.4 Relasjonskompetanse

Kvaliteten på relasjoner elevene i mellom er viktig for å utvikle en arena for god læring. Det er viktig for alle mennesker å ha kompetanse i det å skape relasjoner. Man kan se på relasjonskompetanse som et redskap for å utvikle et bedre liv, og at svakere relasjonskompetanse ofte kan skape konflikter, isolasjon og vantrivsel. Derfor mener vi det er viktig å se hvordan relasjon defineres og hvordan relasjoner og en slik kompetanse kan utvikles i skolen.

Bø og Helle definerer relasjon som *”forhold mellom to eller flere gjenstander eller personer som påvirker hverandre. Et samspill mellom to individer er eksempel på et relasjonelt forhold”* (2013:254). Andre menneskers betydning for individet, hvilken oppfatning de har av individet som person og hvordan de forholder seg til individet, må ses i en helhet. Sosiale relasjoner vil utvikle seg videre ved deltakelse i sosiale settinger og i samhandling med andre mennesker. Forskning viser også at i klasser der elevene har gode relasjoner, er det lite mobbing (Roland 2007).

Spurkeland definerer relasjonskompetanse som: *”ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og reparerer relasjoner mellom mennesker”* (2011: 63). Disse komponentene er de viktigste et individ har med seg i møtet med andre mennesker. Han skriver videre at en lærers realkompetanse skal bidra til å utvikle sosiale relasjoner mellom elevene, og øve elevene til selv å utvikle relasjoner og vennskap. Hvor god kvaliteten er på relasjonene mellom elevene, avgjør om det er til stede et godt klima for læring. Det å ha god relasjonskompetanse blir da et redskap for et godt liv, mens en dårlig utviklet relasjonskompetanse kan lede til konflikter, isolasjon og mistriivsel.

”Normalt er det i skolen lite fokus på læreres relasjonskompetanse, og det er sjelden det iverksettes tiltak som har til hensikt å forbedre relasjonskvalitet mellom lærere og elever” (Drugli og Nordahl 2010). Kunnskapsdepartementet har dokumentert (Nordenbo mfl. 2008) at lærernes relasjonskompetanse er en av tre viktige kompetanser for å lykkes i klasserommet. Reguleringskompetanse og didaktikkompetanse er de to andre.

Spurkeland (2011) sier at utgangspunktet for å ta imot læring fra andre mennesker er at det må komme fra noen som vil deg noe godt. Spesielt i grunnskolen vil elevenes sensitivitet for dette avgjøre mye av mottaket. Altså er klasserommet preget av en emosjonell aksept mellom deltakerne. Elevene på disse alderstrinnene er ikke mottakelig for læring før relasjonen har utviklet seg til at de føler seg trygge og at en viss tillit er på plass. Spurkeland mener at til forskjell fra eldre elever, vil elevene i grunnskolen i større grad være avhengig av relasjonsutviklingen til læreren. Det må skapes psykologiske bånd mellom eleven og læreren for at læring skal få en god arena. En slik ”avhengighet” til læreren oppstår de første årene på skolen og vil ha betydning for i hvilken grad eleven «lykkes» på skolen videre. Unge elever utvikler et mønster for motivasjon og hvordan de presterer faglig, som vil kunne være stabilt gjennom de neste årene på skolen (Hamre og Pianta 2001).

Alle elevene som begynner på skolen har et læringspotensial, et utviklingspotensial og personlighet. Ifølge Spurkeland vil grunnsynet til læreren når han møter disse elevene, merkes og registreres med tillit eller motsatt. Å overse noen elever vil fungere som straff. Læreren må utvikle en kompetanse som gjør han i stand til å se flere sider av elevenes styrke, og bygge videre på disse. La de unge oppdage og mestre nye kunnskaper og kjenne gleden ved denne mestringen.

Positive relasjoner skaper energi. Eleven utvikler et ønske om å ville lære mer hvis eleven har tillit til læreren. Dette vil igjen kunne utvikle seg i en selvforsterkende spiral. Læreren svarer med positive tilbakemeldinger, og eleven ønsker å lære mer.

Et slikt målrettet arbeid med å utvikle relasjonskompetanse kan også gjøres mot hele klassen som en gruppe. Hvordan klassen utvikler sin relasjonskompetanse er avhengig av hvordan kontaktlæreren spesielt, men også de andre lærerne som har klassen, prioriterer dette temaet. Hvis det skal jobbes med relasjonskompetanse i en klasse, mener Spurkeland (2008) at det er viktig å starte med et kort innføringsopplegg i relasjonsutvikling. Videre må dette temaet jobbes med daglig både i fagene og samhandling. En slik klasseutvikling i relasjonskompetanse mener Spurkeland (2008:212) kan begrunnes ut fra mange sider:

- 1. Relasjonskompetanse er et grunnlag for å mestre viktige forhold i hele livet. Unge mennesker trenger denne kompetansen som en del av sin sosiale kompetanseutvikling.*
- 2. Relasjonskompetanse som grunninvestering i klassemiljøet vil positivt påvirke atferd og relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere.*
- 3. Relasjonskompetanse vil påvirke læring og samhandling slik at elever lærer bedre fra hverandre.*
- 4. Elevers relasjonskompetanse vil gjøre lærerens arbeid lettere og forbedre dialogen mellom aktørene i klasserommet.*
- 5. Klassens samhold og vennskapsutvikling kan få et avgjørende bidrag gjennom fokus på relasjonskompetanse. Vennskap gir ofte læringseffekt.*
- 6. Relasjonskompetanse er å betrakte som beredskap mot konflikter og mobbing.*

I læreplanen for grunnskolen står det at skolen skal være med å utvikle samhandlingsevner både i formelle og uformelle samhandlingssituasjoner. Læreplanen mener med dette at elevene skal lære av hverandre og utvikle sosiale ferdigheter. Spurkeland (2008) mener at ved å gjøre relasjonskompetanse til et fagtema, og øve daglig på det, vil elevene få mye av dette oppfylt. Skolene rundt om i Norge er i dag blitt et multikulturelt samfunn, og slik er også

storsamfunnets sammensetning blitt. Relasjonskompetansen kan føre til at elevene utvikler tettere bånd og forebygger at noen utestenges. Spurkeland skriver at *”Vygotsky mente at alle våre evner, de intellektuelle, sosiale, eksistensielle og emosjonelle, har røtter i sosiale relasjoner”* (2008:213).

Det å gjøre ting sammen gir ofte et bedre samhold og sosiale effekter. Ifølge Spurkeland (2008) er det slik at når noen klasser utvikler mange vennsksrelasjoner, må det bety at det har vært jobbet med dette, ved siden av det faglige.

Sosial isolasjon kan utvikle seg til å bli en stor risikofaktor for elevens faglige og sosiale utvikling. Hattie (2009) forklarer i sin metaanalyse at utestenging fra det sosiale fellesskapet i klassen ofte henger sammen med det faglige og det sosiale nivået til disse elevene. En kan være sterk faglig men likevel bli utestengt. Arbeid med relasjonskompetanse i klassen vil kunne forebygge at elever ramler utenfor fellesskapet. Et slikt arbeid vil nødvendigvis kontaktlærer, som har flest timer med klassen og som er deres kontaktperson, få ansvaret for. Det å ha fokus på elevenes sosiale posisjon kan bety mye i en fase i livet hvor de er ekstra sensitiv. Dette kan løses ved at elever som er isolert eller viser tegn på at de er på vei ut av fellesskapet får hjelp til å finne venner/relasjoner i klassen. Her vil det og være viktig at foreldrene blir involvert. Ofte er det foreldrene som først merker at noe er «galt». Barnet prater lite om det som skjer på skolen og går mindre ut etter skoletid. Tegn som tyder på at barnet utvikler en sosial isolasjon. Foreldrene blir de viktigste samtalepartnerne for kontaktlæreren som sammen med dem og barnet, vil arbeide med å snu denne negative utviklingen.

Vi har nå sett at relasjonene mellom elevene har stor betydning for deres personlige utvikling – både faglig og sosialt. Vi vil derfor ha et stort fokus på å utvikle relasjonskompetanse når vi skal lage tiltak for vårt utvalg. Videre vil vi nå presentere en modell med ulike nivåer utformet av Urie Bronfenbrenner. Dette gjør vi for å presentere og forklare hvilket nivå tiltaket vårt vil vurderes og gjennomføres på.

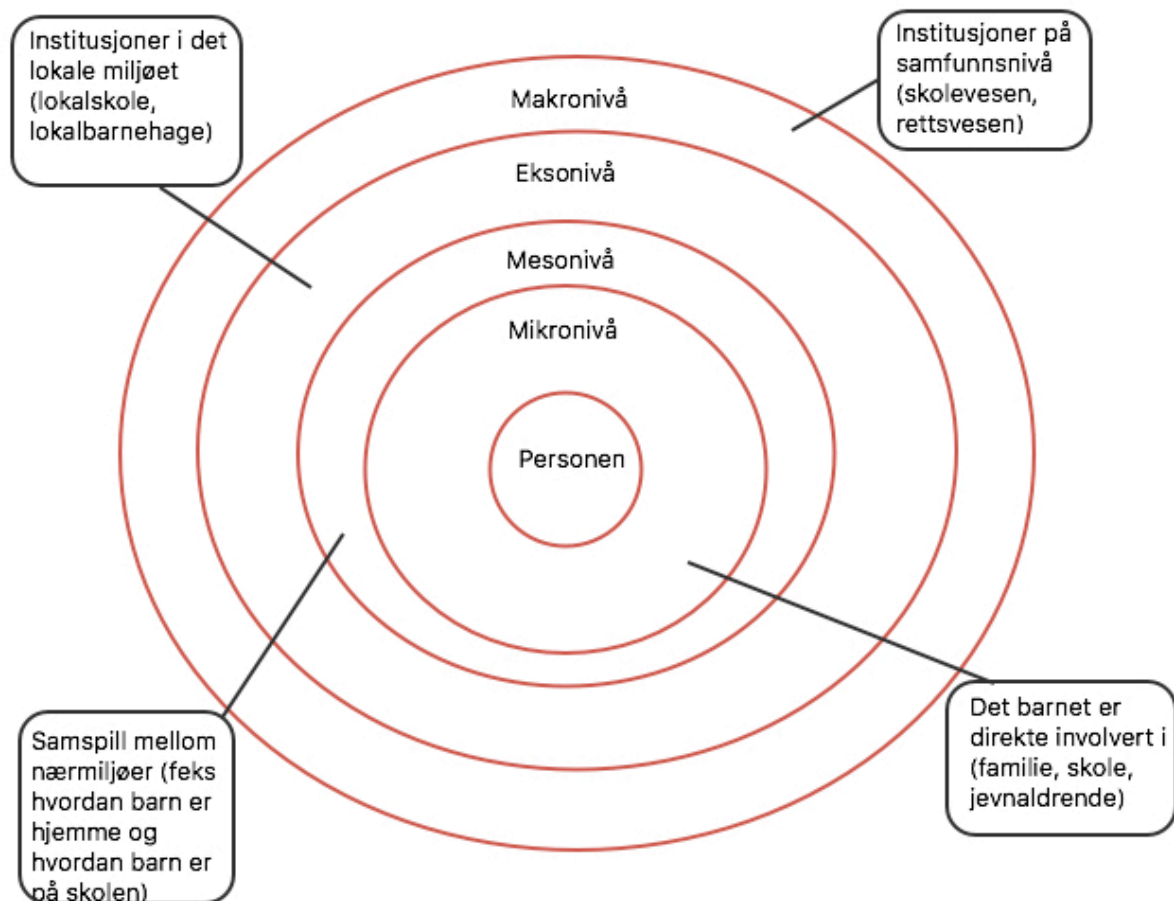
2.5 Bronfenbrenners økologiske modell

Den amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner mente at hvis man skal forstå et barns personlige utvikling og hvordan de tar til seg læring, må man studere barnet i ulike miljøer.

”Whether and how people learn in educational settings is a function of sets of forces, or systems, at two levels;

- a. The first comprises the relations between the characteristics of learners and surroundings in which they live out their lives (e.g., home, school, peer group, work place, neighborhood, community).*
- b. The second encompasses the relations and interconnections that exist between these environments. The scientific study of both sets of relations as they affect learning constitutes the ecology of education and represents a major and necessary focus for educational research” (Bronfenbrenner 1976: 5).*

Barnet er ikke bare del av et miljø, og for å forstå helheten må man studere barnets forhold til ulike miljø på ulike nivåer. Han laget derfor en modell som han kalte for den økologiske modell. Denne modellen ble delt opp i nivåer etter hvor direkte involvert barnet er i de ulike miljøene.



Bilde 1. Bronfenbrenners økologiske modell. Laget med inspirasjon fra Imsen 2008: 59

Det innerste nivået kalles *mikronivå*. Dette nivået består av alle de feltene barnet er direkte involvert i. Eksempler er familie, lærere, jevnaldrende. Man kan si at her finner vi relasjonene og alle de personlige nettverkene til barnet. "A micro-system is an immediate setting containing the learner (e.g., home, day care center, classroom, etc.) A setting is defined as a place in which the occupants engage in particular activities in particular roles (e.g, parent, teacher, pupil, etc.)" (Bronfenbrenner 1976: 5).

Nivået innenfor kalles *mesonivå*. På dette nivået finner vi ulike nærmiljøer, og studerer hvordan samspillet er mellom disse. På dette nivået er barnet direkte involvert. "The meso-system comprises the interrelations among the major settings containing the learner at a particular point in his or her life. Thus, for an American elementary school child, the meso-system typically encompasses interactions among family, school, peer group (...)" (Bronfenbrenner 1976: 5-6). For eksempel kan man analysere hvordan barnet oppfører seg på skolen, og om barnet oppfører seg på samme måte hjemme.

Neste nivå kaller Bronfenbrenner *eksonivå*. Dette nivået er en utvidelse av mesonivået. På dette nivået finner vi institusjoner i lokalmiljøet og hvilken innflytelse de har på elevens

hverdag. Eksempler på dette er lokalpoliti, lokalpolitikk og lokale media. På dette nivået er ikke barnet direkte involvert, men blir påvirket av det som skjer og blir bestemt, og må forholde seg til det.

Ytterst i modellen over har vi *makronivå*. På dette nivået finner vi institusjoner på samfunnsnivå. Slik som rettsvesen og nasjonale institusjoner. Også på dette nivået er ikke barnet direkte involvert, men blir påvirket av det som blir bestemt, og må forholde seg til det.

Fra skolens side har det blitt laget tiltak på alle disse nivåene for å kunne arbeide med elevenes sosiale utvikling. På *makronivå* er det kommet lov fra utdanningsdirektoratet om at elevene har rett på et godt psykososialt miljø (§9a-1). *”Alle elever i grunnskolen og vidaregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”* (udir.no²). Det står videre at skolen og skoleeier er pliktig til å sørge for at denne retten blir oppfylt. Det blir spesifikt påpekt at det med psykososialt miljø også menes det sosiale miljøet. For å sikre at denne loven blir fulgt, er det viktig å sette av tid til arbeidet. Dette har igjen gjort at på *eksonivå* har kommunen tildelt timer som er satt av spesifikt til å arbeide med sosial kompetanse i skolen. Dette blir igjen videreført til arbeid på *mikronivå* der det daglige arbeidet gjøres. Ifølge opplæringsloven (§13-3d) skal det fra kommunens side sørges for et samarbeid mellom skole og hjem. Dette betyr at på *mesonivå* skal man ha et samarbeid mellom skole og hjem som sikrer at man jobber mot de samme målene hjemme som på skolen. Dette viser at det kan gjøres mye godt på alle nivåer i norsk skole.

Våre tiltak vurderes og gjennomføres på mikronivå. Dette fordi vi ønsker at lærere og elevene selv skal være direkte involvert i tiltakene. Relasjoner mellom jevnaldrende er et veldig viktig mikrosystem. *”Elev-elev-relasjonene er et viktig mikrosystem som får betydning for utviklingsprosessen. Disse relasjonene både påvirker og blir påvirket av individuelle og miljøbaserte faktorer i elevenes liv gjennom et kontinuerlig og gjensidig samspill over tid”* (Nordahl m.fl. 2016:4).

Vi har nå sett at det å ha gode relasjoner er viktig for en god skoletilpasning sosialt, en skolefaglig utvikling og ikke minst for barnas personlige utvikling. Med den personlige

² <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/> hentet 4. Januar 2017

utviklingen mener vi også at man utvikler sin egen identitet gjennom de ulike relasjonene vi har i livet. Vi vil i det neste se på nettopp hvordan dette skjer.

2.6 Viktigheten av relasjoner i identitetsutviklingen

Et av målene i læringsplakaten som står under prinsipper for opplæringen i læreplanverket for kunnskapsløftet er at skolen skal *”stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet”* (Udir.no³)

Identitet defineres i pedagogisk ordbok som *”Individets opplevelse av å være en og samme jegerperson på tvers av år, steder, roller, settinger og kulturer. Å ha identitet vil si å kjenne seg selv og vite hva en står for”* (Bø and Helle 2013: 120).

Gunn Imsen skiller mellom subjektiv og objektiv identitet. Den objektive er den vi får utlevert av staten, lokalsamfunnet og familien. Vi får et unikt personnummer som følger oss gjennom livet. Vi får også et navn og foreldre som vi knyttes opp mot. Asle Høgmo definerer den subjektive identiteten som; *”Den subjektive identiteten, derimot, er noe vi bygger opp selv gjennom vår opplevelse av vår plass i verden”* (Imsen 2008: 64).

George Herbert Mead er mest kjent for sin sosialiseringsteori som bl.a. vektla hvordan individet tilpasset seg samfunnet og dermed hvordan dets identitet blir dannet. Han hevdet at selvet ikke er medfødt, men en sosial struktur:

”Sjølvet er noko som har utvikla seg, det var ikkje opprinneleg der ved fødselen, men oppstår gjennom prosessen av sosial røynsle og aktivitet. Det inneber at det utviklar seg hos kvart individ som eit resultat av vedkommande sin relasjon til denne prosessen som ein heilskap og gjennom relasjonen til andre individ innafor denne prosessen” (Thuen og Vaage 1989:87).

Mead var opptatt av hvordan selvet vårt blir til i forhold til selve dannelsen og i forhold til andre mennesker. Mead hevdet at når vi blir født eksisterer ikke selvet. Det utvikler seg og blir til gjennom de erfaringene vi skaffer oss i sosiale kontekster. *”Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar”*

³ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/> Hentet 14. Mai 2017

(Dysthe 2001: 42). Mead mente videre at mennesker lever i et samspill og relasjoner til hverandre. Derfor kan vi bare forstå atferd gjennom forståelsen av den menneskelige samhandlingen (Imsen 2008).

Selvet blir noe dynamisk som regulerer vår atferd sett i forhold til våre sosiale omgivelser. Selvet blir dannet i interaksjon med andre mennesker og selvet påvirker disse andre. Mead la ikke i så stor grad vekt på det enkelte individs handlinger, men var opptatt av å forstå den gjensidige påvirkningen som skjer mellom mennesker (Imsen 2008).

Han er sentral innenfor den pedagogiske tenkningen. Hans teorier er så abstrakte at en ikke uten videre kan ta de med inn i klasserommet. Når elevene begynner på skolen, er de godt i gang med utviklingen av selvet som Mead beskriver. En må gjøre et stort steg tankemessig for å overføre Meads teorier til skolen. Pedagogisk virksomhet må ses i sammenheng med en sosial kontekst, ifølge Mead. Han vektla interaksjonen og kommunikasjonen mellom lærer og elev, og mellom elevene. Og hvordan unge utvikler seg til unike individer, med sin egen personlighet.

Meads teorier er veldig aktuelle i vår studie. Når vi skal forske på elevrelasjoner og mangel på relasjoner mellom elever, vil Meads teorier være anvendelige for å forstå hvordan unge oppfatter verden og agerer. Dette har en sammenheng med hvordan omgivelsene spiller inn. Unge lærer og utvikler seg gjennom å være med i samspill med andre, samt kunne vurdere tidligere erfaringer.

Nedenfor vil vi se nærmere på Meads teorier, med vekt på hvordan Mead forklarer utviklingen av det reflekterende og tenkende mennesket. Ifølge Mead er bevisstheten og selvet tett knyttet til de generaliserte andre for å kunne utvikle seg. Et menneske kan ikke utvikle seg alene. Mead mener at mennesker er et resultat av erfaringer, holdninger og atferd som er i den sosiale gruppen vi tilhører (Mead 2005). Mead hevder at menneskets bevissthet blir til ved å overta og innta andre menneskers perspektiv gjennom rolletaking.

2.6.1 Perspektivtaking/ rolletaking

Begrepet viser til det å kopiere andres roller og det å kunne leve seg inn i den andres perspektiv. Mead mente at når vi i tidlig alder imiterer andres rolle gjennom eksempelvis lek, er dette den første formen for perspektivtaking. Det at barn leker politi og røver er en enkel form for dette. Her lærer barnet å ta politiets (les: overvåkerens) perspektiv på situasjonen. (Barnet er jo alltid ”røveren”). (Røveren er den som vil gjemme seg fra overvåkerens blikk). Imitasjon og etterligning kan ses på som den mest grunnleggende og typiske måten barn utvikler sine relasjoner og knytter seg til hverandre på (Løkken 1996). Det at barn hermer etter hverandre er deres måte å utvikle seg sosialt samt skape kommunikative bånd seg imellom.

Ifølge Mead er det å ta andres perspektiv dermed selve grunnlaget for sosialisering og identitet (Vaage 1998). Dette er Larsen og Slåtten enig i. *”Barnet utvikler et bilde av hva og hvem det selv er, sammen med andre barn på samme alder. Gjennom disse vennene skaper barnet sin egen verden, en verden som kan formes på egne premisser”* (2010: 37).

I vår tenkning inkluderer vi andres perspektiv, og disse perspektivene kan etter hvert integreres med våre egne. Å ta den andres perspektiv, atferd eller rolle, er viktig for utviklingen av jeget, og er et sentralt prinsipp for den menneskelige sosiale organisering. Grunnlaget for denne organiseringen er de relasjoner som mennesker etablerer til hverandre. (Egen besvarelse PED-3001, 2013:3).

Hos Mead har både den «generaliserte andre» og de «betydningsfulle andre» holdninger, vurderinger, normer og forventninger som individet møter i samspillet med dem. Disse personene kan ha mer betydning for eksempelvis barnets utvikling enn andre. Dette kan være familie, søsken, venner eller jevnaldrende. Individet danner seg et bilde av sin «gruppe», som igjen har stor betydning for individets utvikling av egen identitet. Individet må forholde seg til den «generaliserte andre» for å oppnå en bevissthet om seg selv. Dette leder oss videre til teorien om selvet (Egen besvarelse PED-3001, 2013:4).

2.6.2 Selvet

Meads teori av selvet består av mer enn «den generaliserte andre». Selvet i oss vokser fram og er i kontinuerlig endring. Han deler selvet inn i ”I” og ”Me”, altså; *jeg`et* og *meg`et*. *Jeg`et* er det subjektive og ubevisste. *Jeg`er* er individets reaksjoner på holdningene til andre, og kan betraktes som kjerneidentitet. Det oppleves som det levende i oss, det kreative, impulsive og skapende. *Meg`et* er det objektive ved selvet, og er bevisst. Dette innebærer at vi beskriver og vurderer oss selv, men også hvordan andre gjør det (Imsen 2008). Begrepet kan også ses på som en slags fornuft som veileder oss til å ta riktige valg. Mead mente at selvet var refleksivt, at det skjer en veksling mellom *jeg`et* og *meg`et*.

Gunn Imsens forskning underbygger Meads teori; hun skriver følgende:

”Personen vil vanligvis handle i samsvar med sitt eget selvilde. Jeg gjør det som «passer for meg». En elev vil neppe gi seg i kast med lang og vanskelig utdanning med mindre hun har en viss oppfatning av at evnene strekker til. Det objektive «meg» danner et filter for jeg`ets aktivitet” (Imsen 2008: 414). Det er denne vekselvirkningen som danner sosialiseringen. Selvet blir til gjennom den samhandling man har med andre individer og dens refleksjon en gjør over egne handlinger. Dette er med på å danne grunnlaget for Meads speilingsteori.

2.6.3 Speilingsteorien

Mead knyttet blant annet rolletakingsbegrepet, som nevnt ovenfor, til utviklingen av en kommunikasjonsteori som han kalte *speilingsteorien*. Vi speiler oss i andres «øyne» for å oppnå bekreftelse på oss selv som individ, og der dannes vår selvoppfatning. Dette er en toveis handling da de ”andre” speiler seg i våre «øyne». Dette innebærer at mennesket kan forholde seg til seg selv og til omgivelsene. Prosessene går både innover og utover, og forstås som gjensidig avhengige. Det jeg gjør mot meg selv reflekteres i relasjonen til andre, og det jeg gjør mot andre, reflekteres tilbake på meg selv og skaper forutsetninger for hvem jeg blir (Schibbye 2009).

Mead (1934) bruker betegnelsen ”de signifikante andre” når han henviser til de viktigste menneskene vi omgås i prosessen med dannelsen av selvbildet. Det vil med andre ord si at Meads speilingsteori vektlegger hvordan selvet formes gjennom relasjoner til andre

mennesker i vårt nærmeste omland. De mennesker som betyr mest for oss er såkalte ”signifikante andre”, og ut fra dette vil ha størst påvirkningskraft i relasjonen. Med de signifikante andre mente Mead de personene barnet har et forhold til, ikke utenforliggende instanser som influerer på barnet. Slik som for eksempel mediene. Han bruker begrepet om menneskene som barnet møter i hverdagen. Frønes (2006) forklarer hvordan foreldrenes rolle har blitt forsterket i et samfunn der barns kontakt med voksne sjelden er lenger enn til foreldrene og lærere. Familiens utvikling har blitt forandret mer mot at foreldrene får en økt tilretteleggingsrolle i forhold til utdanning og fritid. Han sier videre at en lang barndomstid og en økonomisk avhengighet av foreldrene kan bidra til at foreldrene får en sterkere posisjon, også kulturelt i tiden framover. I skolen ser vi ifølge Frønes litt av den samme utviklingen ved at relasjonene mellom barn og lærere er blitt tettere, mer omfattende og mer personlig. Lærerens posisjon er blitt viktigere i et samfunn hvor utdanning spiller en stadig viktigere rolle. I dag er nesten alle avhengig av en forlenget utdanning enn tidligere.

De jevnaldrende har ifølge Frønes (2006) fått liten oppmerksomhet i den psykoanalytiske teorien. De spiller en større rolle i puberteten, men foreldrene er for barn de eneste signifikante andre. Erikson (1950) derimot viser til barn og deres lek som viktig i det å etablere andre signifikante andre. Med leken og dens sosiale samhandling som en viktig drivkraft i den kognitive utviklingen, som hos Piaget, vil jevnaldrende få en signifikant posisjon. Sullivan (1953) beskriver de jevnaldrende som de signifikante andre på en noe annen vinkling enn Piaget. Han mener de jevnaldrende er de signifikante andre i utvikling av evne til vennskap og sosialemosjonelle relasjoner. Frønes sier at jevnaldrende har en sentral plass i sosialiseringforståelsen. ”*Men denne plassen er tvetydig, og mindre utviklet som en del av kulturoverføring, oppdragelse og oppvekst enn foreldrenes*” (Frønes 2006: 62). Han sier videre at det er en god del forskning rundt forholdet mellom barn og voksen enn tilfellet er mellom barn og andre barn. Han viser til hvor lite forskning/litteratur som finnes om konsekvensene av svak kontakt med andre barn.

Meads teorier viser at mennesker trenger andre for å utvikle og få bekreftet sine holdninger og for å utvikle og bevare sin identitet. Mennesker har behov for å vite at de deler sin virkelighetsoppfatning med andre. Når mennesket føler seg fysisk eller psykisk truet, vender det seg ofte til andre for å få trøst eller dele sin angst med dem (Bunkholt 2002). Ut fra hvordan vi forstår Mead er en utvikling av selvet det samme som en utvikling av det Høgmo kaller subjektiv identitet. Vi utvikler identiteten vår i relasjon med andre. Vi vurderer oss selv gjennom å se hvordan andre reagerer på oss, og gjennom det bygger vi vår subjektive identitet

på bakgrunn av disse opplevelsene. Dette vil igjen si at vi lærer oss selv å kjenne og hva vi står for gjennom samhandling med andre. Det kan derfor også tenkes at hvis elevene har for få relasjoner, vil dette være med å begrense identitetsutviklingen deres. Senere i avhandlingen vil vi ha fokus på relasjonsbygging, med fokus på elever som har få relasjoner. En av grunnene til det er at vi ønsker at barn skal ha stor mulighet for utvikling av egen identitet.

Meads sosialiseringorienterte syn på den menneskelige eksistensen gjør det naturlig å tenke helhetlig på pedagogisk virksomhet. I kunnskapsløftet av 2012 finner vi Meads teorier for forståelsen av utvikling, læring og sosiale relasjoner blant annet i skoleverket. Nedenfor vil vi se nærmere på relasjonsbygging mellom elever.

2.7 Relasjon elev–elev

Selvfølelse/følelser som henger sammen med selvet, har sammenheng med hvordan andre bekrefter selvbildet. Følelser er også viktig når man etablerer sosiale bånd eller hengivenhet til andre mennesker. Slik blir interaksjonsritualer viktige, fordi menneskene gjennom slike sosiale interaksjoner skaper emosjonell energi for å opprettholde selvbildet sitt, eksempelvis som tillit, stolthet og entusiasme. En elev som ikke oppnår bekræftelse får ofte problemer med å føle hengivenhet til andre. Hvis skolehverdagen møter eleven med likegyldighet kan en konsekvens bli at eleven føler seg mislykket. Om eleven vil føle stolthet eller mislykkethet beror på kvaliteten av de sosiale båndene som eleven blant annet har i skolen. De som ikke lykkes på den sosiale arenaen vil føle tomhet eller ensomhet, mens elever som lykkes sosialt fylles av en positiv emosjonell energi som styrker samspillet med andre. (Egen besvarelse i PED-3001, 2013:5). Disse har en vellykket speiling i ”øynene” til ”de signifikante andre”, altså de som betyr mest for dem jf. Mead (1934).

Temperamentet hos en elev har mye å si for det sosiale samspillet. Temperamentet utvikler seg gjennom et samspill mellom gener og miljø . Når omgivelsene er i stand til å møte elevens behov, vil sårbarhet knyttet til temperament få liten betydning for elevens sosiale utvikling (Thomas og Chess 1999). For elever med et sårbart temperament vil skolen oppleves som en krevende arena. Dette fordi den sosiale interaksjonen vil fungere dårligere enn de er vant til fra andre sosiale møteplasser, eksempelvis familien. Ved å være oppmerksom på disse utfordringene kan skolen være med på å oppdage elever som er i faresonen for å utvikle

negative relasjoner til sine medelever, og bevisst ta tak i denne utfordringen. Elever som utvikler dårlige relasjoner til medelevene vil og kunne miste disse relasjonene.

Det å ha innsikt i hvordan sosiale relasjoner oppstår samt hvordan sosial utvikling skjer har betydning for hvordan lærerne kan hjelpe elevene. Lærere er for mange elever viktigere enn foreldrene når det gjelder å utvikle sosiale ferdigheter og kompetanse. Lærerne er ofte den voksenpersonen som er til stede når elever har utfordringer i grupper med jevnaldrende. Dette gir lærerne et stort ansvar for å hjelpe elevene på det sosiale området. Videre vil det gi positive ringvirkninger dersom skolen bruker ressurser på å utvikle elevenes emosjonelle og sosiale kompetanse. Elever som lykkes emosjonelt og sosialt, vil normalt ha en bedre faglig utvikling, og de vil trolig oppleve færre psykiske utfordringer. *”Mislykkes man i utvikling av sosial kompetanse vil en rekke negative konsekvenser kunne være resultatet, f.eks. problemer i relasjoner til andre barn, faglige vansker, ensomhet, drop-out og på lengre sikt kan det medføre utvikling av psykiske vansker”* (Henricsson og Rydell 2006:349).

2.8 Er det behov for arbeid med relasjonsbygging i dagens skole?

Vi har nå sett på viktigheten av at barn har relasjoner med jevnaldrende. Vi har også sett at den norske skole arbeider med sosial kompetanse på flere nivåer. Er dette nødvendig? Klarer ikke barn å skaffe seg relasjoner selv?

Nordahl skriver at *”Skolen som sosial arena er imidlertid preget av at en del elever ikke lykkes særlig godt i dette sosiale fellesskapet”* (2006:11). Nordahl forteller videre at mellom 10 og 15 prosent av elevene føler seg isolert sosialt sett, og at de også føler seg ensomme, alene i friminutt og at de er både engstelige og deprimerte på skolen. *”Disse elevene må betraktes som sosialt isolerte når det gjelder fellesskapet med jevnaldrende”* (2006:11).

Nordahl refererer til Elevundersøkelsen, en undersøkelse som tas på landsbasis. Ifølge denne svarer *”(...) cirka 10-12 prosent av elevene på spørsmål om trivsel på skolen (...) at de trives litt, ikke noe særlig eller ikke i det hele tatt”* (side 12). Elevenes sosiale isolasjon er større jo eldre de blir. Omfanget er så stort at selv på barneskolen er snittet slik at det finnes to eller flere sosialt isolerte i hver klasse (Sunnevåg og Aasen 2010).

Trude Havik (2015⁴) viser i en artikkel for læringsmiljøsentret i Stavanger til et arbeid som forskerne Frostad og Pijl har utarbeidet. De fant ut at 8 prosent av elevene føler seg sosialt isolert på skolen. Dette ble avdekket ved bruk av sosiometriske undersøkelser i skolen (Frostad og Pijl 2007). Forskningen som vises til ovenfor forteller oss at mange elever kan nytte godt av hjelp i relasjonsbyggingen. Før vi ser på hvordan man kan hjelpe barn i relasjonsbyggingen må vi se på hva som egentlig definerer om et barn er sosialt isolert, og hva blir sett på som å ha for ”få relasjoner”.

2.9 Rangering i det sosiale hierarkiet

Thomas W. Farmer har i sitt arbeid med å studere elev-elev-relasjoner kommet fram til 4 begreper for å identifisere hvor i det sosiale hierarkiet elevene befinner seg. Disse begrepene er basert på hvor ”synlig posisjon” de har og hvor mange sosiale relasjoner de har i det gitte sosiale hierarkiet (for eksempel i et klasserom).

”In terms of placement in the social hierarchy, students may be identified as being nuclear (i.e., highly visible with lots of social connections in the peer system), secondary (i.e., moderate levels of visibility and social connections), peripheral (i.e., low levels of social visibility and social connections), and isolated (i.e., not a member of a peer group and no identifiable reciprocated social connections)” (Farmer, McAuliffe Lines, and Hamm 2011: 250).

Senere i avhandlingen vil vi vise til ovennevnte begreper når vi analyserer vår egen empiri. Dette vil vi gjøre for å beskrive elevenes sosiale posisjon i de sosiale hierarkiene vi har undersøkt. Vi har derfor tatt utgangspunkt i Farmers begreper og laget vår egen definisjon for identifisering av elevenes posisjoner i et gitt sosialt hierarki. I undersøkelsen vi har gjennomført har elevene svart på ulike spørsmål der de har vært nødt til å velge mellom de andre elevene i klassen/trinnet (se vedlegg 3). For eksempel har elevene svart på hvem de

⁴ <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/ciesl-klasseleing-teori-til-praksis/fagartiklar/lareren-og-elevenes-vennskap-article110637-18993.html>

leker mest med. Ut fra dette har vi fått sosiometriske bilder som vi senere i avhandlingen vil vise til. For at vi skal kunne si at det er en relasjon mellom 2 elever må det være en gjensidig påvirkning mellom dem (at de begge har valgt hverandre på ulike spørsmål i undersøkelsen vår). Likevel vil ”synligheten” til elevene (elevenes posisjon) i hierarkiet være avhengig av antall elever som har valgt dem, uten at de nødvendigvis har blitt valgt tilbake. I vår definisjon vil vi derfor bytte ut Farmers ”synlig” posisjon, med antall elever som har valgt deg uten å bli valgt tilbake. Dette velger vi å kalle ”ønsker om relasjon”.

Vi har gitt Farmers begreper norske navn, da vi mener dette blir mer oversiktlig. Nuclear kaller vi for ”sentralt”, secondary kaller vi ”sekundær”, peripheral kalles nå for ”perifer” og isolated oversettes til ”isolert”.

For enkelthetens skyld har vi satt opp våre egne kriterier i tabeller:

| Isolert sone | Relasjon (grønn eller rød strek i sosiogrammene) | Ønske om relasjon (grå strek mot den gitte personen) |
|--------------|--|--|
| Alt 1 | 0 | 0 |

| Perifer sone | Relasjon (grønn eller rød strek i sosiogrammene) | Ønske om relasjon (grå strek mot den gitte personen) |
|--------------|--|--|
| Alt 1 | 0 | 1 |
| Alt 2 | 0 | 2 |
| Alt 3 | 1 | 0 |
| Alt 4 | 1 | 1 |

| Sekundær sone | Relasjon (grønn eller rød strek i sosiogrammene) | Ønske om relasjon (grå strek mot den gitte personen) |
|---------------|--|--|
| Alt 1 | 0 | 3 til 4 |
| Alt 2 | 1 | 2 til 3 |
| Alt 3 | 2 | 0 til 3 |
| Alt 4 | 3 | 0 |

| Sentral sone | Relasjon (grønn eller rød strek i sosiogrammene) | Ønske om relasjon (grå strek mot den gitte personen) |
|--------------|--|--|
| Alt 1 | 0 | 5 eller flere |
| Alt 2 | 1 | 4 eller flere |
| Alt 3 | 2 | 4 eller flere |
| Alt 4 | 3 | 1 eller flere |

Hvordan kan man hjelpe de elevene som har utfordringer med relasjonsbygging? Flere teoretikere, som blant annet nevnt ovenfor (Nordahl, Hattie), forteller om viktigheten av jevnalderrelasjoner. Skal man som lærer jobbe direkte mot enkeltelever som har for få relasjoner eller kan man benytte seg av medelever, som har tilgang på langt flere relasjoner, i arbeidet?

2.10 Bruk av positive ledere i relasjonsarbeid

Nordahl skriver i artikkelen *”relasjoner mellom elever”* om prososial atferd. *”Prososial atferd er ifølge Nordahl sosial atferd som er positiv, konstruktiv og hjelpende. Prososial atferd defineres ofte som det motsatte av antisosial atferd, som er alvorlig regelbrytende atferd som krenker andres rettigheter”* (Nordahl m.fl. 2016: 5). Elever som viser prososial atferd og som innehar god sosial kompetanse kaller vi lærere ofte positive forbilder eller positive ledere. Dette er elever vi gjerne vil at andre elever skal se opp til og lære av. Grunnen til det er at de viser en atferd og en innstilling til skolen, som lærere ofte ønsker skal bli fulgt av andre. Vi opplever at flere og flere bruker positive ledere i undervisningen og setter dem sammen med elever som kunne trenge et godt forbilde. Elever som innehar prososial atferd og god sosial kompetanse er også elever som kan tenkes å ha en høy sosial posisjon i klasserommet. Dette betyr at barn som tilbringer tid med dem, også får tilgang på et større nettverk rundt de positive lederne. Nordahl er enig i at dette kan fungere. *”Samhandling med prososiale jevnaldrende som har en normativt hensiktsmessig sosial kompetanse, vil være gunstig for utvikling og læring”* (Nordahl m.fl. 2016: 6). Dette er viktig ikke bare for den sosiale utvikling og læring, men også den faglige. Disse to læringsarenaene er ikke uavhengig av hverandre og må sees i en helhet. *”Det sosiale fellesskapet mellom jevnaldrende kan ha både negativ og positiv innflytelse på skolefaglig læring. Hvis det etableres en elevkultur som støtter læring, og det er attraktivt å utføre skolearbeid, vil dette bidra positivt til faglig læring”* (Nordahl m.fl. 2016: 10).

Elliot og Joshua Aronson skriver om begrepet *conformity*, eller konformitet på norsk. Konformitet vil si at man endrer oppførsel/mening ut fra andre menneskers forventninger. *”Conformity can be defined as a change in a person’s behavior or opinions as a result of real or imagined pressure from a person or a group of people”* (Aronson and Aronson 2007: 19). Dette kan kobles til Meads teori om speiling. Vi speiler oss i andre personer som er viktig for

oss og handler slik vi tror de ønsker. Dette er noe vi alle gjør av og til, i forskjellige sammenhenger. Men hvorfor agerer vi slik? *"We conform in such a way because we believe that other`s interpretation of an ambiguous set of circumstances is more accurate than ours and will help us choose an appropriate course of action"* (Aronson, Wilson, and Akert 2013: 200). Dette er noe de kaller for *informal social influence*. At vi gjør som vi tror andre vil, betyr altså ikke at vi ikke har noen mening selv, men vi tror at andres mening er mer riktig, og at vi handler deretter. Derfor konformerer vi. Betyr dette at vi er svake? At vi tar mange gale valg? At vi ikke har troen på oss selv? *"When we subsequently act like everyone else, we are conforming, but this doesn`t mean we are weak, spineless individuals with no self-reliance. Instead, the influence of other people lead us to conform because we see those people as a source of information to guide our behavior"* (Aronson, Wilson, and Akert 2013: 200). Det er med bakgrunn i dette man som lærer vil benytte seg av positive ledere for å styrke andre elevers relasjonsnettverk. Vi ønsker å bruke positive ledere som en slags guide eller veileder.

Positive ledere kan altså være med å bidra til at elever med svak sosial og/eller faglig kompetanse og/eller nettverk styrkes og utvikles. Det er likevel viktig for oss å poengtere at vi ikke med dette legger ansvaret over på elevene. *"Det at sosiale ferdigheter kan endres innebærer at barn og unges sosiale deltakelse i jevnalderfellesskap kan og skal påvirkes av lærerne i skolen. Den sosiale læringen skal ikke overlates til barn og unge selv, de har ikke forutsetninger for å oppdra seg selv eller hverandre alene"* (Nordahl m.fl. 2016: 11). Det er de voksnes ansvar å arbeide med barns sosiale og faglige utvikling, men vi ser nytten av å benytte oss av de hjelpemidlene vi har for å sørge for en best mulig kollektiv utvikling. Dette er også en av grunnene til at tiltak blir på mikronivå.

2.11 Lærerenes rolle – den usynlige hånd

Som tidligere nevnt er det blant annet skolen og lærerne sitt ansvar å gi elevene et godt sosialt miljø: *”det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene og ved å regulere samspillet elevene imellom”* (Nordahl m.fl. 2016: 15). Havik viser til Mikami når hun skriver at forskning viser at lærere har en avgjørende betydning for å skape gode relasjoner mellom elevene (2016⁵). Hvordan kan man regulere samspillet mellom elevene? Hvordan kan lærerne påvirke den sosiale dynamikken mellom elevene?

Thomas W. Farmer bruker begrepet *”the invisible hand”* når han skriver om de voksnes arbeid i barns sosiale utvikling. *”... viewing the teacher as an invisible hand who helps guide social dynamics in the classroom”* (Farmer, McAuliffe Lines, and Hamm 2011: 247). For å skaffe seg en teoretisk oversikt over hvordan lærere kan påvirke elev-elev-relasjoner henviser han til tre forskjellige, men relaterte perspektiver. Disse tre perspektivene kan ifølge Farmer sees på som et sammenhengende rammeverk for å fremheve nåværende syn på *”how teachers’ everyday activities and practices impact how children get along with each other and establish developmentally meaningful social relationships”* (Farmer, McAuliffe Lines, and Hamm 2011: 248). Vi vil i det følgende presentere disse tre perspektivene.

⁵ <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/ciesl-klasseleing-teori-til-praksis/fagartiklar/lareren-og-elevenes-vennskap-article110637-18993.html> Hentet 14. Mai 2017

2.11.1 Lærerenes rolle i barns sosiale utvikling

Når barn samhandler med andre barn i et sosialt miljø, som for eksempel i et klasserom, mener Farmer (2011: 248) at deres sosiale utvikling utvikles gjennom to forskjellige prosesser: for det første blir barns forventede oppførsel og deres sosiale muligheter styrt av læreren. For det andre må barn (innenfor skolens regler og grenser) finne sin plass blant de andre barna. Når de gjør dette lager de egne normer og regler for samhandling med jevnaldrende.

Med dette i tankene foreslår Farmer at man som lærer påtar seg to roller i sitt arbeid med å støtte barns sosiale utvikling:

1. Læreren må fremstå som en autoritet på samfunnets regler og forventninger. I denne rollen forsterker læreren god oppførsel og gir veiledning og korreksjon for handlinger som blir sett på som negative, i forhold til de reglene og forventningene man til enhver tid har på skolen. Erling Roland kaller dette å være en tydelig voksen. *”Dette betyr at de voksne må formidle til elevene både hva som er bra, og hva som ikke kan aksepteres (...) Læreren kan være et klart forbilde, altså ved selv å være vennlig og ved å la være å såre eller skade”* (Roland 2007: 89). Han mener slike personer er ressurssterke, og at de har innflytelse.
2. Den andre rollen læreren må innta, er ifølge Farmer, rollen som ”fasilitator” for barnas sosiale interaksjoner, muligheter og relasjoner. Læreren må hjelpe elevene å etablere sosiale ferdigheter og mønster for samhandling i aktiviteter med jevnaldrende.

2.11.2 Lærer-elev-relasjon

Det andre perspektivet Farmer tar opp er lærer-elev-relasjonen. Han mener lærerens forhold til elevene setter tonen for hvordan barn skal være mot hverandre. Han skriver videre at blant annet barns faglige engasjement og sosiale kompetanse henger sammen med hvor mye ”følelser og varme” læreren generelt viser for klassen sin. I en artikkel fra Utdanningsdirektoratet hevder at ”*gode relasjoner mellom læreren og elevene spiller en vesentlig rolle både for hvordan elevene fungerer sosialt, og for læring i skolen*” (Udir.no⁶). I artikkelen kommer det også frem at elever med atferdsvansker, som har en god relasjon til sin lærer, blir likt bedre av de andre barna, enn de som har like store atferdsvansker, men en dårlig relasjon til sin lærer. ”*Det synes altså som om lærer-elev-relasjon betyr mer for sosialt samspill med andre elever enn det faktiske nivået av negativ atferd hos eleven*” (Udir.no⁴). Som Farmer mener også utdanningsdirektoratet at ”*læreren (har) mulighet til å legge til rette for positiv sosial omgang elevene imellom, blant annet gjennom klasseledelse og ved å jobbe bevisst med å fremme elevenes sosiale ferdigheter*” (Udir.no⁴). Nettopp klasseledelse er Farmers siste perspektiv.

2.11.3 Klasseledelse

Ifølge Farmer henger barns faglige nivå sammen med deres sosiale relasjoner i klasserommet. Videre viser det seg at elevenes faglige engasjement og nivå henger sammen med lærerens evne til og ”styre” klasserommet. Farmer skriver at lærere kan bli sett på som ledere av klassens sosiale system. ”*Teachers have the opportunity to shape the general peer ecology by discreetly managing classroom interaction patterns and activities, promoting the productive engagement of all students, and helping socially struggling students to develop new social roles or identities that enhance how they are perceived by peers*” (Farmer, McAuliffe Lines, and Hamm 2011: 249). Farmer hevder at lærerne trenger hjelp til å klargjøre strategier for hvordan man i det daglige arbeidet kan være støttende og sosialt engasjerende for å forbedre

⁶ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/> Hentet 14. Mai 2017.

faglig engasjement og sosial atferd. Også Roland er opptatt av klasseledelse og i sin bok ”Mobbingens psykologi” skriver han om betydningen av god klasseledelse. ”... klar klasseledelse gir best resultater når det gjelder både faglige resultater og psykososiale forhold” (Roland 2007: 93). Han skriver om noe han kaller autoritativ klasseledelse og nevner, som Farmer, at læreren bør framstå som klassens faglige og sosiale leder. Roland mener at en autoritativ klasseleder er tydelig og setter klare grenser for hva som er greit og ikke akseptabelt. ”Faglig fokus og god organisering, omsorg for den enkelte elev, tydelige grenser og god håndheving samt gradvis delegering, er byggesteiner i det en kaller autoritativ klasseledelse” (Roland 2007: 101).

Farmer mener at hvis man bygger på disse perspektivene er man i en god posisjon til å utvikle, veilede og styre det sosiale miljøet i klasserommet. Det er helt tydelig at læreren spiller en viktig rolle i elevenes utvikling av relasjoner med jevnaldrende, og kan kanskje med en dose oppmerksomhet og interesse bidra til at de 10-15 prosentene av elevene som føler seg sosialt isolert, ikke lenger føler det slik. Det handler om at lærerne må være med å styre aktiviteter, og med en «usynlig hånd» legge til rette for at barn kan skaffe seg fruktbare og gode relasjoner med jevnaldrende. ”We propose that teachers have the often unspoken and perhaps unrecognized responsibility to establish an invisible hand that promotes students self-directed, autonomous, and developmentally productive peer experiences” (Farmer, McAuliffe Lines, and Hamm 2011: 249).

2.12 Klassen som et sosialt system.

”I tradisjonell individrettet problemløsning letes det etter årsaker i det enkelte individ eller i individets bakgrunn ut fra en lineær forståelse av forholdet mellom årsak og virkning” (Nordahl 2010: 37).

I vår forskning har vi valgt å gjøre tiltak på hele klasser/trinn som en helhet. Det er det flere grunner til. I det neste vil vi forklare hvorfor vi har valgt å gjøre tiltak på hele klassen, og ikke på individnivå.

For å forstå hvorfor vi har valgt å gjøre nettopp det må vi se litt nærmere på vår forståelse av klassen som et sosialt system. Som enkeltindivider deltar vi i mange ulike sosiale fellesskap. Eksempler på dette kan være jobb, et idrettslag man deltar på eller som i dette tilfellet, en

klasse. Som lærere er vi også en del av dette fellesskapet. *”Disse sosiale fellesskapene kan også betraktes som sosiale systemer som vi deltar i eller er aktører innenfor”* (Nordahl 2010: 35).

Nordahl skriver videre at det pågår en prosess mellom aktører i et sosialt system og omgivelsene der systemet er aktuelt. Vi som aktører tolker og tilpasser oss disse omgivelsene. Det betyr igjen at disse fellesskapene danner betingelsene for hvordan vi skal handle og oppføre oss. Et eksempel på dette kan være at man på fotballaget oppfører seg annerledes enn i klasserommet, fordi omgivelsene er forskjellige og det er et annet sosialt system der, med andre regler og normer. Det gitte sosiale systemet legger føringer for hvordan vi skal handle og oppføre oss. Dette betyr at når vi skal vurdere og analysere elevens atferd i klasserommet må vi forstå det sosiale systemet som er der. *”Rammer og betingelser i en klasse har innflytelse på hvordan ulike elever handler og framstår”* (Nordahl 2010: 36).

I sosial systemteori er det altså fokus på samspillet mellom individet og det sosiale systemet som er aktuelt i den gitte situasjonen. I dette samspillet pågår det som tidligere nevnt en prosess mellom individet og systemet. De påvirker hverandre gjensidig på den måten at individet påvirker systemet og systemet påvirker individet tilbake. Et eksempel her er når man i starten av et skoleår lager klasseregler. Elevene får være med å påvirke hvilke regler som skal gjelde, men de må til gjengjeld forholde seg til disse reglene resten av skoleåret. Elevene påvirker hvilke regler de skal ha i klasserommet og reglene vil til gjengjeld påvirke dem når de er i klasserommet. *”Ut fra et systemperspektiv er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse og forklaringer for problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap”* (Nordahl 2010: 37). Ifølge Nordahl er det ut fra et slikt perspektiv nærmest umulig å lete etter årsaker hos det enkelte individ. *”Ut fra et sosialt systemperspektiv er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse for og forklaringer på problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap. Det er først når vi analyserer mønstre og sammenhenger at vi kan få en god forståelse av det som foregår”* (Nordahl 2010: 38). Siden elevene påvirker det sosiale systemet i klasserommet og det sosiale systemet i klasserommet påvirker elevene må vi, for å kunne hjelpe elevene med å bygge tettere og flere relasjoner, analysere relasjonsmønstrene som allerede er i klasserommet. Etter en slik analyse kan vi arbeide med klassen som en helhet. Først da kan vi påvirke og endre det sosiale systemet og dermed også relasjonsmønstrene til elevene. Dette er en av grunnene til at vi velger å arbeide med klassen som helhet, fremfor å arbeide individrettet. Det er også en del

pedagogiske grunner til at vi velger å jobbe med gruppetiltak fremfor individtiltak. Dette vil bli drøftet senere i avhandlingen.

2.13 Oppsummering teorikapittel

I teorikapittelet har vi skrevet om flere ulike ting. Vi startet med å gjennomgå vårt vitenskapelige perspektiv før vi gikk inn på dette perspektivets syn på læring. Der kom det frem at læring foregår i samhandling med andre. Dette har vi bygget videre på gjennom å se på betydningen elever har for hverandres læringsprosess. Her viser det seg at medelever har stor påvirkningskraft på læringsprosessen hos hverandre (Hattie 2013). Evnen til å kunne benytte seg av andre i sin egen læring kommer ikke automatisk og krever noe som kalles relasjonskompetanse. Dette er noe vi ønsker å utvikle hos elevene og vi har derfor valgt å skrive om det i neste underkapittel.

Ifølge Urie Bronfenbrenner må man studere barnet på ulike nivå for å forstå hvordan barn tar til seg læring. Barnet er i kontakt med ulike nivåer i det økologiske systemet som omgir barnet. Vi har brukt Bronfenbrenners økologiske modell for å kunne forklare hvilket nivå vi har valgt å studere elevene på. Samme nivå som de er studert på er også det nivået vi velger å gjennomføre tiltak på.

Relasjoner til andre er viktige ikke bare for læring, men også for hele identitetsutviklingen. Dette har vi tatt opp gjennom en presentasjon av George Herbert Meads teorier. Her har vi blant annet sett på hvordan vi speiler oss i andre, og hvordan dette former handlingene våre. Etter å ha sett hvor viktig relasjoner er både for en faglig og sosial utvikling måtte vi stille spørsmålet om dette var noe skolen trengte å ta tak i, eller om det rett og slett utvikler seg av seg selv. Forskning som vi viser til sier klart at relasjonsbygging er noe som trengs å arbeides med fra skolen sin side. Før vi skulle se på hvordan dette kunne gjøres, så vi det som nødvendig å definere hva det vil si å være sosialt isolert, og hva det ville si å ha for få relasjoner. Dette ble gjort gjennom å vise til en rangering av sosiale posisjoner i det sosiale hierarkiet i klasserommet. Det er posisjoner i hierarkiet som er rangert og i vår studie utfra antall vennerelasjoner. Når dette var definert gikk vi videre og forklarte hvordan man kan arbeide med relasjonsbygging fra skolens side. Vi skriver om hvordan læreren med en usynlig hånd kan ta kontroll over, og lede arbeidet med at elevene utvikler gode elev-elev-relasjoner. Vi poengterer spesielt viktigheten av å benytte seg av andre positive ledere i dette arbeidet.

Tiltak for å bygge relasjoner kan gjøres både med individrettede tiltak og med tiltak rettet mot klassen som helhet. Til slutt i teorikapittelet tar vi derfor opp klassen som et sosialt system for å vise hvorfor vi har valgt å arbeide med klassen som helhet.

3 Metode

Metode defineres som de teknikker eller prosedyrer som anvendes ved datainnsamling og analyse relatert til en problemstilling eller en/flere hypoteser, og betegnes som en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Den er et hjelpemiddel, ikke noe mål i seg selv (Halvorsen 1993). En kan ved hjelp av ulike metoder identifisere og analysere en umedgjørlig empirisk virkelighet (Hammersly og Atkinson 1991). Wilhelm Aubert skrev for mer enn 20 år siden: ”*En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i dette arsenalet av metode*” (Aubert 1995: 196). Man må benytte de teknikker som man selv mener er relevant og som sikrer mest mulig kunnskap om problemområdet man skal belyse. De «forskerbrillene» man benytter vil prege ens arbeid, til tross for forskerens streben etter «objektiv» kunnskap. Å skulle drive feltarbeid i «egen kultur» og dessuten opptre i «forskerrollen» er ikke alltid like lett, særlig når man skal samle inn data på en korrekt og nøytral måte. Dessuten kan valg av forskningsmetode by på problemer. Siden det eksisterer mange fremgangsmåter og flere forskjellige redskap som kan være med på å gi innsikt, vil undersøkelsesmetoden som velges i stor grad handle om alle de valg vi foretar oss i vår jakt etter ny erkjennelse og kunnskap. Steinar Kvale (1997:20) gir uttrykk for at den opprinnelige betydningen av ordet metode er ”et veivalg som fører til målet”. Ordet metodisk tilnærming blir derimot knyttet til hva forskeren ønsker å finne ut, den vei han eller hun velger å gå samt de valg forskeren tar underveis. Metodevalgene er avgjørende for hvilke slutninger forskeren ender opp med. Det er derfor viktig å redegjøre og dokumentere metodevalgene, slik at andre kan danne seg et bilde av premissene og forutsetningene som ligger til grunn for arbeidet.

I det neste vil vi gjøre rede for våre metodevalg. Vi vil først ta for oss de 2 hovedretningene som er innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, for så å forklare og begrunne hvilke metoder vi har valgt å benytte oss av. Etter dette redegjør vi for utvalget vårt, før vi så drøfter forskningsetikk. Til slutt vurderer vi vår egen rolle i forskningsarbeidet.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

I samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å skille mellom to hovedtyper metode, nærmere bestemt kvalitativ og kvantitativ metode.

3.1.1 Kvalitativ metode

I kvalitative metoder vektlegges andre tilnæringer ved datainnsamling og tolkninger av resultatene enn det som vanligvis gjøres i kvantitative metoder. Kvantitative metoder forsøker å holde en avstand til forsøkspersonene, mens kvalitative metoder vektlegger nærhet til menneskene. En slik nærhet til respondentene sammen med en fleksibilitet i intervjusituasjonen eller observasjonen av enkeltpersoner/grupper kan gi en «dypere» innsikt rundt problemstillingen, fordi datainnsamlings situasjonen ikke er så stramt bestemt i forkant. Dette kan gi forskeren svar som det ellers ville vært vanskelig å få tilgang til. Hvis forskeren bruker deltakende eller ustrukturert intervju når han er i felten, blir forskeren selv et viktig redskap i innsamlingen av datamaterialet. Forskeren kan bruke sin kunnskap i datainnsamlingen.

Repstad (2007:16) hevder at ordet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si til egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomener vi studerer. Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær relasjon til deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer. Grønmo (ibid.:129-130) hevder at kvalitative problemstillinger er rettet mot analytiske beskrivelser, og mot å utvikle en analytisk basert forståelse av sosiale fenomener. På bakgrunn av analysen kan forskeren da vise til en forståelse av sosiale fenomener i et forskningsprosjekt som kan benyttes i lignende forskning. Grønmo sier videre (ibid.:130) at i kvalitative studier er metodeopplegget preget av fleksibilitet, ved at opplegget kan endres i løpet av undersøkelsesprosessen og derved tilpasses erfaringer og nye utfordringer underveis. Et tredje punkt Grønmo vektlegger (ibid.:131), gjelder forholdet til kildene. Han fremhever at kvalitative studier er preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene. Spesielt ved metoder hvor forskeren har direkte kontakt med de menneskene som skal forskes på. Dette gjelder i deltakende observasjon og intervju.

Grønmos (ibid.:131-132) siste punkt omhandler tolkningsmulighetene. Han kobler kvalitative tilnærminger til et fleksibelt design og nær kontakt med kildene som gir gode muligheter for relevante tolkninger.

Tove Thagaard (2013: 33) sier at karakteristisk for kvalitativ forskning er at de ulike fasene i prosessen overlapper hverandre. Spesielt kan analyse og tolkning ses som en rød tråd i hele forskningen, fordi forskeren tenker hvordan materialet kan brukes mens feltarbeidet gjøres. Hun mener at tolkning og analyse ikke kan skilles, fordi det å få oversikt over materialet også betyr at forskeren ser deres viktighet og utvikler syn på hvordan materialet kan brukes. Dette innebærer at man tar utgangspunkt i situasjonen. *”Situasjonen er med på å forme studien. Dette innebærer at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet”* (Postholm 2010: 26). En induktiv tilnærming innebærer også at studien *”er verdiladet, og en kvalitativ forsker innser også at forskningen han eller hun gjør aldri kan være ”verdifri” eller ”objektiv”* (Postholm 2010: 27). At en studie er verdiladet betyr at forskeren er med på å tolke situasjonen ut fra sitt ståsted, sine opplevelser og tidligere erfaringer. Tidlig i forskningsprosessen formuleres de spørsmålene som er starten på undersøkelsen. Neste fase handler om innsamling av forskningsmaterialet. Senere i prosessen kommer analyser, tolkninger av data og utforming av teori. Til slutt kommer presentasjonen på prosjektet.

3.1.2 Kvantitativ metode

Kvantitative undersøkelser går bredere ut og sjekker mange enheter. Dette vil øke sannsynligheten for at de resultatene som avdekkes kan generaliseres fra et utvalg til en populasjon (Jakobsen 2005).

”Kvantitativ metode gir beskrivelser av virkeligheten i tall og tabeller (...) en kvantitativ forskningsstrategi krever et relativt stort antall enheter” (Ringdal 2013: 24).

De data forskeren samler inn kan så mates inn i et dataprogram. Ved en slik arbeidsmåte kan en da analysere flere enheter samtidig. Ved å bruke en slik tilnærming til vårt forskningsmateriale kan vi samle inn data fra mange elever, uttrykke disse ved tall og gjøre en analyse av tallmaterialet (Hellevik 2002).

I vår forskning har vi brukt en metode i kvantitativ forskning kalt survey. Gall, Gall og Borg sier at survey er en metode hvor en bruker spørreskjema eller intervju for å hente inn *”(...)*

data about the characteristics, experiences, knowledge, or opinions of a sample or a population” (2002: 638). Vi har benyttet oss av spørreskjema som en del av metoden i vårt prosjekt.

Ved bruk av kvantitativ metode vil forskeren ofte teste ut teoretiske hypoteser som starter med en teori. Bedre kjent som en hypotetisk-deduktiv metode. Undersøkelsene bygger da ofte på tidligere arbeid, både empirisk arbeid og teoretiske teorier (kumulativ forskning). Resultatene fra slike kvantitative undersøkelser kan da i neste omgang underbygge hypotesene, og dermed også teorien.

Mange samfunnsvitenskapelige studier utføres enten ved hjelp av kvantitative undersøkelser eller ved hjelp av kvalitative. Det kan være flere grunner til det: En kan være at forskeren er blitt trent opp i enten kvalitative eller kvantitative tilnærminger, og dermed utvikler en tilbøyelighet til å anvende den metodiske tilnærmingen man behersker, og tilsvarende forsøker å unngå problemstillinger som krever bruk av metoder som ikke beherskes. Det er imidlertid et forskerideal at det er problemstillingen som skal være bestemmende for valg av metode, og ikke omvendt,- at ens forkjærlighet for bestemte metoder styrer valg av problemstillinger. Det er trolig slik at de fleste samfunnsforskere ”*vil se det som ønskelig å kunne kombinere flere typer metoder for å kunne belyse et problem på en så fyldig måte som mulig... og da bør ikke «båstenkingen» rå slik at man oppfatter seg som enten ”kvalitativ” eller ”kvantitativ” forsker og dermed handler deretter*” (Martinussen 1981:426).

Enkelte understreker likheten mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. King, Keohane og Verba fremholder at “*the difference between the quantitative and qualitative traditions are only stylistic and are methodologically and substantially unimportant. All good research can be understood – to derive from the same underlying logic and inference*” (King mfl.1994:4).

3.2 Valg av metode

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan man som lærer, med enkle tiltak, kan gi elever som trenger det – flere relasjoner. Før vi kunne begynne å tenke på aktuelle tiltak opp mot en elevgruppe måtte vi først ha en oversikt over hvordan relasjonene og posisjonene mellom elevene var fra før. Dette kan gjøres på flere måter:

1. Man kan undersøke hva elevene selv tenker om relasjonene sine. Hvem vet vel bedre enn elevene selv?
2. Man kan forhøre seg med kontaktlærerne – Ingen voksen, pedagogisk utdannet person, ser sin gruppes elev-elev-relasjoner mer.
3. Man kan selv observere elevene i ulike scenarioer for å danne seg et bilde av hvordan relasjonene mellom elevene er – da får vi se hvordan relasjonene er i virkeligheten - gjennom egne øyne.

Vi er opptatt av å skaffe oss en så god oversikt som overhodet mulig av relasjonene i hele skoleklasser, og i disse klassene som helhet. Derfor har vi valgt å benytte oss av alle de tre overnevnte metodene. Dette er tidkrevende arbeid, men ville sikre at vi får et klart og godt bilde over relasjonene og posisjonene elevene imellom. Dette vil også styrke påliteligheten til empirien. Vårt syn er at metoder primært er verktøy, og man bør velge de verktøy som er best for å få belyst den aktuelle problemstillingen. Vi vil med henvisning til vår problemstilling, se nytten og nødvendigheten av å kombinere kvalitativ metode med kvantitative data. En kvantitativ metode kan raskt gi oversikt over alle individenes relasjoner til andre elever. Dermed får en et tilstrekkelig nyansert bilde. Kvalitativ metode som samtaler og observasjon, bidrar til verifikasjon, dybde og helhet i forståelsen av relasjonene.

For å utnytte nettopp denne fordelene med både kvantitativ og kvalitativ metode, samt gjøre prosessen så tidseffektivt som mulig, har vi valgt metodetriangulering. *”Med metodetriangulering menes at vi bruker ulike metoder i samme undersøkelse. Enhver metode har svakheter, og ved å bruke flere metoder kan svakheter ved den ene oppveies av styrken ved den andre”* (Larsen 2007: 27).

Grunnen til at vår metode er kvalitativ er at den supplerer og utdyper kvantitative data. vi søker forståelse av sosiale fenomener. Metodeopplegget er fleksibelt fordi det kan endres underveis, og at tiltak avgjøres ut fra funn. Dette gir oss også gode muligheter for relevant tolkning.

Vi har i tillegg en induktiv tilnæringsmåte i vår forskning da vi er opptatt av at det vi finner, former studien videre. Vi er også opptatt av at tiltakene skal skje i elevenes naturlige hverdag – deres skolehverdag. Vi innser at forskningen vår er verdiladet, da vår egne tolkning og tidligere erfaringer spiller inn på hvilke tiltak som blir valgt. Dette er klare kvalitative trekk. Vi ser likevel fordeler med også å ha en kvantitativ undersøkelse, slik at vi kan finne ut hva elevene selv tenker om sine relasjoner og posisjoner (punkt 1 ovenfor) på en tidseffektiv og god måte. Hvis dette skulle gjøres som for eksempel gruppeintervju ville det ta mye lengre tid. Samtidig ville elevene muligens bli farget av hva de andre informantene svarte. Vi var opptatt av at elevene skulle svare kun med utgangspunkt i egne meninger. Dette for å sikre pålitelighet i arbeidet. For å sikre at elevene ikke blir påvirket av hverandre i svarsituasjon, mente vi det passet best at elevene svarte på et spørreskjema hver for seg.

3.2.1 Spørreskjema

Et spørreskjema kan være åpent eller lukket (Larsen 2008). Å bruke åpne spørsmål betyr at respondentene noterer ned svarene selv, at svaralternativene ikke er gitt. Respondentene kan si eller skrive hva de vil, og forskeren kan ikke låse svarene til visse alternativer. Ved bruk av lukkede spørsmål menes at svaralternativene er kjent (Larsen 2008; Johannessen m.fl. 2010). I vårt spørreskjema benytter vi oss av lukkede spørsmål.

Ifølge Johannessen m.fl. (2010) er det mange fordeler ved å bruke spørreskjema med ferdige svaralternativer. En stor fordel er at dataene blir standardisert. En kan se likheter og forskjeller i respondentenes svar. Siden vi benytter oss av dataprogrammer for å analysere datamengden er en annen fordel at empirien blir enklere å behandle. I tillegg har vi brukt datamaskiner når respondentene skal svare på spørreskjemaet, noe som gjør at undersøkelsen går hurtigere. Her kan det og tas med at når elevene/respondentene skulle svare på spørsmålene, hadde de mulighet til å få opplest spørsmålene av datamaskinen via lydfil (elevene brukte høretelefoner). Undersøkelsen gjennomføres av kontaktlærerne. Det er da en fordel at undersøkelsen gjennomføres på PC, slik at minst mulig undervisningstid går bort.

En ulempe ved bruk av spørreskjema er ifølge Jakobsen (2005) at datamaterialet kan bli for overfladisk. Man ønsker mange enheter i utvalget, og det blir en utfordring å gå i dybden. Det kan da bli vanskelig å se de individuelle forskjellene som finnes i et utvalg. En standardisering av datamaterialet kan også bli utfordrende. Man vil få problemer med å

behandle hver respondent, og en må plassere de i forskjellige grupper/ båser som er bestemt på forhånd (Ringdal 2013; Johannessen, m.fl. 2010). Johannessen (m.fl. 2010) sier at faste svaralternativer kan forstås som en «tvangstrøye» for utvalget, fordi de må tilpasse svarene sine etter de forslagene som forskeren har laget på forhånd. Det vil si at forskeren allerede har definert hvilke svar som vil være relevant for respondentene (Jakobsen 2005). Det vil derfor ikke være mulig å finne data utover de forhåndsformulerte svaralternativene (Ringdal 2013).

For å møte disse utfordringene har vi i vårt prosjekt laget spørreskjemaet med kommentarfelt. Dette slik at elevene skal ha mulighet til å utdype svarene sine utover de svaralternativene vi har laget på forhånd. Dette mente vi kunne bli viktig når vi skulle analysere svarene og senere sette i gang tiltak på bakgrunn av disse. For oss ble det en kvalitetssikring av elevenes svar på spørsmålene våre. Det kan også tenkes at det ble enklere for elevene å svare når de i tillegg kunne få utdype svarene sine. Å lage spørsmål hvor en bare skal sette kryss for et eller flere alternativ kan være utfordrende. Ved bruk av kommentarfelt vil en etter vår mening kunne fange opp flere nyanser på problemstillinger rundt vår forskning. Et spørreskjema vil også gjøre at størrelsen på utvalget vårt kunne være såpass stort at det ville bli mulighet for generalisering utover utvalget. Gjennom intervju ville tiden stoppet oss fra et slikt utvalg.

3.2.2 Den åpne individuelle samtalen/intervjuet

I tillegg til en kvantitativ undersøkelse har vi også hatt samtaler med kontaktlærerne gjennom hele prosessen. Disse samtalene hadde et preg av hva som i den samfunnsvitenskapelige forskningen blir kalt det åpne individuelle intervjuet. Denne datainnsamlingsmetoden er basert på at respondenten og informanten snakker sammen som i en vanlig dialog. Slike personlige intervjuer har ifølge Jacobsen (2015) en form for individualisering. Respondentens holdninger og oppfatninger kommer fram, uten at den sosiale sammenhengen blir vektlagt.

Åpne individuelle intervjuer er godt egnet til å få fram respondentenes tolkninger av et fenomen. Vi tolker respondentens forståelse om hva slags oppfatning som legges i gitte situasjoner. Dermed er også metoden nært knyttet til det fortolkende eller konstruktivistiske vitenskapssynet. Et slikt intervju kan ha ulike grader av åpenhet. Det kan gjøres som en vanlig samtale ute noen føringer fra intervjueren. Som oftest er det åpne intervjuet likevel noe strukturert med temaer som vil bli tatt opp. Kritikkk mot en slik før-strukturering er at dette fører til en lukking av datainnsamlingen. Og at vi som forskere beveger oss bort fra den

kvalitative metodens ideal. Jacobsen (2015) kommer her med to motargumenter. En tilnærming uten noen strukturering vil føre til at datamengden blir så stor og sammensatt at de vil bli veldig krevende å analysere. Han hevder og at det alltid vil være en viss grad av før-strukturering, selv om denne i så fall vil være ubevisst. Jacobsen sier at *”alle har med seg noen ”før-dommer” før de går ut i feltet for å samle inn data. Å formalisere denne pre-struktureringen kan gjøre slike «før-dommer» eksplisitte, både for forskeren og for eventuelle lesere”* (Jacobsen 2015:149). En slik pre-strukturering trenger ikke å føre til at datainnsamlingen eller observasjonen blir lukket. Heller mer at noen sider ved intervjuet eller observasjonen blir mer satt i fokus. Det vil fortsatt være mulig å ha en stor grad av åpenhet.

I våre samtaler med kontaktlærerne var vi veldig bevisst på ikke å ha laget for klare føringer på forhånd om hva samtaleene skulle handle om. Vi ønsket i stor grad å la de få ta føringen i samtaleene om blant annet de erfaringene de hadde som lærere på trinnet. Vi hadde likevel på forhånd laget noen temaer som vi skulle ta opp med dem. Men rekkefølgen av temaene bestemte ofte de ut fra hvilken «retning» samtaleene tok. På denne måten kunne vi følge deres fortelling, men samtidig passe på at de temaene som vi mente var viktig i vår forskning ble diskutert i løpet av intervjusamtalen. En slik fleksibilitet er ifølge Thagaard (2013) viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersonens forutsetninger. Hun poengterer også at det er viktig at forskeren er åpen for at intervjupersoner selv kan ta opp emner som ikke var tenkt å diskuteres på forhånd.

Vi har også gjennomført observasjon for å se om undersøkelsen som ble gjennomført stemte med virkeligheten.

3.2.3 Observasjon

”Deltakende observasjon innebærer at forskeren er til stede i de situasjonene hvor informantene oppholder seg, og systematisk iakttar hvorledes personene handler. Metoden er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker” (Thagaard 2013:69). Ut fra dette sitatet ville man tro at vi som er ute etter å studere relasjoner mellom mennesker ville valgt deltakende observasjon. Likevel var vi opptatt av at vår rolle som forskere ikke skulle bidra til noen endring i oppførsel og at alt skulle være så naturlig som mulig.

”I studier hvor det er grunn til å tro at deltakelse fra forskeren kan bidra til at de relasjonene forskeren skal studere, vil endre seg vesentlig, kan observasjon uten deltakelse være å foretrekke” (Thagaard 2013:78). Vi har ikke tro på at den ville endre seg vesentlig, men vi var innforstått med at hvis vi var for mye deltakende, kunne vi virke inn på elevenes oppførsel. Vårt viktigste motiv for observasjon var å se om virkeligheten stemte med undersøkelsen eller ikke. Da var det viktig for oss å ikke gjøre så mye ut av vår tilstedeværelse. *”Det er særlig i situasjoner som er kjent fra tidligere, at forskeren kan observere uten å delta i miljøet. Forutsetningen er at forskeren kjenner miljøet godt nok til å vite hva som er relevant å fokusere på”* (Thagaard 2013:80).

Siden vi begge er utdannede lærere og har denne jobben som vårt daglige virke, mener vi å ha fullverdig kjennskap til miljøet, slik at vi vet hva som er relevant å fokusere på. Vi har derfor i utgangspunktet valgt en observasjon uten deltakelse. Vi vil likevel ikke være avvisende eller redd for å ødelegge observasjonen ved å være imøtekommende hvis elever skulle ta kontakt med oss. I metodelitteraturen sies det ofte at den som er veldig «innforlivet» i et miljø også kan bli «husblind». Vi fant ut at det ville fremstå merkelig dersom vi skulle være avvisende overfor henvendelser fra elevene og at vår tilstedeværelse ikke ville påvirke resultatene.

3.2.4 Post-test

For å kunne analysere, drøfte og konkludere hvorvidt tiltak har fungert eller ikke, er vi avhengig av å gjennomføre en post-test. Post-testen vil for oss være å gjennomføre spørreskjemaet på nytt. Elevene vil svare på samme spørsmål, og vi vil da få muligheten til å se om de sosiale relasjonene og posisjonene i utvalget har endret seg fra pre-testen. Dette vil kunne gi oss en pekepinn på om tiltakene har fungert eller ei. For å sikre reliabilitet, vil vi i tillegg gjennomføre samtaler med kontaktlærerne for å høre deres tanker rundt effekten av tiltaket.

3.3 Utvalg

Som tidligere nevnt, ville vi lage tiltak som lærerne kan bruke i sitt arbeid for å gi elevene flere og sterkere relasjoner i skolehverdagen. En fremgangsmåte kan være å velge en klasse, gjennomføre ulike tiltak og deretter spørre lærerne om de opplevde noen endringer. Ville dette være tilstrekkelig for å kunne si noe om tiltakene fungerer eller ikke? Ville dette være tiltak som vi kunne anbefale på andre skoler eller blant andre elever på samme klassetrinn? Svaret på disse spørsmålene måtte bli negative eller vet ikke. Vi har derfor valgt en større populasjon, samt gjort en forundersøkelse som vi senere kvalitetssikret gjennom både samtaler og observasjon. Vårt utvalg er strategisk og fremgangsmåten går under betegnelsen *tilgjengelighetsutvalg*. *”Utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på den tilgjengelighet de har for forskeren”* (Thagaard 2013:61). Vår populasjon er valgt ut fra to skoler med ulike rammefaktorer. En baseskole og en klasseromskole.

Da en av oss er ansatt ved en av de utvalgte skolene, tok han selv initiativ og forhørte seg med aktuelle lærere og rektor om prosjektet var noe de kunne tenke seg å delta i. Den andre skolen i utvalget er en tilfeldig valgt barneskole i nærmiljøet. Her har vi oppsøkt rektor som igjen har videreformidlet vårt ønske om å gjøre undersøkelse i en klasse. Rektor fikk da tilbakemelding fra to kontaktlærere på samme trinn som ønsket å være med under forutsetning at begge klassene fikk delta i prosjektet. Dette var ønskelig da vi fikk utvidet vår populasjon. Utvalget vårt består av 45 elever (ett trinn) fra skole 1 og to klasser á 27 elever hos skole 2. Totalt 99 elever. Alle elevene går på mellomtrinnet. Skolene vil i vår oppgave refereres som S1, S2A og S2B. Vi mener størrelsen på utvalget gir oss tyngde til å si noe om tiltakenes effekt.

3.3.1 Drøfting vedrørende bruk av kontrollgruppe

I undersøkelser som dette, der vi ønsker å undersøke effekten av et spesielt tiltak, er det vanlig å dele utvalget i en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe. *”Deltakerne i eksperimentgruppen blir utsatt for et spesielt tiltak (en intervensjon), mens deltakerne i kontrollgruppen ikke blir utsatt for dette tiltaket. Det er da mulig å undersøke om intervensjonen har en reell effekt”* (Johannessen, Christoffersen, and Tufte 2010: 77). I et

slikt eksperiment benytter man seg av et ”randomisert eksperiment”. Dette betyr at det er tilfeldig hvilken gruppe som deltakerne havner i. Dette ville ikke vært gjennomførbart for oss, siden klassene ikke kan løses opp kun for å delta i prosjektet.

Derimot hadde det vært en mulighet å gjennomføre det som kalles for et *kvasieksperiment*.

”Det vil si at man utsetter én gruppe for en spesiell påvirkning for å undersøke om en bestemt intervensjon har noen virkning, og sammenlikner med en annen gruppe som ikke blir utsatt for påvirkning” (Johannessen, Christoffersen, and Tufta 2010: 78).

Vi har likevel valgt å ikke bruke en kontrollgruppe. Dette er det flere grunner til. Hvis vi skulle ha en kontrollgruppe, ville tilgangen til feltet muligens blitt vanskeligere. Det er lettere å få utvalgene til å stille opp hvis de føler at de får noe ut av selve prosjektet. Vi er veldig opptatt av at utvalgene skal føle en nytteverdi av å delta. I tillegg har vi 3 utvalg fra 2 forskjellige skoler. Skulle vi sammenligne disse ville det vært en stor fordel å ha et trinn til hos S1, slik at de kunne sammenlignes direkte med utvalg fra egen skole. Hvis vi hadde fått tilgang til et trinn til på skolen (som muligens ikke hadde følt noen nytteverdi av prosjektet), så ville de ikke kunne sammenlignes med noen som er på samme alder. Ville de da være direkte sammenlignbar uansett?

Vi mener at gjennom å kunne sammenligne elevens relasjonsbilde før og etter en tiltaksperiode (i 3 forskjellige utvalg) får vi et bilde av tiltakets effekt. I praksis vil effektene bli vurdert av den enkelte kontaktlærer, som også er den som kan følge tiltakets effekter over tid. Sikkerheten ved funnenes holdbarhet begrenses kanskje mer av prosjektperiodens lengde enn av mangel på kontrollgruppe. Målet er uansett ikke å sammenligne de forskjellige utvalgene, men å se på hva som har skjedd med hvert enkelt utvalg i lys av seg selv.

Virkningenes holdbarhet vil kunne registreres på litt lengre sikt i hver klasse, av (kontakt)lærer. Hvis kontaktlærer er klar over dette, og bevisst på oppfølging av tiltaket, vil tiltaket ha nytteeffekt der det blir iverksatt.

3.4 Samtykke og etikk

I alle forskningsprosjekter og spesielt når man forsker på barn, er det viktig med konfidensialitet i forskningen og at man følger etiske prinsipper. For at deltakelsen til elevene skal være gyldig må prosjektet være frivillig, uttrykkelig og informert. *”Dette innebærer at den som forespørres om å delta må forstå hva samtykket gjelder og hvilke konsekvenser det får for å gi sitt samtykke til deltakelse i det aktuelle forskningsprosjektet”* (nsd.no⁷). Ifølge Personvernombudet for forskning er vanlig praksis (avhengig av prosjektets art og omfang) at barn kan bestemme selv om de skal være med fra fylte 15 år. Ved innsamling av sensitive opplysninger er aldersgrensen 16-18 år. Vårt utvalg består av elever som er i 11-12 årsalderen og er dermed yngre enn aldersgrensen til NSD. Det betyr at vi må ha samtykke fra foresatte. Det er også slik at elevene selv skal bli hørt fra de er gamle nok til å uttrykke dette selv. Derfor var det viktig at de også ble informert om hva som skulle skje. Kontaktlærerne informerte foreldrene om prosjektet som egen sak på foreldremøte høsten 2016. Noen uker senere fikk elevene sendt med hjem et skjema for informert samtykke. Skjemaet ble forklart for elevene av kontaktlærerne før de fikk det med seg hjem, slik at også elevene kunne være med å diskutere skjemaet med foresatte. På skjemaet ble det redegjort for hva prosjektet gikk ut på, hva vi skulle gjøre og hvordan datamaterialet ville bli behandlet. Det ble informert om at deltakelsen var frivillig og anonym. Det ble også presisert at deres forhold til skolen ikke ville bli påvirket hvis de takket nei. Skjemaet måtte de foresatte levere til skolene med godkjenning eller ikke (viser til vedlegg nr 2). I og med at vi så for oss å gjennomføre tiltak på klassene/trinnet som helhet, og ikke på individnivå (se 1.12 - klassen som et sosialt system for begrunnelse), bestemte vi oss for at foresatte på hele elevgruppen måtte takke ja for at vi skulle kunne gjennomføre prosjektet med de utvalgene vi hadde planlagt. Dersom ikke alle deltok ville dette ha innvirkning på gjennomføringen av prosjektet.

La oss eksempelvis se for oss at en elev ikke ønsket å delta i prosjektet, og vi likevel velger å gjennomføre forskningsprosjektet i elevens klasse. Eleven som har takket nei, kan dermed ikke være med når vi gjennomfører undersøkelsen. Dette betyr at vi også må utelukke eleven fra svaralternativene (de andre elevene kan ikke velge denne eleven) i spørreskjemaet vårt. Dette ville påvirket funnene våre og essensiell informasjon kunne gått tapt. Med andre ord

⁷ <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html> Lastet 22.12-16.

kunne vi fått resultater i undersøkelsen som ikke stemte med virkeligheten. Vi kunne heller ikke foreslå tiltak som denne eleven skulle delta på. I tillegg til at dette rokker ved etiske prinsipper, er det også et pedagogisk tankekors. Eleven måtte gjøre annet arbeid, mens de andre elevene deltok i tiltakene. Lærerne må planlegge et alternativt opplegg for denne eleven. Dette skaper et merarbeid for personer som allerede i utgangspunktet må yte ekstra på grunn av vårt prosjekt. Et viktig punkt for oss er at lærerne skal få minst mulig ekstra arbeid. Kanskje viktigst av alt, så vil denne eleven bli satt utenfor fellesskapet når tiltakene skal gjennomføres. Dette kan tenkes å ha negative konsekvenser psykososialt for eleven som ikke får delta. Det var derfor viktig for oss med full oppslutning fra foresatte/elevene for at vi skulle gå videre og bruke data fra undersøkelsen. Et alternativ ville da vært og benyttet et annet utvalg ved de utvalgte skolene.

Det viste seg at vi fikk positiv respons fra alle i utvalget og det var et ønske at vi skulle gjennomføre denne undersøkelsen i de aktuelle klassene. Det viktigste var at foresatte så nytten av at deres barn kunne få en bedre skolehverdag dersom våre tiltak fungerte i klassen.

”En del metodebøker sier at man må være godt fornøyd med en svarprosent på 80 (...) Det prinsipielle problemet med generalisering av resultater oppstår imidlertid i samme øyeblikk som svarprosenten går under 100” (Kleven, Tveit, and Hjordemaal 2011: 132). Vi ser på det som en stor styrke ved oppgaven at vi har 100 prosent oppslutning.

3.5 Vår rolle – å forske i eget miljø

”Studier innenfor forskerens egen kulturkrets innebærer vanligvis en kombinasjon av å studere fremmede forhold og situasjoner som han eller hun kjenner fra før” (Thagaard 2013:86). Når man forsker er det viktig å betrakte sin egen rolle. Dette gjelder spesielt når man forsker i eget miljø. Vi er begge, som tidligere nevnt, utdannet lærere og skal utføre forskning i felt som både er kjent og ukjent for oss. Feltarbeidet gjøres innen utvalgte skoler i samme skolekrets. Som nevnt består utvalget vårt av 2 skoler, der tilgangen til feltet er gjort tilgjengelig på to ulike måter. På den ene skolen arbeider den ene forskeren og feltet er gjort tilgjengelig gjennom direkte kontakt med rektor og kontaktlærere. Forskeren er også delvis kjent for foresatte, noe som kan tenkes å ha bidratt til å forenkle samtykkeprosessen. Siden de fleste vet at forskeren har sitt daglige arbeid på skolen, kan man forestille seg at foresatte synes det er lettere å takke ja til at barna deres deltar i forskningsprosjektet. Det at forskeren

tilhører den utvalgte skolen vil også gjøre det lettere å følge opp, samt se til at tiltak blir gjennomført og evaluert. Vi ser imidlertid at det da kan tenkes at forskerens rolle begrenser empirien og at man gjennom en dobbeltrolle (forsker og lærer) kan påvirke resultatene.

Vi mener at dette er tatt høyde for i undersøkelsen. For det første forsker vi ikke på egen praksis og eventuelle timer forskeren har på trinnet vil ikke berøre denne masteravhandlingen. For det andre vil forskeren heller ikke være delaktig i gjennomføring av tiltak. Dette gjennomføres av kontaktlærerne på trinnet. For det tredje vil ikke forskeren ha mulighet til å påvirke resultatet i de kvantitative delene av undersøkelsen, fordi tiltakets effekt måles gjennom en post-test, der forskeren ikke kan gå inn å påvirke resultatene. Elevene svarer på egen PC og resultatene kommer direkte ut i grafer og tall. Dette mener vi er tilstrekkelig til at forskeren ikke påvirker resultatene.

På den andre utvalgte skolen kontaktet vi rektor for å høre om prosjektet vårt kunne være av interesse for dem. Vi hadde kjennskap til at denne skolen jobbet aktivt for et godt skole- og klassemiljø. Vår tanke var at deres fokus ville gjøre det enklere for oss å oppnå tilgang til feltet. Skolen hadde i utgangspunktet en klar egeninteresse av slikt arbeid. Gjennom rektor fikk vi tilgang til lærere som ser på relasjonsarbeid i klasserommet som viktig – de valgte derfor å delta i prosjektet etter at vi presenterte undersøkelsen for dem.

Kommunikasjonen med de foresatte ble på skolene gjort av kontaktlærerne. Den eneste kontakten vi har hatt med foresatte er gjennom presentasjonen av prosjektet på et foreldremøte ved en av de utvalgte skolene, og gjennom samtykkeskjemaet som ble sendt til alle foresatte. Vi har vært i kontakt med elevene gjennom en observatørrolle (se 2.2.3 Observasjon). Rektorene har vi valgt å holde oppdatert underveis. Vår kontakt med feltet har stort sett vært gjennom kontaktlærerne.

Som kontaktlærer kan det å være en del av studiet føles både utrygt og sårt, selv om de ikke blir direkte forsket på. Å gi andre tilgang på informasjon fra undersøkelsen og mulighet til å observere deg som lærer i klasserommet, kan forståelig nok føles uvant. Vi tror likevel lærerne har funnet trygghet i at det har vært andre lærere som har fått tilgang til deres elever og deres arbeid. Det kan være fruktbart å få andre pedagoger inn i klasserommet og se ulike situasjoner med ”nye øyne”. Dette har også åpnet for flere fine samtaler. Vi har gjennom hele forskningsprosessen vært opptatt av vår rolle, og mener at vår kunnskap om feltet og grad av nærhet til miljøet, har bidratt til å styrke forskningen.

3.6 Aksjonsforskning

”Forskeren tar utgangspunkt i observasjoner og handlinger, bearbeider disse og bruker resultatet til å planlegge tiltak for å rette på noe som ses på som uheldig. I dette samarbeider han/hun med dem som opplever problemet. Grunntanken er at de som kjenner utfordringen(e), må trekkes aktivt med i forskningsprosessen” (Bø and Helle 2013: 13). Slik defineres aksjonsforskning i pedagogisk ordbok. Etter å ha lest definisjonen for aksjonsforskning kan det med rette tenkes at vi driver denne type forskning. Skolen gjennomfører en undersøkelse som vi får tilgang til. Etter det observerer vi og har samtaler med kontaktlærerne. I datamaterialet finner vi utfordringer som vi ønsker å se nærmere på. Dette resulterer i tiltak som lærerne skal gjennomføre for oss.

Aksjonsforskning har vært stilt til gjenstand for kritikk. Berger skriver at aksjonsforskningen «mangler vitenskapelighet» (2006:16).

Hva ligger i et slikt begrep? Yngvar Løchen forklarer begrepet vitenskapelighet med at det inneholder viktige spenninger mellom makthavere og underpriviligerte. Det vil si at aksjonsforskning er en type forskning som primært skal prøve å oppdage gode og billige metoder for å gjennomføre prosjekter i det offentlige maktapparat (Løchen i Aubert (red) 1973). Berger skriver videre i sitt doktorgradspaper hvordan det uvitenskapelige kommer frem ved å bruke eksemplet om en forsker som får en oppgave som et departements forlengede arm. På den andre siden er det et mål at aksjonsforskeren som står i felten gjennomskuer illegitim makt og prøver å forandre den.

Berger mener begge disse perspektivene mangler vitenskapens krav til kritisk distanse. *”Det er derfor en stor utfordring for oss i å være bevisste på og gjennomføre perspektivskifter fra deltakende aktører til kritiske drøftinger alene ved skrivebordet og i samarbeid med andre forskere”* (Berger 2006: 16). I dag kan en ifølge Berger (2006: 17) ikke påstå at samarbeidspartnerne er underpriviligerte slik mange var på 70-tallet. Hun hevder at det likevel i dag er mange skoler og lærere som står i en presset situasjon, med mange krav fra dagens makthavere, foreldre og til dels elevene selv. *”Felles for 70-tallets aksjonsforskning og dagens forskning er at kunnskapen forskeren får tilgang til i en aksjonsforskningsprosess i mange tilfeller vil overskride grensene for den informasjonen tradisjonell forskning gir tilgang til”* (Berger 2006: 17).

Slik vi tolker Berger her vil en gjennom aksjonsforskning få tilgang til sensitiv informasjon en ikke vil ha fått tilgang til i tradisjonell forskning. Berger mener det likevel vil bli en utfordring for hva en (ikke) kan offentliggjøre utenfor deltakergruppen. Dette gir igjen utfordringer når det gjelder de vitenskapelige krav om kontrollbarhet. *”Det innebærer at nye undersøkelser ut fra samme premisser vil gi de samme funn. Disse kan utledes til teorier som har status av generelle lover som det akademiske miljøet går god for”* (Berger 2006: 17).

Berger er altså kritisk til at distansen mellom forsker og praksis blir tilstrekkelig ivaretatt i aksjonsforskning. Dette mener Tom Tiller er en nødvendig forutsetning for aksjonsforskeren. I aksjonsforskning *”... er det umulig å se på rådende forhold uten aktivt å bidra til å forandre dem”* (2004: 20). Forskeren blir så aktiv i selve prosessen at han/hun mister sitt ”objektive ståsted”. Forskeren blir subjektiv og påvirker i for stor grad empirien. I dag er en kommet dit at det virker som de fleste teoretikere og forskere er enige i at ingen forskning kan være helt objektiv. Blant annet skriver Thor Arnfinn Kleven at *”forskning ikke er en objektiv prosess i den forstand at den er fri for subjektive innslag. Forskning drives av mennesker som har sine egne verdier og holdninger, og som påvirkes av dem”* (2011: 24).

Vi har i vårt forskningsarbeid vært opptatt av å være så objektiv som mulig. Vi innser likevel at siden vi begge er lærere, vil vår forskning også bære preg av dette. Tiller viser til Aubert når han skriver om to ulike typer aksjonsforskning. *”Vi kan skille mellom aksjonsforskning initiert av praktikere og aksjonsforskning som forskeren selv har ideen til og den innledende regi av”* (2004: 23). Hvis vi skal plassere vårt forskningsarbeid innen en av de ovennevnte aksjonsforsknings alternativer, er det definitivt den siste. Selv om vi er påvirket av vårt ståsted og ser verden med våre «forskningsbriller», har vi skapt ideen som forskere og ikke som lærere. Vi har deretter oppsøkt to ulike skoler for å gjennomføre vår forskning. Vi har hatt den innledende regien, men så trukket oss mer tilbake og gitt kontaktlærerne mer ansvar. Dette medfører og at vi ikke blir for subjektiv i vår forskning. Det er kontaktlærerne som gjennomfører tiltakene. Når tiltaksperioden er i gang har vi jevnlig kontakt med kontaktlærerne.

Et annet ankepunkt mot aksjonsforskning har gått på at man ofte forsker i egen praksis. Noe som igjen fører til at forskeren blir for subjektiv. Det kan tenkes at man ikke klarer å se det som skjer med ”forskerbriller”. Siden vi ikke deltar i utførelsen av egne tiltak, samt gjør undersøkelser der andre er lærere, forsker vi ikke på egen praksis. Vi forsker på andre sin praksis. Vi ser på oss selv som forskere på utsiden, men som likevel har mye kunnskap fra innsiden (kunnskap fra lærerverden). Dette mener vi er en klar styrke ved vår undersøkelse. Et

positivt element med aksjonsforskning er at *”i aksjonsforskningen møtes forskere og praktikere i dialog for sammen å ta et tak i en ønsket utviklingsprosess. De står på barrikadene for en felles sak”* (Tiller 2004: 25).

Denne utviklingsdialogen mellom forsker og deltakere er svært viktig ifølge Tiller (2004). Dialogen må være basert på at partene er likeverdige, men hvor forskjellene og mangfoldet kommer fram. Og som kanskje vil åpne for nye veier og ideer. Lærere har en innsikt i de interne prosessene som gir intuitiv forståelse av mye som eksterne forskere (uten samme innsikt i feltet) ikke har adgang til.

Wardekker (2000) stiller spørsmålsteget ved det etiske, at erfarne forskere som ofte har bakgrunn fra klasserommet, ikke skal kunne bidra til en utvikling av praksisfeltet. Han sier videre at kvaliteten på forskningen skal bli vurdert i forhold til de forandringene denne forskningen har ført til der hvor den er gjort. Carr og Kemmis (1986) er inne på det samme når de sier at det ikke er tilstrekkelig å beskrive handlinger og tanker i praksisfeltet. De mener at hvis det er utfordringer i klasserommet, bør forskeren ikke bare forklare utfordringene, men også prøve å forandre disse positivt sammen med deltakerne, mens forskningen gjøres. En slik tilnærming vil ifølge Postholm (2007) passe der hvor det drives klasseromsforskning eller skoleforskning. Det betyr at hvis hensikten med forskningen er å utvikle en bedre praksis, vil forskningssteder også bli plukket ut fra punkter som oppfyller disse kravene. Postholm (2007) har utarbeidet en form for aksjonsforskning som hun kaller «interaktiv aksjonsforskning». Hvor hun viser til at det like gjerne kan være lærere som tar initiativ til aksjonsforskningsarbeidet enn forskeren med sine problemstillinger. Dermed vil forskere og forskningsdeltakere ha et likeverdig samarbeid hvor de ønsker å utvikle praksisfeltet og forske på denne praksisen.

Initiativ til en slik aksjonsforskning kan som sagt komme fra praksisfeltet eller fra forskerne selv. En rektor som var deltaker i en slik aksjonsforskningsstudie, fortalte følgende til forskeren:

”Vi inviterte deg til å komme, fordi du vet noe om vår måte å jobbe på. På samme tid er du en outsider og ser sannsynligvis ting fra et annet perspektiv enn det vi gjør” (Postholm 2007: 16).

Dermed kan problemstillingen være skolens, skoleledelsen eller lærernes. Postholm mener at både forskere og lærere eller forskningsdeltakere kan bli enig om problemstilling som et utgangspunkt for det videre aksjonsforskningsstudiet. Selv om de sammen har utarbeidet en

problemstilling, er det likevel en sannsynlighet for at den kan endre seg i løpet av forskningsperioden. ”Slik blir ikke forskningen statisk, men en dynamisk prosess mellom forskere i og deltakere i deres felles møte med praksisfeltet” (Postholm 2007: 16).

Enten vi bedriver aksjonsforskning eller ikke, så er vi opptatt av å finne svar. Vi etterstreber å utvikle oss som mennesker og ønsker å skape en praksis i det daglige arbeid. Det som taler for at vi er aksjonsforskere, er kanskje at vi er en del av selve prosessen i vårt forskningsarbeid. Vi tar utgangspunkt i data vi finner etter undersøkelser, observasjoner og samtaler med elever og kontaktlærere, og deretter lager vi tiltak med bakgrunn i datamaterialet. Noe av det som taler i mot det ovennevnte er at vi i denne undersøkelsen har en objektiv forskerrolle. Vi startet med en kartlegging basert på data som vi ikke kunne påvirke. Dermed er kartleggingen objektiv, i samme grad som for eksempel opinionsundersøkelser er det. Videre hadde vi samtaler og observasjon med det formålet å verifisere datamaterialet fra kartleggingsundersøkelsen. Så satte vi i gang tiltak på grunnlag av disse objektive data. Tiltaket ble gjennomført av kontaktlærerne, og ikke av oss. Dette til forskjell fra klassisk aksjonsforskning, der læreren forsker på egen praksis og dermed kan komme i skade for å beskrive resultatet subjektivt, fordi han ønsker at det skal bli positivt. Målet med denne avhandlingen er ikke å forandre eller forbedre utvalget vårt, men å finne ut om tiltaket fungerer eller ikke.

Vi har i det foregående kapittel redegjort for hvorfor vi velger å metodetriangulere. Vi har beskrevet hvilke metoder vi benytter oss av innenfor de ulike retningene, og deretter begrunnet våre valg. Videre har vi gjort rede for utvalget vårt og hvordan vi har kommet i kontakt med dem. Vi har også forklart hvordan vi har gått frem for å få samtykke og vi har drøftet etikk knyttet til det. Til slutt har vi drøftet vår rolle som forskere og da spesielt med fokus på aksjonsforskning og forskning i eget miljø. I det påfølgende kapitlet vil vi presentere empirien. Først vil vi gjøre rede for hva vi så etter i spørreskjemaet vårt. Vi vil deretter forklare hvordan vi har gjennomført selve spørreskjemaundersøkelsen og vi vil presentere resultatene fra den. Videre vil vi også analysere hvordan de kvalitative undersøkelsene gikk (samtale og observasjon). Til slutt vil vi drøfte reliabiliteten og validiteten i empirien.

4. Presentasjon av empiri

4.1 Klassetrivsel.no

Ved flere skoler brukes et nettbasert verktøy som heter Klassetrivsel.no. Klassetrivsel.no er en nettside som brukes av mange skoler (både grunnskoler og videregående skoler) og kommuner i hele landet. Hensikten med nettsiden er å måle elevtrivsel. Ved å benytte Klassetrivsel.no kan man velge mellom å lage egne undersøkelser eller bruke ferdige, skreddersydde, undersøkelser for å undersøke hvordan det sosiale miljøet i klassen er. Dette kan være alt fra relativt avanserte undersøkelser med spørsmål angående mobbing til enklere undersøkelser som går på hvem man vil arbeide sammen med i gruppearbeid. Disse undersøkelsene skal så elevene svare på, en og en, via bruk av PC. De andre elevene har ikke tilgang til de andre elevenes sine svar. Ut fra informasjonen elevene gir, får lærerne tilgang på sosiogrammer, grafer og tabeller som skal brukes til å bedre klassemiljøet og være til hjelp i pedagogisk arbeid, samt gi mulighet for bruk i samarbeid med hjem og/eller PP-tjenesten. Skolen har valgt å benytte seg av denne nettsiden for å kartlegge elevene i utvalget vårt. Dataene fra denne undersøkelsen har vi fått tilgang til. Elevene har altså besvart et nettbasert spørreskjema som har gitt oss oversikt over posisjonene og relasjonene elevene imellom. Alle spørsmålene er i sin helhet vedlagt som vedlegg nr 3.

4.1.1 Hvordan og hva elevene har svart på i undersøkelsen

Elevene har hver for seg svart på 18 forskjellige spørsmål som omhandler deres sosiale relasjoner med andre medelever. De har svart på PC og har ikke hatt muligheten til å se hva de andre har svart. For å få tilgang til å svare på undersøkelsen har elevene fått en engangsnøkkel som er knyttet direkte opp mot deres navn. De eneste som har tilgang til resultatet av undersøkelsen er forskerne, kontaktlærere og rektor. Vi kan se hvem som har svart hva, og vi får dette satt opp i tabeller, sosiogrammer og grafer. Fortolkningen av analysene vi får tilgang til gjøres av oss i samarbeid med kontaktlærerne for de respektive utvalgene.

I noen av spørsmålene kan elevene navngi opp til tre medelever, og på enkelte spørsmål trenger de ikke nevne noen hvis de ikke vil. Dette avhenger av spørsmålene som er stilt. 14 av spørsmålene var også tilgjengelig med lydfil, slik at enkelte elever kunne få spørsmålene opplest. Dette ble i pre-test dessverre kun tilgjengelig på den ene skolen, grunnet en teknisk feil. Kontaktlærerne var til stede på begge skolene og kunne ved behov lese opp spørsmål, samt forklare dem.

Eksempel på spørsmål:

- ”Hvem i klassen leker du mest med?”
- ”Hvem i klassen vil du gjerne leke mer med?”
- ”Hvem ønsker du å sitte i gruppe med når det er viktig at du ikke snakker og forstyrrer andre elever? Velg minst en”.

Som nevnt ligger komplett liste over hvilke spørsmål vedlagt i vedlegg nr. 3.

Planlegging og god oppfølging fra kontaktlærerne har medført at 100 prosent av utvalget gjennomførte pre-testen. Som tidligere nevnt var dette viktig fordi tiltakene går på hele gruppa og ikke på enkeltindivider. Dette var en viktig forutsetning for å kunne gjennomføre undersøkelsen og tiltakene.

4.2 Hva vi så etter i undersøkelsen

Ut fra egne erfaringer og hva vi så på som interessant å jobbe med, så vi etter følgende 4 punkter når vi skulle analysere undersøkelsen.

4.2.1 Proaktiv aggresjon

Aggresjon kan være motivert av utsikten til materielle eller sosiale belønninger. Dette kalles instrumentell aggresjon eller proaktiv aggresjon (Dodge 1991). Det vil si at en gjør en negativ handling for å oppnå et utbytte som makt eller/og tilhørighet. Tilfredsheten ved å ha makt selv, og å se andres avmakt. Det kan for eksempel være å ødelegge relasjoner i en gruppe ved å konstruere en ny relasjon eller ved å stenge noen ute fra en aktivitet eller en diskusjon. En vil da kunne oppnå en sterkere tilhørighet blant de som er «innenfor», ved at noen andre er

blitt holdt utenfor og gjerne vil inn. Ifølge Roland (2007) er en slik aggresjon en strategi for å oppnå noe utenfor selve handlingen. Han kaller dette for instrumentell aggresjon. Begrepet «proaktiv» er i følge Roland noe viktig, at personen selv begynner den aggressive handlingen, som i utgangspunktet er uten sinne, men likevel kan være stimulerende. Roland mener at proaggressive personer også kan være hyggelig det meste av tiden. Men aggressiviteten er der gjemt og kan komme fram når de rette betingelsene er til stede. Slik vil det og være med reaktivt aggressive personer. Dette kan kalles for personlighetstrekk. Det er situasjonen som bestemmer om trekket viser seg som aggresjon. Et slikt motivsystem kan svekkes eller forsterkes, men er temmelig stabilt over tid (Olweus 1993).

Barn som viser proaktiv aggresjon kan være vanskelig og «oppdage» for de voksne. Overfor voksne kan de være både hyggelige og hjelpsomme. Prosessene som inngår i proaktiv aggresjon involverer ofte flere elever som innehar ulike roller, og det kan være ei utfordring å definere disse rollene fra hverandre. Hvem er hovedarkitekten bak handlingene, og hvem er medløperne i sammensatte sosiale situasjoner? Barn som viser proaktiv aggresjon er gjerne populære i klassen og blant venner, men er likevel ikke en «god venn». Dette fordi mange av klassekameratene/vennene har fått erfare hvilken makt den proaktivt aggressive har, eller har sett hvilken behandling andre barn har fått. Rodkin (2002) kaller disse aggressive elevene for ”the cool aggressors” (de kule aggressive). Noen av grunnene til at de likevel ofte er populære, er at elever ofte ønsker å være en del av deres innerste krets, fordi de søker mot å oppnå samme popularitet og samtidig ikke selv bli utsatt for denne typen aggresjonsatferd.

En person med proaktiv aggresjon kan også gå frem på en slik måte at den får andre til å utføre negative handlinger. Barn lar seg gjerne manipulere for å holde seg innenfor gruppa.

Handlingene blir ofte utført der hvor de voksne/lærerne ikke har oversikt, og ofte i øyeblikk der det ikke er organisert aktivitet. I friminuttene, på vei til og fra skolen, i overganger og når de voksne ser en annen vei. Når disse handlingene begynner å bli et mønster, kan det utvikle seg et negativt og utrygt klassemiljø.

Forskning viser at gutter som er proaktivt aggressive ønsker makt, mens jenter søker etter tilhørighet i et identitetsfellesskap (Roland and Idsøe 2001). Jenter speiler seg mer i relasjonene. Guttene speiler seg i prestasjoner og ønsker i større grad et mestringsfellesskap. Elever med mye proaktiv aggresjonsatferd kan tenkes å vise antisosial atferd, som vi nevner tidligere i avhandlingen. Dette er en atferd som krenker andres rettigheter.

Vi vil prøve å identifisere eventuelle elever som viser proaktiv aggresjonsatferd fordi de kan være skadelige for klassemiljøet. Dette er gjerne elever som scorer høyt på popularitet, som har en høy sosial posisjon og som mange søker mot. De vil likevel kunne tenkes å score svakt på spørsmål som omhandler såkalte ”gode” egenskaper (eksempelvis det å være til å stole på og det å være en god venn). Også kontaktlærernes tanker om dette blir viktig. Hvis vi finner tydelige tegn på proaktivt aggressive elever vil de kunne spille en viktig rolle i tiltakene.

4.2.2 Klikkdannelser

En faktor som kan spille negativt inn på det sosiale miljøet i klasserommet, er uheldige klikkdannelser. Med klikkdannelser menes elever som sammen utgjør en gruppe eller vennegjeng innad i klassemiljøet. En negativ klikkdannelse vil si en vennegjeng som utestenger andre elever og som kan forsøke å styre klassemiljøet på en ugunstig måte. Dette kan være med på å skape et utrygt klasserommiljø. *”Kjennetegn for klasser med atferdsproblemer og mobbing er generell utrygghet mellom mange av elevene, negativ klikkdannelse og isolerte elever”* (Fredriksson og Karlsen 2015: 9).

Negative klikkdannelser kan oppleves som utrygt for andre elever, og utestenging kan oppleves som en form for mobbing. *”klikkdannelse, uklare rutiner og negative normer i klassen kan i seg selv skape grunnlag for mobbing”* (Roland og Vaaland 2006: 20⁸).

Dette utgjør grunnlaget for at vi vil se etter klikkdannelser i undersøkelsen vår. Det vi da spesifikt vil se etter, er elevgrupperinger som utelukker andre elever og som samtidig står i høy posisjon i det sosiale hierarkiet i klassen. Vår erfaring er at dette også ofte er elever som ikke blir valgt på spørsmål som omhandler såkalte ”gode” egenskaper (eksempelvis det å være til å stole på og det å være en god venn).

⁸https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/Laringsmiljosenteret/Pdf/Mobbing/ZERO_LÆRERVEILEDNING.pdf Hentet 15 mai 2017

4.2.3 Elever med få relasjoner

Vi vil også se etter elever som har få relasjoner. Som vi tidligere har kommet inn på flere ganger, er det viktig for elevene å ha relasjoner med barn på egen alder. Det har stor betydning for deres sosialisering og personlige utvikling. Det er også assosiert med gode faglige resultater og identitetsutvikling. Det kan også tenkes at elever som har få relasjoner begrenses i sin egen identitetsutvikling.

4.2.4 Positive ledere

Til slutt vil vi se etter positive ledere. Som tidligere nevnt er positive ledere elever som viser prososial atferd, har en god sosial kompetanse og som med stor sannsynlighet har en høy posisjon i det sosiale hierarkiet. Vår erfaring er at dette også ofte er elever som blir valgt på spørsmål som både omhandler såkalte ”gode” egenskaper og mer fagrelaterte spørsmål. Hvis vi finner elever som kan brukes som positive ledere, vil de kunne spille en viktig rolle i våre tiltak.

4.3 Presentasjon av resultater fra Klassetrivsel.no

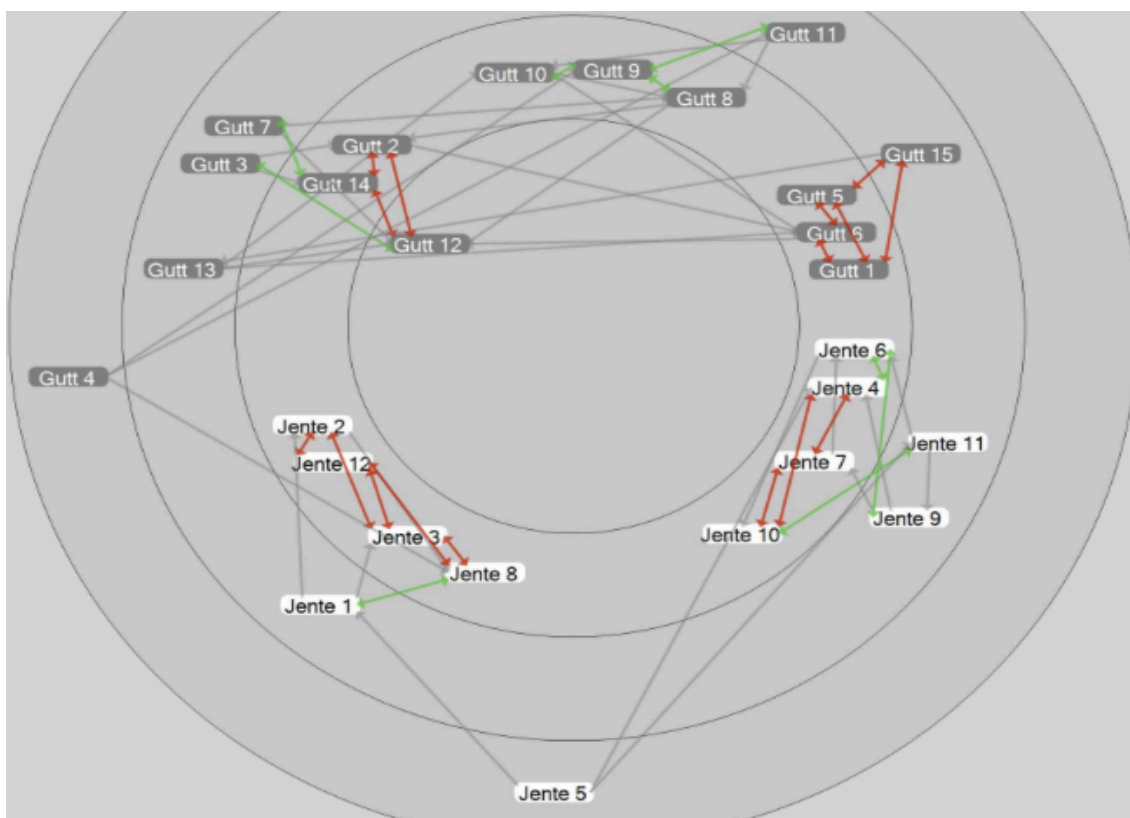
Før vi valgte å diskutere resultatene med kontaktlærerne gjennomgikk vi datamaterialet. Vi ville unngå å bli ”farget” av kontaktlærernes meninger, derfor ønsket vi å danne oss en objektiv forståelse før vi drøftet resultatet med dem. Som nevnt over så vi etter 4 «kjennetegn» i undersøkelsen som kunne forme tiltakene:

1. Proaktivt aggressive elever.
2. ”klikk”-dannelser i klassene. Små grupper som kan ha negativ innflytelse og være ødeleggende for det sosiale miljøet i klassene.
3. Elever med svake og/eller få relasjoner.
4. Positive ledere.

Før vi går inn på samtalene med kontaktlærerne vil vi presentere vår oppfatning av hovedtrekkene. Alle bilder er anonymisert.

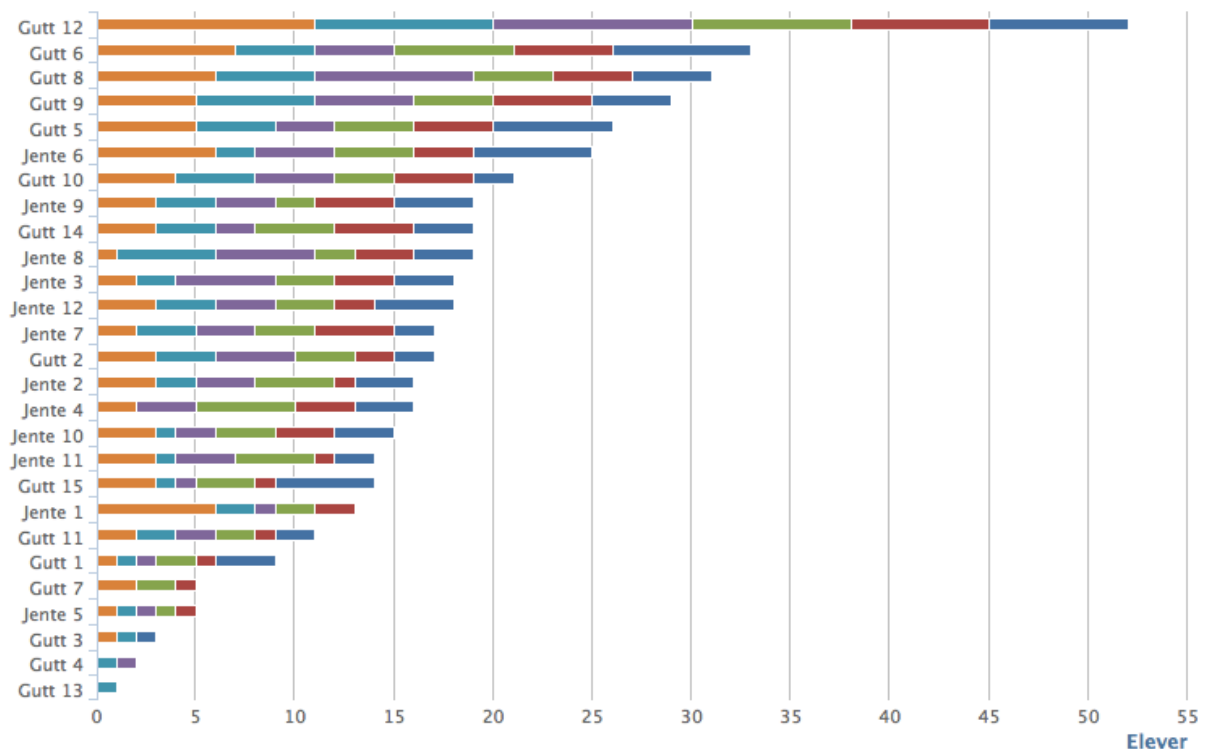
1. Proaktivt aggressive elever

Bildet under viser et sosiogram. Et sosiogram er en grafisk oversikt over posisjonene og relasjonene mellom elevene. Sirkelen elevene er plassert i forteller hvilken posisjon de har i det sosiale miljøet i klassen. Jo lenger inn mot midten du er, jo sterkere posisjon har du i klassen. Dette blir bestemt ut fra hvor mange som har valgt deg på det aktuelle spørsmålet. Elever som har valgt hverandre blir plassert nært hverandre i sirkelen(e). Strekene i sosiogrammet viser hva den enkelte elev har svart. Grå strek betyr at en elev har valgt en annen uten å bli valgt tilbake. Grønn strek viser en gjensidig relasjon mellom 2 elever (de har valgt hverandre). Rød strek indikerer en gruppe på 3 elever som har valgt hverandre gjensidig. Grå merking viser guttene og hvit merking viser jentene.



Bilde 1: På bilde over (fra S2B) ser vi et sosiogram over spørsmålet: "Hvem i klassen leker du mest med?"

Elevene er spurt om hvilke medelever de foretrekker å være sammen med i ulike situasjoner. På bildet under ser vi en oppsummering av disse spørsmålene. Oversikten er rangert etter hvor mange ganger man er valgt. Spørsmålene står nederst i bildekanten. Spørsmålene er fargekodet for oversiktens skyld.



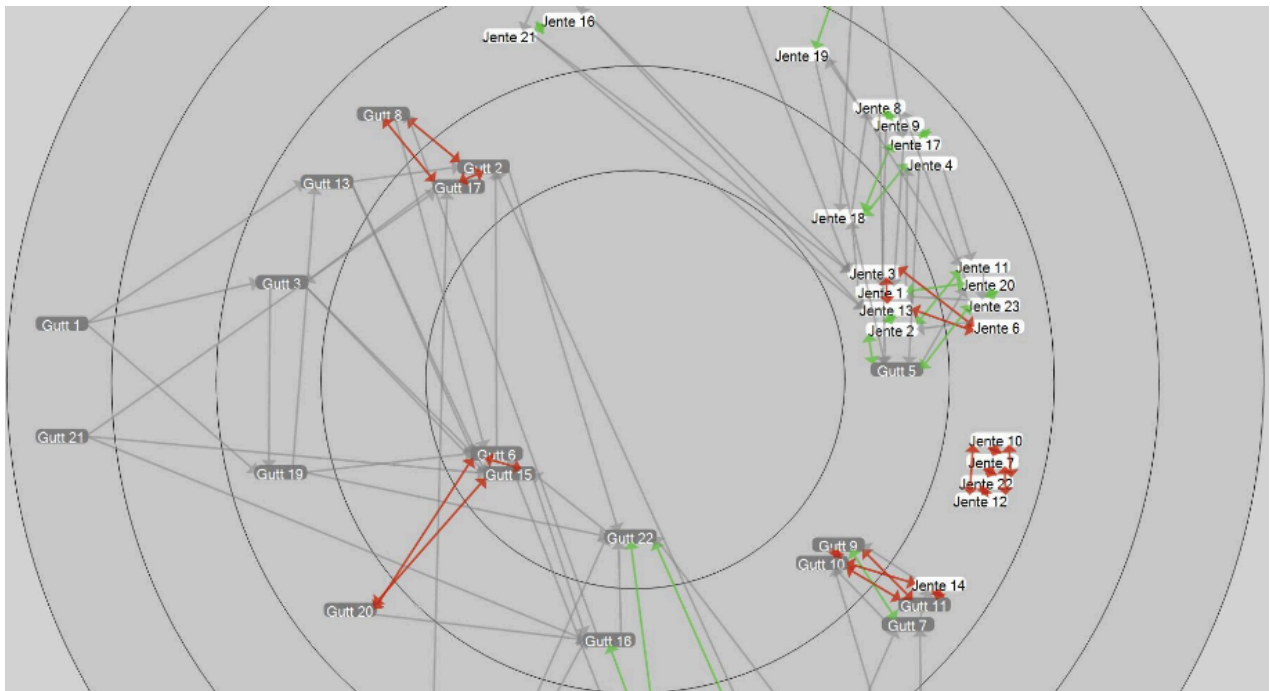
- Sammen med 3 andre i klassen skal dere lage en oppgave i fagene norsk og matte. Det er viktig at dere lager en god oppgave. Hvem vil du helst jobbe sammen med?
- Hvem i klassen vil du kunne fortelle en personlig hemmelighet til hvis ingen andre skal vite noe?
- Dersom klassen skal på hyttetur og dere skal ligge i hytter med 4 i hver, hvem vil du så helst ligge i hytte sammen med?
- Sammen med 3 andre i klassen skal dere gjøre noe morsomt, som får resten av klassen til å le. Hvem i klassen vil du helst være sammen med?
- Hvem skal du sitte i gruppe med når det er viktig du ikke snakker og forstyrrer andre elever? Velg minst en.
- Hvem i klassen er god å snakke med og snill å hjelpe deg, om du har problemer?

Bilde 2: Oversikt over S2B sin opptelling av roller

Kommentar:

Vi klarte ikke å oppdage noen tydelige proaktivt aggressive ledere. Det var tydelige ledere i alle klassene, men ingenting tyder på at de er spesielt proaktivt aggressive. På bilde 1 ser vi at hos S2B er det en gutt ("gutt 12") som er i den innerste sirkelen. "Gutt 12" har dermed den høyeste posisjonen i det sosiale miljøet. Dette gjenspeiler seg i bilde 2, der "gutt 12" er klart øverst på rangstigen i opptellingen av roller. Grunnen til at vi mener han ikke viser spesielt proaktiv aggresjon, er at han jevnt over er valgt omtrent like mange ganger under hvert spørsmål. Både på sosiale og gode egenskaper, så vel som faglige spørsmål, er han valgt ofte. Vi så tilnærmet det samme bildet hos S1 og S2A.

2. ”Klikk”-dannelser

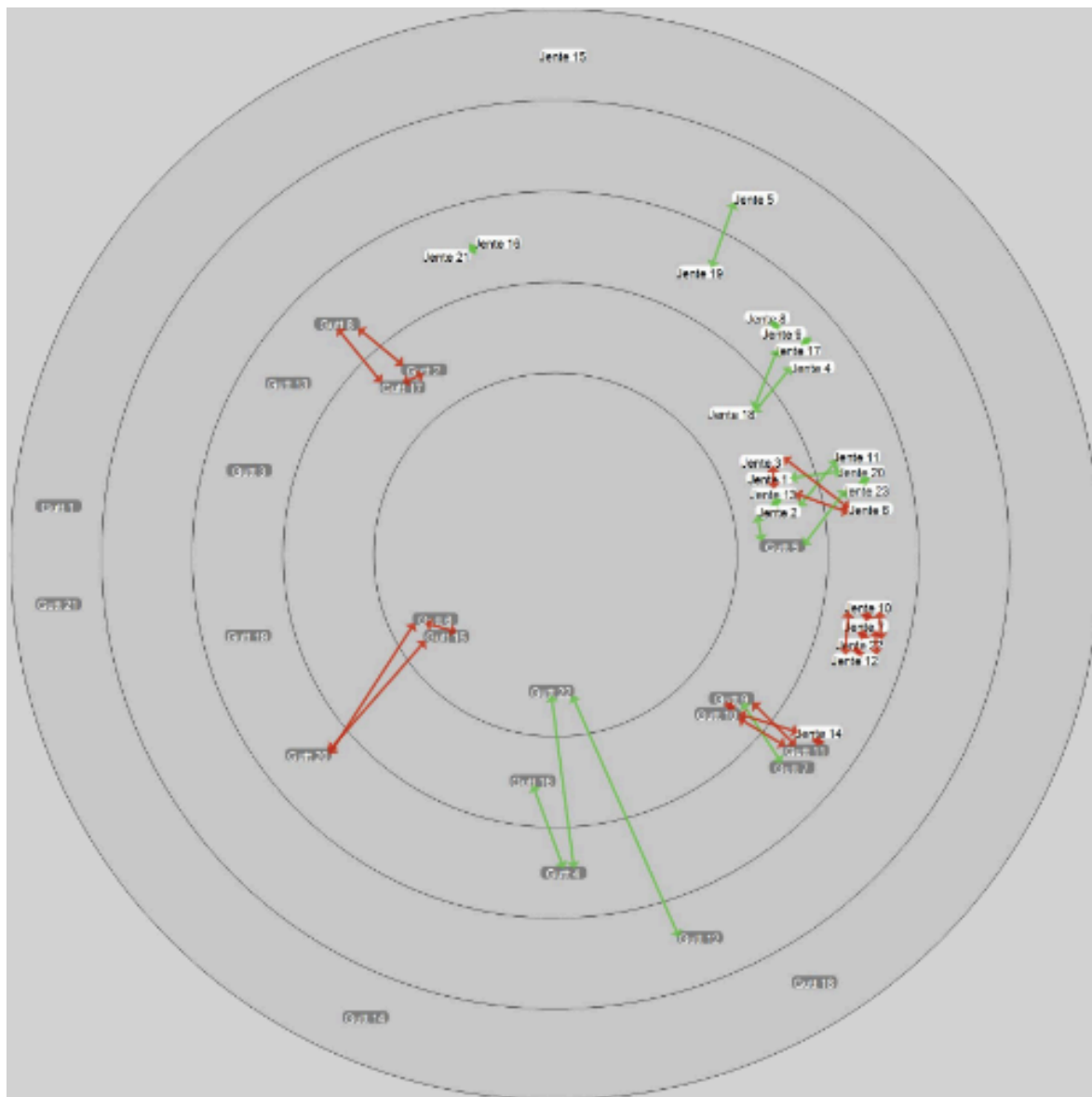


Bilde 3: Her ser vi en oversikt over deler av sosiogrammet for spørsmålet ”Hvem i klassen leker du mest?” fra S1. Grunnen til at hele sosiogrammet ikke er med er fordi det er for mange elever til at visningen blir oversiktlig

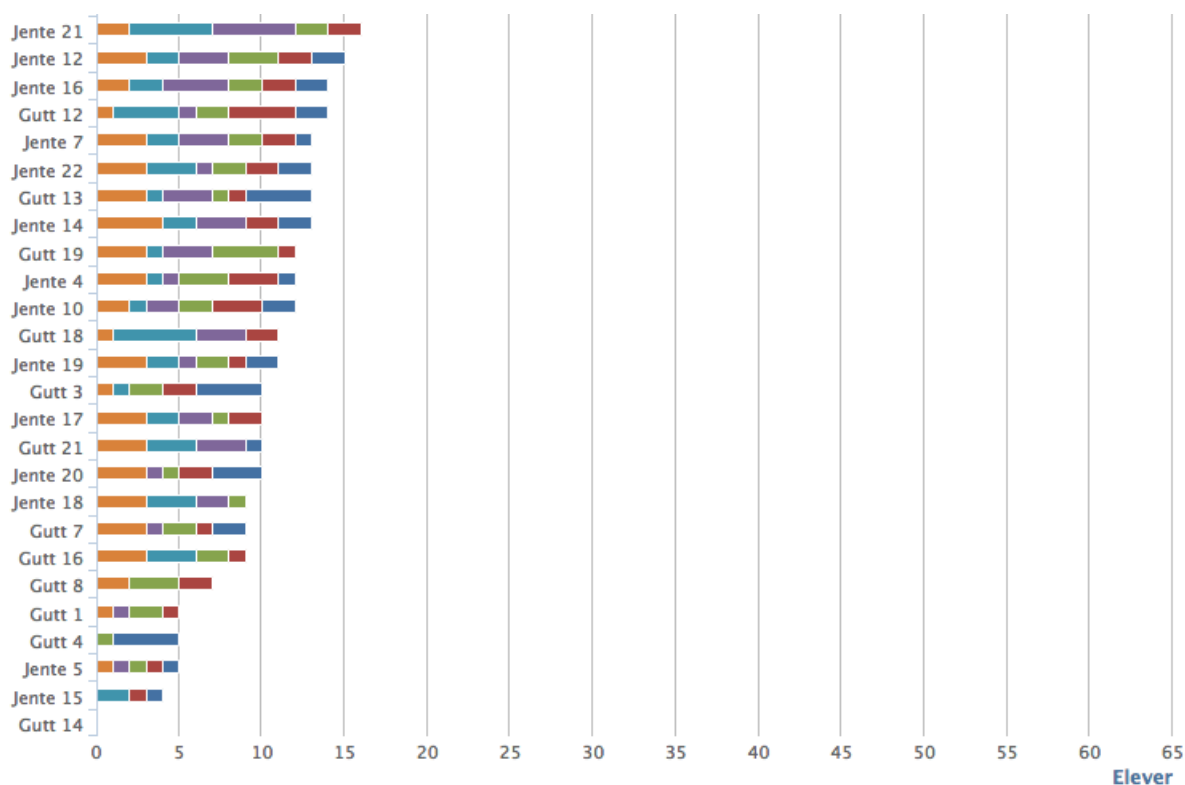
Kommentar:

Vi finner få ”klikk”-dannelser. Dette gjelder i alle klassene. Jevnt over er guttene og jentene ganske skilt, men det er likevel ingen jente eller guttegrupper som tydelig utelukker hverandre (det er mange grå streker mellom grupperingene). På bilde 3 kan det tenkes at jente 7, 10, 12 og 22 har en klikk, men de er såpass langt ute i sirklene (sirkel 3 av 5) at det for oss ikke kan tenkes at de dominerer det sosiale miljøet i klassen.

3. Elever med svake og/eller få relasjoner



Bilde 4: Bildet (fra S1) viser en oversikt over spørsmålet "Hvem i klassen leker du mest med?". Her har vi fjernet de grå strekene for oversiktens skyld. Utvalget er så stort at bildet kan virke utydelig. Hovedpoenget her er å se hvordan bildet blir når man fjerner streker som ikke er gjensidige, og det kommer tydelig frem



- Sammen med 3 andre i klassen skal du gjøre noe morsomt, som får resten av klassen til å le. Hvem i klassen vil du helst være sammen med?
- Hvem i klassen vil du kunne fortelle en personlig hemmelighet til hvis ingen andre skal vite noe?
- Dersom klassen skal på hyttetur og dere skal ligge i hytter med 4 i hver, hvem vil du så helst ligge i hytte sammen med?
- Sammen med 3 andre i klassen skal dere lage en oppgave i fagene norsk og matte. Det er viktig at dere lager en god oppgave. Hvem vil du helst jobbe sammen med?
- Hvem skal du sitte i gruppe med når det er viktig du ikke snakker og forstyrrer andre elever? Velg minst en.
- Hvem i klassen er god å snakke med og snill å hjelpe deg, om du har problemer?

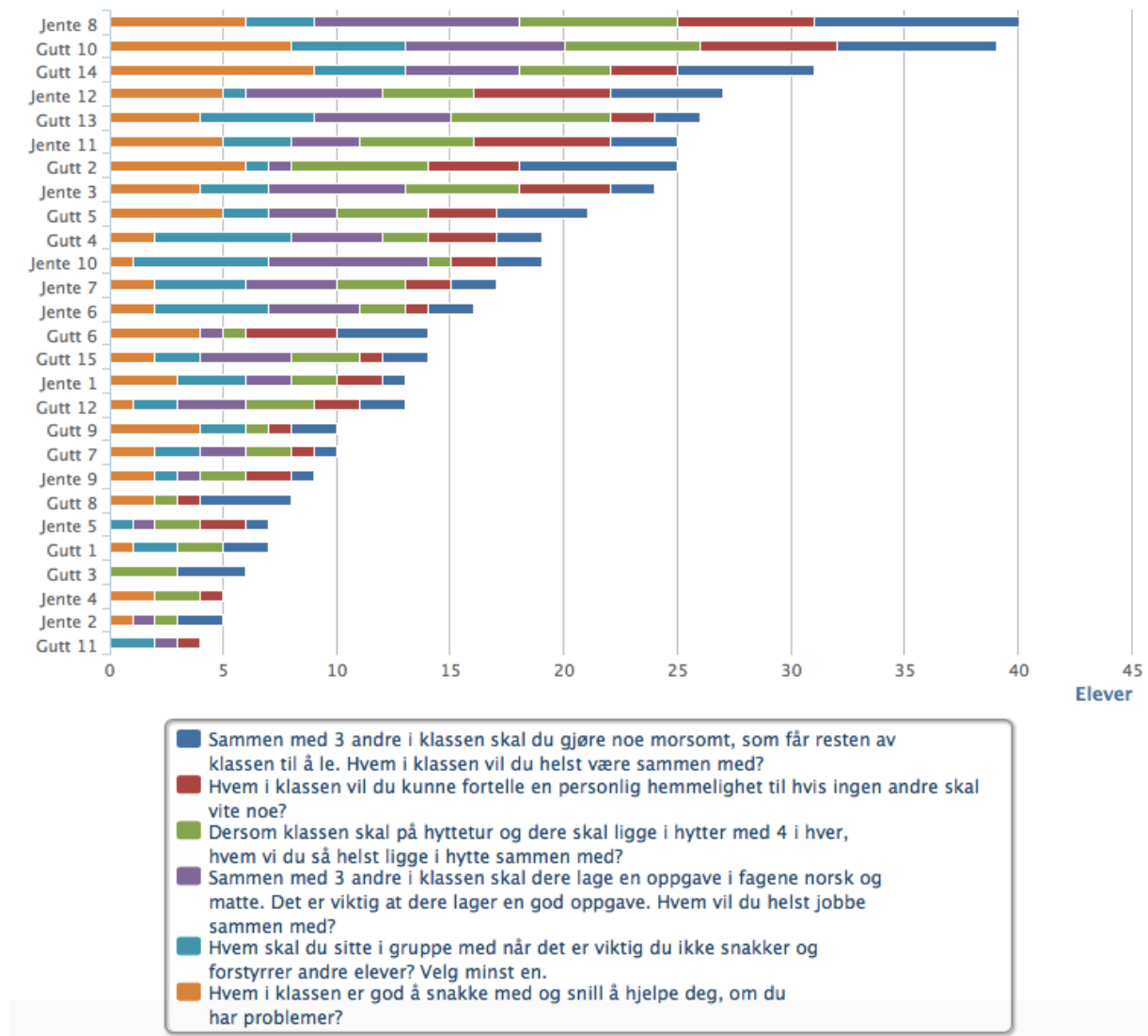
Bilde 5: Opptelling av roller fra nedre del av rangstigen hos S1

Kommentar:

Her ser vi tydelig at det er en del elever som har for svake og/eller få relasjoner. Ved å fjerne de grå strekene på bilde 4 får vi en god oversikt over hvem som har gjensidige relasjoner og hvem som ikke har det hos S1. I den ytterste sirkelen plasseres elever som ikke har blitt valgt av andre elever. 5 av 45 elever (ca. 11 prosent) har ikke blitt valgt av andre elever når de har svart på spørsmålet ”Hvem i klassen leker du mest med?”. Dette forsterker seg ved å se på bilde 5. Der ser vi at gutt 1, 14, 18 og 21, samt jente 15 (som alle er helt i ytterste sirkel på bilde 4) alle er å finne på nederste del av rangstigen. I tillegg går ti elever under kategorien perifer. Resultatet er ikke like tydelig hos resten av utvalget, men også der er det elever som ikke er valgt av andre. Hos S2A har 1 av 27 (ca. 3,5 prosent) ikke blitt valgt av andre (isolert sone), og tre elever går under kategorien perifer. Hos S2B har 2 av 27 (ca. 7 prosent) ikke blitt

valgt av andre og syv elever går under kategorien perifer. Resultatene viser at det er elever i alle utvalgene som ikke har gjensidige relasjoner. Det er også elever i alle utvalgene som ligger under perifer sone, og som vi optimalt skulle ønske hadde flere å spille på.

4. Positive ledere



Bilde 6: Optelling i roller fra S2A

Kommentar:

På bildet over ser vi en rangert oversikt over hvor mange ganger elevene er valgt på spørsmålene som er i boksen under tabellen. Spesielt ”jente 8” og ”gutt 10” skiller seg ut, ved at de har blitt valgt gjentatte ganger. De er jevnt over valgt like mye under alle spørsmålene. Det er her tydelig at de andre elevene søker mot dem, like mye av faglige som av sosiale og ”gode” egenskaper. Slike elever finner vi igjen både hos S2B (se bilde 2, ”gutt 12”) og hos S1.

Oppsummering av kjennetegnene:

1. Vi fant ingen klare proaktivt aggressive elever.
2. Vi fant få ”klikk”-dannelser – ingen av nevneverdig betydning.
3. Vi fant et betydelig antall elever med ingen eller få relasjoner.
4. Vi fant potensielle positive ledere i alle klassene.

4.3.2 Kontaktlærernes tanker om resultatene

Etter at vi har oppsummert resultatene fra undersøkelsen i klassene satte vi oss sammen med kontaktlærerne og drøftet funnene. Vi gjennomgikk resultatene spørsmål for spørsmål, og lot kontaktlærerne komme med sine synspunkter på hva de så som viktige funn fra undersøkelsen før vi kom med innspill. Felles for alle kontaktlærerne var at de ikke var overrasket over resultatene. De var alle bekymret for enkeltelever som de mente hadde for få relasjoner. De var også enig i at elevene som lå innerst i sirkelen, var positive ledere som allerede var viktige bidragsytere for miljøet. Kontaktlærerne fortalte om tiltak som tidligere var prøvd ut for å styrke de elevene som trengte hjelp i relasjonsbyggingen. En av kontaktlærerne uttalte at hun hadde prøvd ”alt” for å skaffe en av elevene flere relasjoner, og var tydelig på at hun ønsket hjelp til dette. Eleven selv så ikke poenget med å gjøre en innsats for å skaffe seg relasjoner. Kontaktlærerne opplevde at elevene som manglet relasjoner, gikk mye alene i friminuttene. De manglet ofte evnen til å kommunisere med andre i lek, og hadde i tillegg problemer med å samhandle med medelevene om faglige oppgaver i klasserommet.

For oss var det tydelig at kontaktlærerne hadde god kontroll over klassemiljøet, og de var stort sett enig i funnene fra undersøkelsen. Proaktivt aggressive elever var det lite av. ”klikk”-dannelser fantes, men ikke av den sorten som skaper negativ innflytelse på miljøet. Flere av kontaktlærerne bemerket at dette heller var elever som trengte hjelp til å bygge flere relasjoner på tvers av grupperinger. I alle klassene var det gode, positive, ledere som allerede bidro godt inn mot klassemiljøet. Det som kom tydeligst frem og skapte bekymring var at enkelte elever hadde ingen eller få relasjoner med andre medelever. Kontaktlærerne ga klart uttrykk for at det var her ”skoen trykket”, og at de ønsket hjelp til å skape nye relasjoner for disse elevene. I tillegg var det et ønske fra kontaktlærerne at de elevene som hadde få relasjoner kunne utvikle flere.

4.3.3 Observasjon

Resultatene fra elevenes svar i undersøkelsen var i samsvar med det kontaktlærerne har gitt uttrykk for. Men stemmer dette med virkeligheten? Eller blir lærerne farget av hva elevene svarte? Vi benyttet oss av observasjon for å sikre at resultatene fra undersøkelsen stemte med virkeligheten. I observasjonen valgte vi å ha spesielt fokus på relasjonene mellom elevene, da resultatene fra spørreundersøkelsen avslørte mangel på relasjoner hos enkelte elever.

Observasjon ble utført i løpet av en dag hos S1 og over flere dager (to dager til sammen) hos S2. Vi observerte undervisning, overganger og friminutt for å skaffe oss oversikt over hele skolehverdagen til elevene. Dette ble gjennomført vel to måneder etter undersøkelsen. Siden barn i denne aldersgruppen ofte lever i ”nuet”, forventet vi at enkelte ting hadde endret seg. At nye relasjoner var bygd og andre avsluttet. Gjennom vår observasjon så vi at funnene fra undersøkelsene samsvarte med det vi observerte. Spesielt i friminuttene så man tydelig at sosiogrammene stemte overens med virkeligheten. Dette styrker tanken om at det er de sosiale relasjonene mellom elevene vi burde fokusere på når tiltak skal lages og gjennomføres.

4.4 Reliabilitet og validitet

”Validitet handler om relevans eller gyldighet, altså at vi skal samle inn data som er relevante i forhold til problemstillingen vår” (Larsen 2007: 80). Det var med andre ord viktig for oss å stille de riktige spørsmålene for å svare på problemstillingen vår. Det er også viktig at elevene ikke skal kunne misforstå spørsmålene eller måtte skrive lange svar som kan være vanskelig å tolke. Vi undersøkte elevenes sosiale posisjon i gruppa samt relasjonene mellom elevene. Spørsmålene i undersøkelsen har utelukkende vært knyttet til elevenes egne tanker om relasjoner til medelever. De fleste spørsmålene har som tidligere nevnt vært mulig å få lest opp via lydfil. Det har i tillegg vært flere lærere til stede for å sikre at elevene har mulighet til å få hjelp hvis de var usikre. Elevene har enten hatt mulighet til å svare ”ja”, ”nei” på noen spørsmål eller bruke navn på andre medelever i andre spørsmål. Dette gjør etter vår mening at sjansen for å misforstå, er meget lav. Alt dette styrker både relevans og gyldighet. Vi mener derfor undersøkelsen har høy grad av validitet.

”Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet, altså at undersøkelsen vår er pålitelig, og at nøyaktighet har ligget til grunn i prosessen” (Larsen 2007: 80). Barn lever ofte i ”nuet”. De fokuserer på det som skjer her og nå, og er ikke alltid like opptatt av hva som skal skje senere. De er heller ikke alltid så opptatt av hvilke konsekvenser ting de gjør nå, kan få på et senere tidspunkt. Det kan derfor med rette tenkes at deres mening om hvem de liker å være sammen med, hvem de vil være mer sammen med og hvem de trives med i forskjellige gitte situasjoner, ofte endres. Dette er en av grunnene til at vi har valgt å metodetriangulere. Som tidligere nevnt, ga både samtalen med kontaktlærere og observasjonene våre støtte til elevenes svar. Det at undersøkelsen blant elevene er blitt testet opp mot kontaktlæreres profesjonelle oppfatning, samt observasjon av oss begge ved flere anledninger, gjør at vi mener undersøkelsen både er pålitelig og nøyaktig. Elevene har også vært klar over at kun kontaktlærere og forskere får se svar, ingen andre elever kan se hva de svarer. Dette er også med på å styrke påliteligheten fordi de kan svare hva de virkelig mener og samtidig være trygge på at ingen i deres omgangskrets får vite hva de har svart. Vi mener dette gir oss en sikring av høy reliabilitet og et godt grunnlag til å vurdere hvordan tiltak som skal settes inn. I det neste vil vi presentere tiltak og begrunne hvorfor vi har valgt som vi har gjort. Vi vil også presentere hvordan dette i praksis har blitt gjennomført.

5. Valg av tiltak og gjennomføring

5.1 Lærerstyrte tiltak

Vi var, som problemstillingen sier, veldig opptatt av at tiltak som ble valgt skulle kunne brukes og kontrolleres av lærere. Dette betyr at tiltak må styres av lærer. Det betyr igjen at lærer må være tilstede for å kunne kontrollere både progresjon og hvis nødvendig, justere innholdet i tiltakene. Som tidligere nevnt ønsker vi også at tiltakene blir gjennomført på mikronivå slik at elevene er direkte involvert i tiltakene og har derfor valgt et tiltak som vi kaller lærerstyrte aktiviteter (heretter referert til som LA).

I det følgende vil vi presentere LA, forklare hvorfor vi har valgt det tiltaket, hvem som gjennomfører det, samt hvordan vi følger det opp.

5.1.1 Hva er LA?

LA går ut på at elevene utfører forskjellige aktiviteter forhåndsbestemt av kontaktlærer, i forhåndsbestemte grupper, over tid. Aktivitetene vil utføres i par. Aktivitetene som er valgt skal være lystbetont, men kan likevel være fagrettet. I at det er lystbetont legger vi at det skal være aktiviteter som elevene finner morsomme og som er enkle å bedrive. Dette er viktig for å skape mestring. *”I skolen handler dette om å gi elevene ekte og reelle opplevelser av mestring innenfor både det faglige og det sosiale området. Innenfor det sosiale området handler det om å oppleve reell sosial interaksjon og vennskap med andre jevnaldrende”* (Udir.no⁹). Aktivitetene utføres fast 2 ganger i uken. Det vil si at elevene samarbeider i de faste, forhåndsbestemte parene minimum 8 ganger i måneden. I utgangspunktet ønsket vi at aktivitetene skulle utføres i en undervisningsøkt og i et friminutt. Grunnen til at vi ville ha en økt i friminuttene, var fordi forskning vi har nevnt tidligere (under 1.8 Er det behov for arbeid med relasjonsbygging i dagens skole?), viser at mange elever føler de er alene i friminuttene. Friminuttene var også noe lærerne uttrykte bekymring rundt. Dette er også en arena som ofte

⁹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Interaksjoner-og-sosial-laring/> Hentet 14. Mai 2017

er preget av ustrukturert lek, og av erfaring som lærere vet vi at mange barn ønsker lærerstyrte aktiviteter også her.

Som følge av at skolene skal ha avsatt tid i timeplanen til å arbeide med sosial kompetanse, ønsker vi også å gjennomføre en økt i en fast avsatt time på timeplanen. Dette gir også lærerne en god mulighet til å relatere aktivitetene til fag, og legge til rette for at elevene kanskje kan lykkes sammen også om fagrelaterte ting. Vårt ønske er at dette vil styrke relasjonene deres ytterligere. Vi har valgt å kjøre aktivitetene to ganger i uken, da vi mener nøkkelen til å styrke og bygge relasjoner er at de får prøvd ut aktivitetene ofte og over tid. Lærerne nevnte i samtalene med oss at elever med få relasjoner ofte har vansker med å samarbeide også faglig. Nå blir de ”tvunget” inn i faste grupper som krever samarbeid. Dette vil gi elevene nødvendig trening i samarbeid. Med dette tar vi også utgangspunkt i, og dekker, Olga Dysthes 6 prinsipper for læring:

1. **Læring er situert** – Vi tar hensyn til forskning som sier at barn lærer i samhandling med andre barn. Vi tar hensyn til relasjonene de har fra før og hvilke andre elever de kunne tenkt seg å ha relasjoner til. Lærerne har tilgang til/lager selv opplegg som gir elevene mulighet til å samhandle med andre barn i situasjoner der læring er i sentrum.
2. **Læring er grunnleggende sosial** – Vi tar hensyn til at læringsprosessen er sosial, og har derfor satt elevene i grupper der de skal samarbeide med andre barn på ulike arenaer (i friminutt, i timer med fag og i timer med fokus på sosial kompetanse), der fokus ikke bare ligger på det faglige men også på det å knytte sosiale relasjoner.
3. **Læring er distribuert** – For å sikre mestring og at alle elevene finner glede i aktivitetene i tiltakene er det tatt hensyn til at elevene har ulikt kunnskapsnivå. Dette gjør at elevene må samarbeide for å løse oppgavene, og gjennom mestring er målet at dette skal skape positive relasjoner mellom elevene.
4. **Læring er mediert** – Som nevnt under forrige prinsipp blir oppgavene laget slik at elevene må bruke sin kunnskap for å løse dem. Elevene må samarbeide og bruke sine ulike erfaringer for å løse oppgavene. Dette gjør at samhandlingen blir viktig for å skape læring.
5. **Språket er sentralt i læringsprosesser** – Språk blir sett på som et viktig vilkår for å skape læring. I tiltaket er elevene helt avhengig av å forstå hverandre. De må kommunisere for å lykkes.

6. **Læring er deltaking i praksisfellesskap** – Aktivitetene blir lagt opp slik at elevene må delta for å få gjennomført dem. Elevene blir ”tvunget” til å delta og blir dermed del av et praksisfellesskap som jobber sammen for å løse forskjellige utfordringer.

Gjennom tiltaket tar vi også hensyn til Farmers 3 perspektiver for å utvikle, veilede og styre det sosiale miljøet.

1. **Lærerens rolle i barns sosiale utvikling** – Kontaktlærere fremstår som autoriteter når de setter regler og forventninger til tiltaket. Slike lærere gir veiledning underveis i tiltaket og er tydelig på hva som kreves. De er tydelige voksne. Kontaktlærerne inntar også rollen som fasilitator og gjennom dette tiltaket prøver de å hjelpe barn å etablere sosiale relasjoner.
2. **Lærer-elev-relasjon** – Kontaktlærerne er bevisst sin rolle og jobber som sagt med å fremme elevenes sosiale relasjoner. Når aktivitetene blir gjennomgått kommer det klart frem hvordan forventninger som stilles til barna og hvordan vi skal være mot hverandre.
3. **Klasseledelse** – Farmer mente lærerne trengte hjelp til strategier i sitt daglige arbeid for å bedre blant annet det sosiale miljøet. Vi har gjennom dette tiltaket gitt lærerne et nytt verktøy som vi håper vil fungere. Lærerne viser god klasseledelse gjennom en tydelig organisering av aktiviteter og en tydelig grensesetting og delegering av arbeidsoppgaver.

En stor fordel med LA er at det gir lærerne mulighet til å arbeide med elevenes relasjonskompetanse. Elevene blir utfordret på samarbeid og er avhengig av god kommunikasjon og forståelse for å kunne løse arbeidsoppgavene de har fått.

5.1.2 Gruppesammensetning

Vi har et ønske om å styrke og forbedre alle elevers relasjoner, men hovedfokuset og det klare og definerte målet vårt vil være å bedre relasjonene til elevene i kategorien isolert. Dette er de elevene som i størst grad trenger hjelp til relasjonsbygging. I tillegg til dette vil vi ha et ekstra øye til elever under kategorien perifer. Å ligge i perifer sone er klart bedre enn å ligge i isolert sone. Likevel kan dette kalles en bekymringssone grunnet avhengigheten til de relasjonene man har. For en elev i sekundær- og sentral sone trenger ikke nødvendigvis det å miste en

relasjon ha spesiell betydning, men for en elev i perifer sone, kan det potensielt ha stor betydning.

I et ledd for å gjøre aktivitetene lystbetont og morsomme var det viktig for oss at elevene fikk innvirkning på gruppesammensetningen. Det vil likevel være lærernes kyndige kompetanse, og behovet til den enkelte elev, som vil være bestemmende for den endelige gruppesammensetningen.

Gruppene er på forhånd nøye valgt ut på bakgrunn av 3 faktorer.

1. Hvor høy posisjon elevene har, og hvor stort behovet er for flere eller styrkede relasjoner.
2. Elevenes svar i spørreskjema på hvem de ønsket relasjon med.
3. Hvem lærerne mente elevene ville passe sammen med for å styrke sine relasjoner.

Vi avtalte møter med kontaktlærerne der sammensetning av gruppene var agenda.

Ønsket med tiltaket var klart. Det var at elever som gikk under isolert og perifer skulle prioriteres i arbeidet for å få nye og/eller flere sosiale relasjoner. Alt som kom i tillegg så vi på som en bonus.

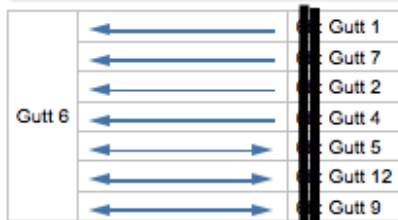
På forhånd bestemte vi oss for hvilke elever som var viktig å prioritere (i henhold til punkt 1 over). Vi brukte undersøkelsen for å se på hva disse elevene hadde valgt.

Sosiogram med alle relasjoner

Pilene viser hvem som denne eleven har valgt og hvem som har valgt denne eleven. En pilspiss i begge ender betyr at det er snakk om et gjensidig valg.

Spørsmål

Hvem i klassen leker du mest med?



Spørsmål:

Hvem i klassen leker du mest med?

Bilde 7: Gutt 12s ønske om nye relasjoner. Fra S2B

Over ser vi et bildeeksempel på hva vi sjekket når vi skulle sette sammen gruppene. Elevenes ønsker ble først tatt hensyn til. Hvis dette ikke passet, ville lærer lete etter andre elever som

kunne passe bedre. Grunnen til at elevenes valg ikke alltid passet, var som oftest at ønsket deres var med elever de hadde en sterk nok relasjon med fra før (et mål var å gi elevene nye relasjoner) eller at det av pedagogiske årsaker ikke var tilrådelig å sette dem i grupper sammen. Valgene falt da ofte på positive ledere. Dette fordi, som tidligere nevnt, positive ledere kan fungere som rollemodeller og i tillegg har de tilgang på et større sosialt nettverk som svakere stilte elever forhåpentligvis kan nytte godt av.

Gruppearbeid i dagens skole er en vanlig pedagogisk arbeidsmåte. Gruppene endres dog ofte, og er samtidig av og til satt sammen enten vilkårlig, eller kun satt sammen for å fungere innenfor klasserommet i en gitt arbeidssituasjon. Vår tanke er at det å jobbe i de samme gruppene over tid gir et sterkere utgangspunkt for å skape nye relasjoner. Siden gruppene skal vare over tid, og jobbes med kontinuerlig, håper vi at elevene kanskje får et annet forhold til hverandre enn hvis gruppene ofte endres på.

5.1.3 Gjennomføring og oppfølging

Vi som forskere har satt premissene for tiltak, mens kontaktlærerne har bestemt innhold i, og har gjennomført tiltakene. På S1 gjennomføres tiltak et friminutt i uken (45 minutter) og en undervisningsøkt i uken (60 minutter).

På S2 gjorde lærernes egne timeplaner det vanskelig å gjennomføre tiltak i friminutt, så der gjennomføres tiltak heller i 2 undervisningsøkter (2 à 45 minutt) i uken.

Lærerne har mottatt en idébank med forslag på aktiviteter som kan gjennomføres der det er tatt hensyn til at det skal være lystbetont arbeid, men der fokus også er på det faglige. Dette gjelder spesielt i undervisningsøktene. De sto likevel fritt til å velge andre aktiviteter som de mente passet bedre. Oppfølging skjedde ved at vi ble holdt oppdatert på hvilke aktiviteter som skulle gjennomføres. Lærerne sendte oss annenhver uke en 2-ukers plan på hva som skulle gjennomføres fremover. Dette slik at vi hele tiden skulle vite hva som ble gjort, og samtidig sikret det kontrollen vår på at tiltakene ble gjennomført.

5.1.4 Eksempel på aktiviteter

I det følgende vil vi vise 2 eksempler på aktiviteter som vil bli gjennomført gjennom LA.

1. Da Vinci-koden

Denne aktiviteten handler om å gjenkjenne, utforske og beskrive geometriske figurer (og tredimensjonale figurer), prate om ulike regnemetoder som addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon.

Aktiviteten kan gjennomføres i skogen, skolegården eller lignende.

I forarbeidet kan en laminere ark med geometriske figurer og gi de ulike formene hver sin farge. Disse kan legges på bakken eller henge dem opp i trær eller lignende. Om en bruker tredimensjonale former som kuler, sylindere eller prizmer, kan en bruke gjenstander som har disse formene (f.eks. baller, hermetikkbokser, esker).

Elevene jobber to og to eller flere i lag.

Oppgaven går ut på å løse Da Vinci-koden. De må derfor samarbeide og finne antall firkanter, sirkler og trekkanter som finnes innenfor et begrenset område. Det er ikke tillatt å notere, må kun prøve å huske i hodet.

Når de mener at de har funnet alle figurene, skal de oppsøke læreren. Der vil de få utdelt en formel og elevene må komme frem til rett løsningstall. Som et hjelpemiddel kan de bruke f.eks. en pinne til å skrive på bakken om det er nødvendig. Hvis svaret er rett, er oppgaven løst. Svarer de feil, må de løpe og lete videre. Det handler om å komme frem til riktig løsning raskest mulig.

Hvis elevene synes det er vanskelig og en ser at de begynner å miste konsentrasjonen, kan læreren gi et hint underveis. Som f.eks. at de har funnet riktig antall sirkler og firkanter.

Til avslutning kan læreren prate med elevene. Hvordan samarbeidet de? Hvordan løste de regnestykket? Kan de beskrive hva som er kjennetegnene for de ulike geometriske figurene? Var det noen som var vanskelig å finne? Hvor mange løste de på første forsøk? Ble de slitne?

2. Rettskrivingsstafett

Her kreves det et minimum av forarbeid. Trenger bare å lage (laminere) kort med ord som elevene ofte skriver feil. Ett sett med kort pr. gruppe.

Elevene deles inn i grupper. Merk opp en linje som elevene skal stille seg bak og be hvert lag stille seg på rekke bak hverandre. Plasser bøttene et stykke unna. En elev fra hver gruppe stiller seg med kortene og er lærer. Elev 1 i hver gruppe starter med å løpe frem til gruppens bøtte. Læreren sier ordet som står på første kortet i bunken og elev 1 må stave ordet høyt. Hvis ordet er riktig stavet, går kortet med ordet i bøtta. Deretter bytter elev 1 plass med læreren som selv løper tilbake og stiller seg bakerst i rekken til sin gruppe. Så er det elev 2 sin tur å løpe til bøtta. Læreren sier ordet som står på andre kortet i bunken og elev 2 må stave ordet. Hvis hun staver ordet feil, må hun løpe tilbake til gruppen. Da er det elev 3 sin tur å løpe frem til bøtta for å prøve seg på samme ord. Hvis hun staver ordet riktig, går kortet i bøtta. Så bytter hun plass med læreren som selv løper tilbake og stiller seg bakerst i sin gruppe. Poenget her er å stave alle ordene riktig.

For variasjonens skyld kan elevene få forskjellige utfordringer for hvordan nå frem til bøtta. F.eks. å gå baklengs, hinke eller hoppe frem med begge beina i bakken samtidig.

Når stafetten er gjennomført, kan læreren spørre elevene om hvilke ord som var vanskeligst. Repeter sammen hvordan disse ordene staves.

Disse to aktivitetene er eksempler på aktiviteter laget med tanke på de momentene vi ønsket å fokusere på i tiltaket for å skape og skape relasjoner mellom elevene. Aktivitetene skulle være enkle å organisere og forstå, slik at mest mulig av den disponerte tiden kunne gå til selve gjennomføringa av aktiviteten. Det ble og et viktig poeng å lage aktiviteter relatert til forskjellige fag. Det ville dermed bli enklere for lærerne å bruke disse i de forskjellige timene med ulike fag. Vi laget aktiviteter som kunne brukes i nesten alle undervisningsfagene. Faglærerne hadde da en mulighet til å spre aktivitetene på mange fag.

Alle aktivitetene er organisert på en slik måte at elevene måtte jobbe i grupper. De ble da nødt til å samarbeide og kommunisere godt for å kunne gjennomføre oppgavene. Dette for å «øve» elevene til å samhandle med andre i klassen, og at de sammen kan mestre oppgavene de får, uten egentlig å ha fokus på relasjonen de er i. Dette vil da kunne skape positive relasjoner mellom elevene.

Til slutt må og nevnes at det var viktig for oss å lage aktivitetene slik at de opplevdes lystbetont og artig for elevene. At de selv ønsket å delta på disse. Hvis ikke kunne veien bli ekstra lang med tanke på å få elevene til å samarbeide om å nå målene med aktivitetene.

6 Presentasjon av post-test

15 uker etter pre-testen, gjennomførte vi en post-test. I etterkant av post-testen hadde vi samtaler med kontaktlærerne for å diskutere resultatene. Neste steg i oppgaven vår blir å presentere resultatene fra post-test, før vi drøfter kontaktlærernes erfaringer med tiltaket og ser på endringene fra pre-test til post-test.

6.1 Analyse av post-test

I det følgende vil vi presentere signifikante resultater fra post-testen. Vi vil gjøre dette med hvert utvalg. Både i tekst og tabell.

S1:

- Fra 5 av 45 elever i isolert sone i pre-testen til 2 av 45 elever i isolert sone i post-testen.
- Fra 10 av 45 elever i perifer sone i pre-testen til 13 av 45 elever i perifer sone i post-testen.
- Sekundær og sentral sone viste henholdsvis 21 av 45 og 9 av 45 elever i pre-testen. Dette forblir uendret i post-testen.

| Oversikt over endring: S1 | Pre-test | Post-test |
|----------------------------------|-----------------|------------------|
| Isolert sone | 5 | 2 |
| Perifer sone | 10 | 13 |
| Sekundær sone | 21 | 21 |
| Sentral sone | 9 | 9 |

S2A:

- I pre-testen var det 1 av 27 elever som lå i isolert sone. Post-testen viser det samme.
- Fra 3 av 27 elever i perifer sone i pre-testen til 5 av 26 elever i perifer sone i post-testen.
- Sekundær sone forblir uendret. 16 av 27 elever i begge testene.
- Sentral sone går fra 7 elever i pre-test til 4 elever i post-test.
- Som tidligere nevnt, var en elev i S2A som ikke deltok i post-test.

| Oversikt over endring: S2A | Pre-test | Post-test |
|---|-----------------|------------------|
| Isolert sone | 1 | 1 |
| Perifer sone | 3 | 5 |
| Sekundær sone | 16 | 16 |
| Sentral sone | 7 | 4 |

S2B:

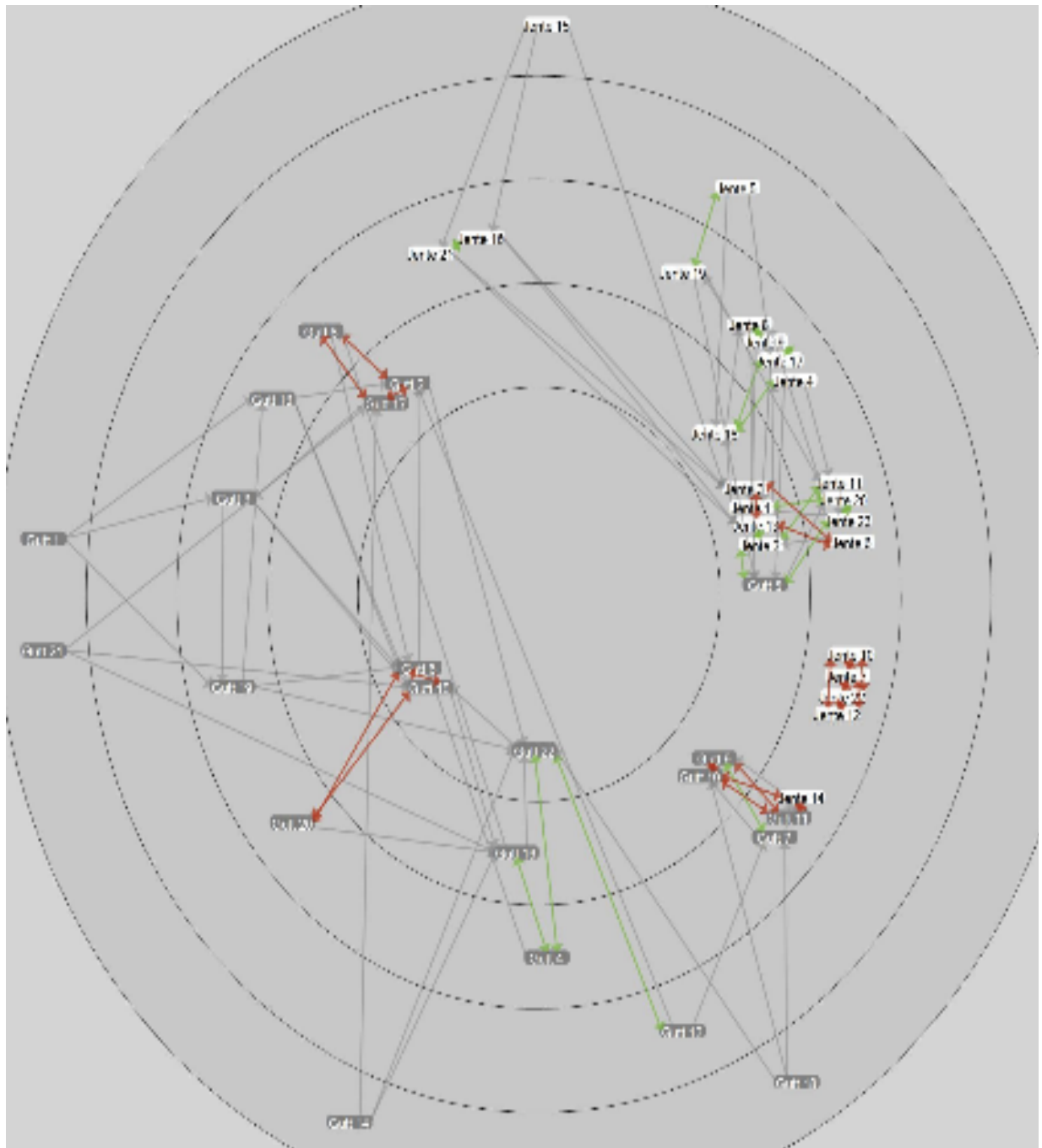
- Fra 2 av 27 elever i isolert sone i pre-testen til 1 av 27 elever i isolert sone i post-testen.
- 7 elever var i perifer sone i pre-testen. I post-testen er det 4 elever i perifer sone.
- Sekundær sone går fra 11 elever i pre-testen til 17 elever i post-testen.
- Sentral sone går fra 7 elever i pre-testen til 5 elever i post-testen.

| Oversikt over endring: S2B | Pre-test | Post-test |
|---|-----------------|------------------|
| Isolert sone | 2 | 1 |
| Perifer sone | 7 | 4 |
| Sekundær sone | 11 | 17 |
| Sentral sone | 7 | 5 |

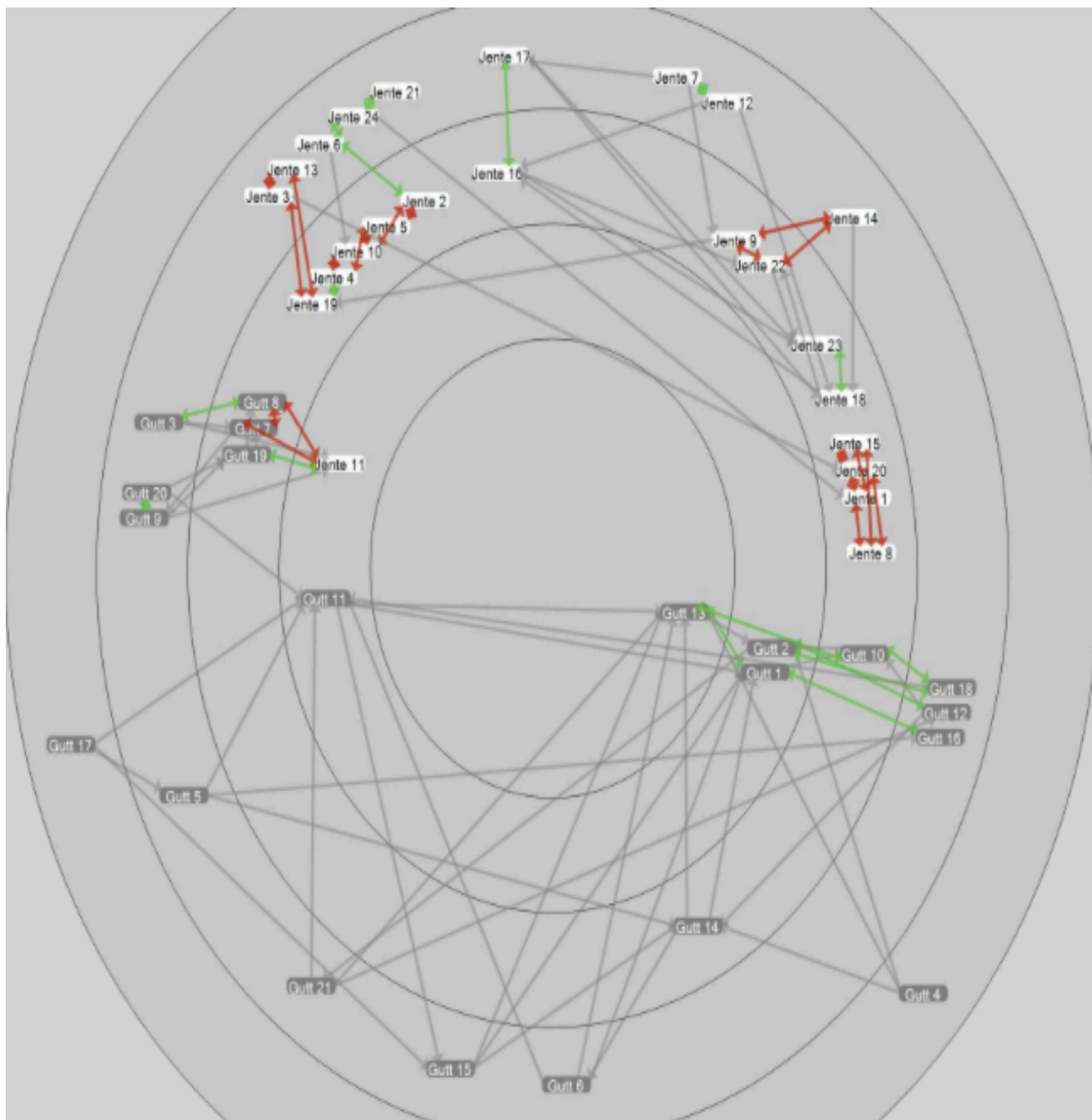
6.2 Drøfting av resultater

Vi vil nedenfor drøfte resultatene og vise til hva som har endret seg i tiltaksperioden. For oversiktens skyld vil vi gjenta strekenes betydning i sosiogrammene. Strekene i sosiogrammet viser hva den enkelte elev har svart. Grå strek betyr at en elev har valgt en annen uten å bli valgt tilbake. Grønn strek viser en gjensidig relasjon mellom 2 elever (de har valgt hverandre). Rød strek indikerer en gruppe på 3 eller elever som har valgt hverandre gjensidig. Grå merking viser guttene og hvit merking viser jentene.

6.2.1 S1



Bilde 8: Fra S1, pre-test. Sosiogram av spørsmålet "Hvem i klassen leker du mest med?"

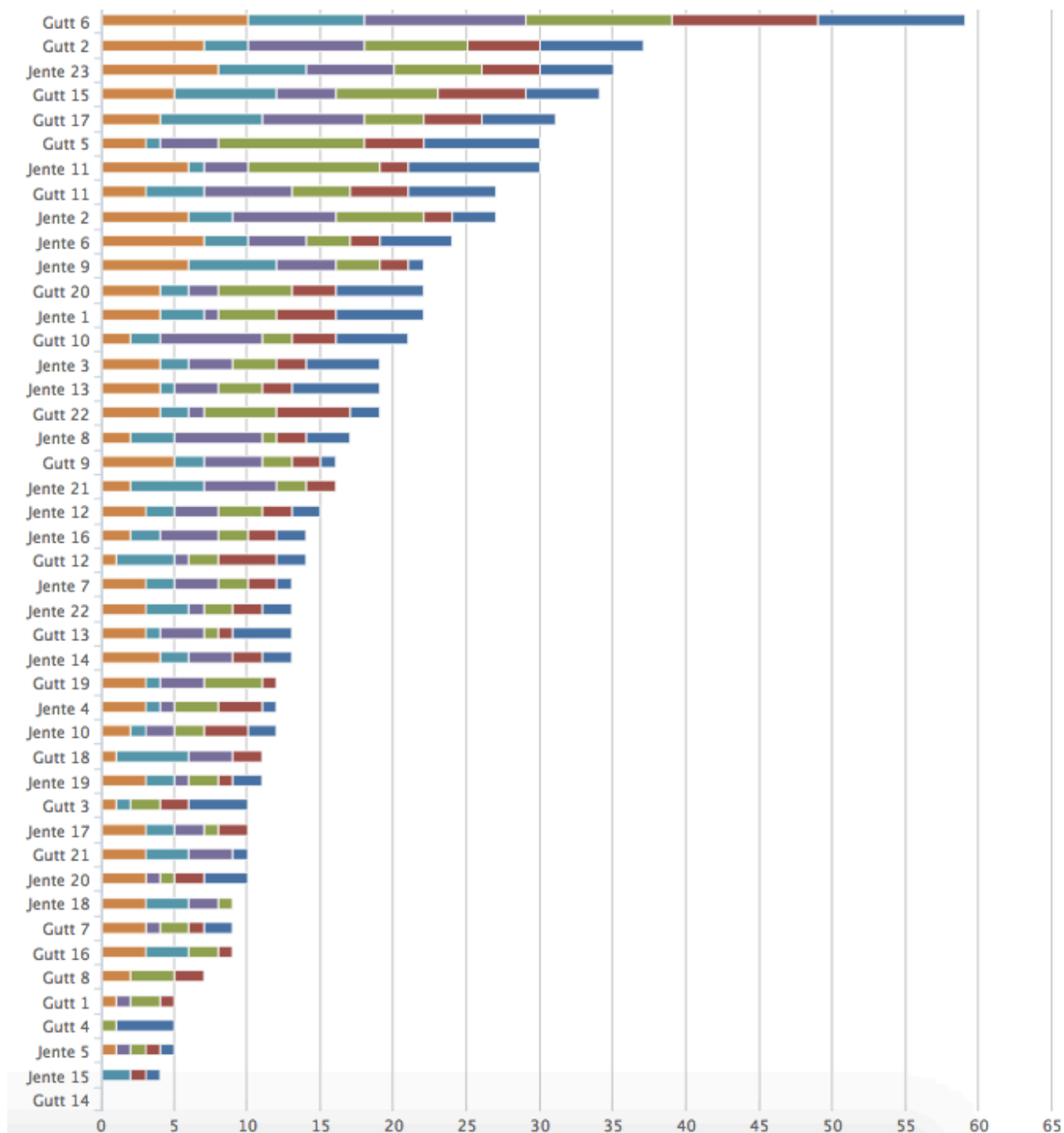


Bilde 9: Fra S1, post-test. Sosiogram av spørsmålet "Hvem i klassen leker du mest med?"

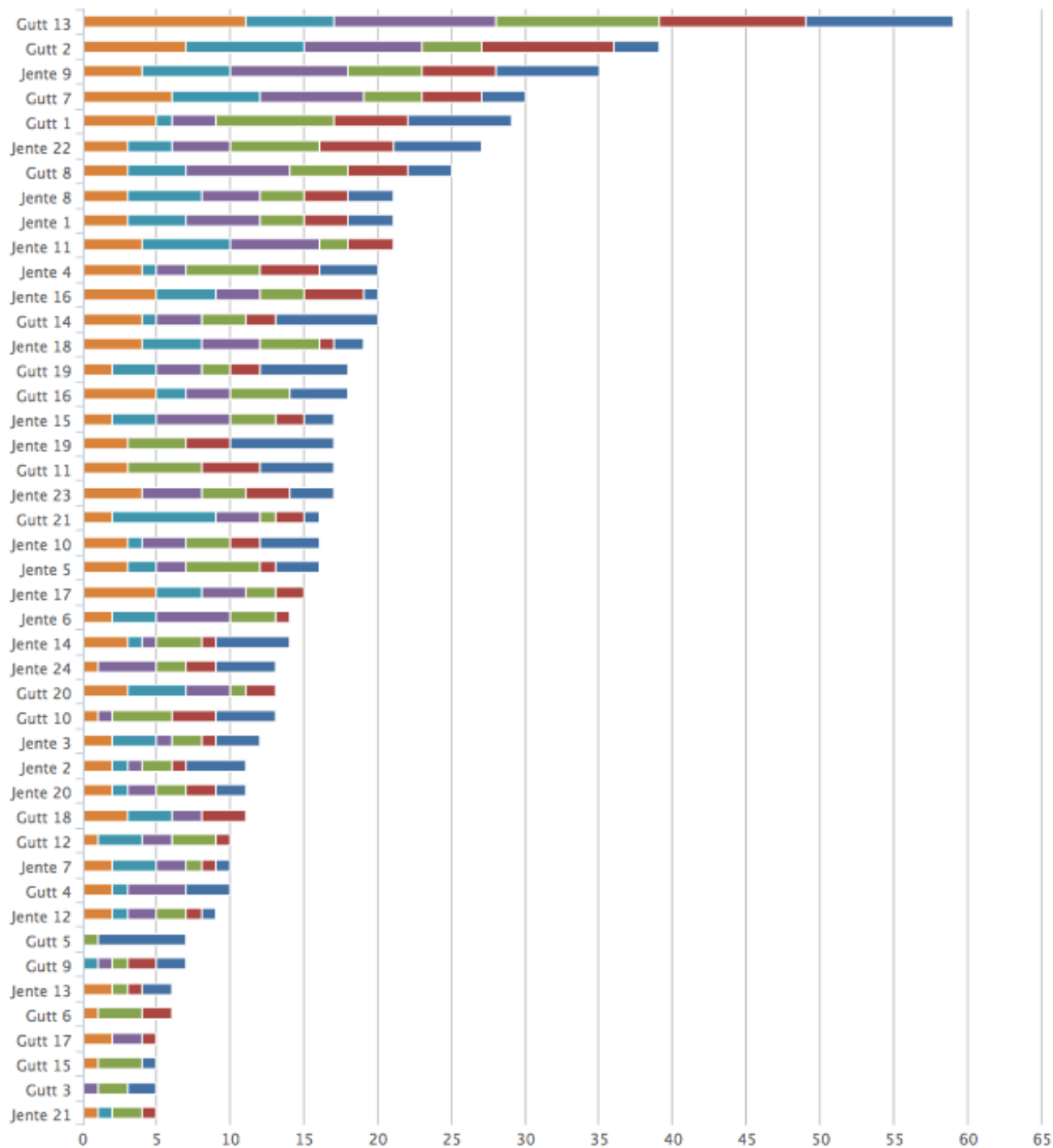
På de to forrige sidene ser vi to bilder (bilde 8 og 9) fra S1. Bilde 8 er fra pre-testen, mens bilde 9 er fra post-testen. Spørsmålet til sosiogrammene er som følger: "Hvem i klassen leker du mest med?" Grunnet utvalgets størrelse blir bildene noe vanskelig å tyde. Vi vil likevel hevde at det essensielle i testen kommer klart frem.

Ut fra bildene ser vi at det har skjedd endringer siden pre-testen ble gjennomført. Vi ser, som nevnt tidligere, at vi går fra fem elever til to elever i ytterste sirkel (isolert sone). Det betyr at det er 3 færre elever som ikke har blitt valgt. Dette er positive endringer. Vi ser i den sammenheng at det har gått fra ti elever i kategorien perifer til tretten elever i samme kategori er det nå to elever i kategorien isolert. Tre av elevene som var i. Dette er en relativ stor økning av elever i bekymringssonen. Hvis vi analyserer tallene nærmere, kategorien isolert er gått over til kategorien perifer. Dette ser vi på som meget bra, og er også grunnen til at perifer sone har blitt større. Funnene viser i hovedsak at flere elever har blitt valgt flere ganger av sine medelever. Dette danner i seg selv et grunnlag for et mer jevnbyrdig klassehierarki. Hvis vi ser på bildene over kan vi også se dette visuelt. Det har gått fra tre elever til én elev i den innerste sirkelen. Det har også blitt betraktelig færre elever i den nest innerste sirkelen (fra elleve elever til fire elever). Samtidig har det som vi har nevnt tidligere, blitt færre elever i den ytterste sirkelen. Elevene har dermed blitt mer samlet i det sosiale hierarkiet. Dette betyr at valgene er blitt spredd ut over flere elever. Selv om sekundær og sentral sone forblir uendret i antall elever, har noen av valgene som falt på dem, gått til de i isolert og perifer sone. Det kan derfor tenkes at gruppesammensetningen har blitt mer harmonisk. I stedet for at noen har blitt valgt mange ganger, og noen har blitt valgt få ganger, velges nå elevene mer jevnt over av sine medelever.

Denne tanken styrkes hvis vi ser på bildene (bilde 10 og 11) på de neste sidene. Der kan vi se antall ganger elevene er valgt i ulike scenarioer. Det øverste bildet er fra pre-testen, mens det nederste bildet er fra post-testen. Her kan man se at det er en jevnere fordeling av roller på det nederste bildet. Eksempelvis er det i pre-test 26 elever som har blitt valgt mellom 6 – 20 ganger. I post-testen er det 31 elever som har blitt valgt mellom 6 – 20 ganger. På grunn av programmets oppbygging har anonymiseringsprosessen blitt slik at man ikke kan sammenligne navn mot navn på bildene vi viser. Individene gjenkjennes likevel i dataprogrammet vi har tilgang til. For eksempel kan man se at "gutt 6" i det øverste bildet har den klart sterkeste rollen. Samme eleven kalles "gutt 13" i det nederste bildet, og har fremdeles samme posisjon i gruppa. Dette gjelder alle utvalgene og alle bildene som vises i denne analysen.



Bilde 10: Fra S1, pre-test. Antall ganger elevene er valgt i ulike scenarioer

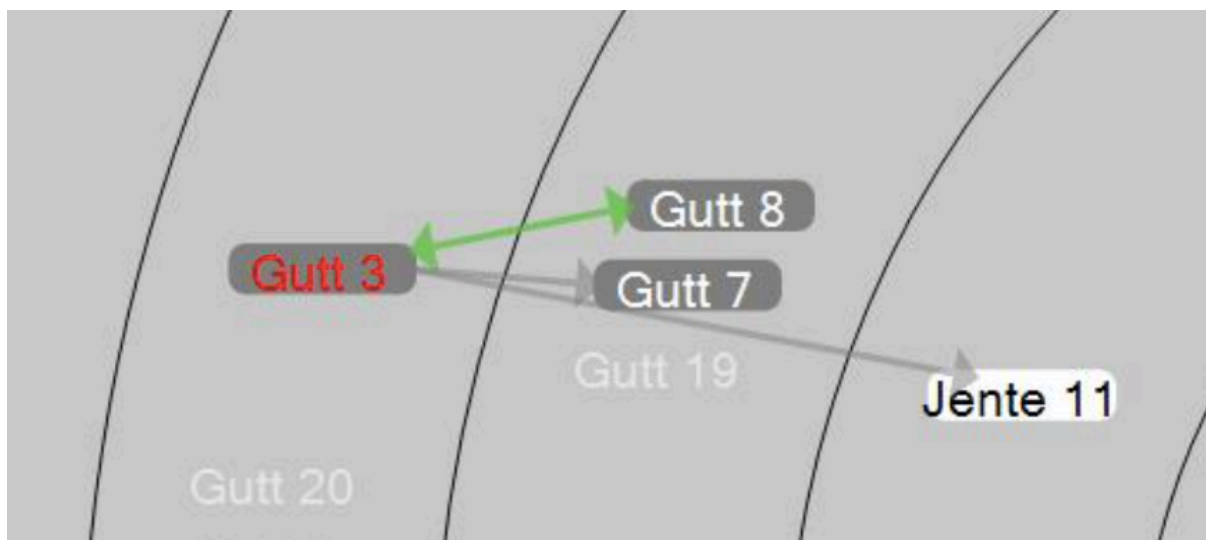


Bilde 11: Fra S1, post-test. Antall ganger elevene er valgt i ulike scenarier

En positiv endring å merke seg er at de elevene det var størst bekymring rundt, har fått en økt status i gruppa. ”Gutt 14” (gutt 3 i post-testen) som er nederst i bilde 10 på forrige side, har gått fra å ikke blitt valgt, til å bli valgt 5 ganger i post-testen.



Bilde 12: Fra S1, pre-test. Sosiogram av spørsmålet "Hvem i klassen leker du mest med?"



Bilde 13: Fra S1, post-test. Sosiogram av spørsmålet "Hvem i klassen leker du mest med?"

Som vi kan se i bilde 12 og 13 (i bilde 12 er han gutt 14 og i bilde 13 er han gutt 3) gjenspeiles dette i at han har gått fra ingen relasjoner, og å være ytterst i sirkelen, til å ha fått seg en gjensidige relasjoner (og ligger nå i nest ytterste sirkel) i sosiogrammet vist fra post-testen. Det viser seg at hele åtte av de ti nederste elevene i rangeringen av ulike roller (bilde 10 og 11) har blitt valgt enten flere ganger eller like mange ganger i post-testen som i pre-testen.

I møtene med kontaktlærerne på S1 snakket vi om deres erfaringer med tiltaket og hele prosessen rundt arbeidet med relasjonsbygging. Før vi så nærmere på resultatene sammen med dem, fortalte de om sine erfaringer rundt prosessen og hva de mener arbeidet med tiltaket

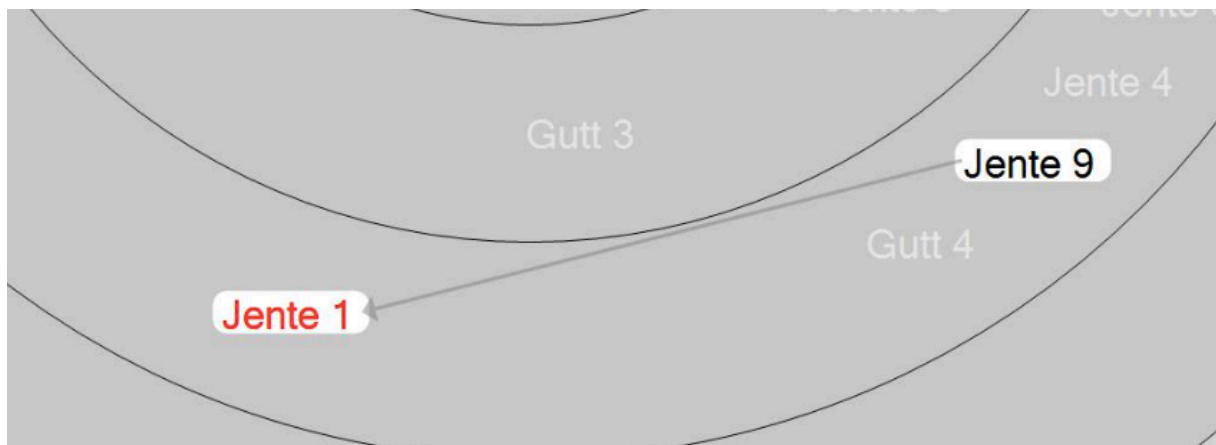
har ledet til. Deres oppfatning var at noe positivt hadde skjedd med elev-elev-relasjonene. De nevnte enkeltelever som hadde blomstret i tiltaksperioden, og de snakket om elever de fremdeles var litt bekymret for. De fleste av gruppesammensetningene mente de hadde fungert veldig bra, mens det var noen som ikke hadde fungert optimalt. De var glad for at det var blitt satt ekstra fokus på relasjonsbygging, men det hadde krevd en del ekstraarbeid med planlegging av undervisning og aktiviteter.

Etter gjennomgang av resultatene med kontaktlærerne ble det klart at de støttet vår analyse om at de som det var sterkest bekymring rundt hadde alle fått økt sin status i gruppa. Flere av elevene hadde fått nye relasjoner. Noen hadde fått nye relasjoner med dem de var i gruppe med, mens andre hadde fått nye relasjoner uavhengig av gruppesammensetningene.

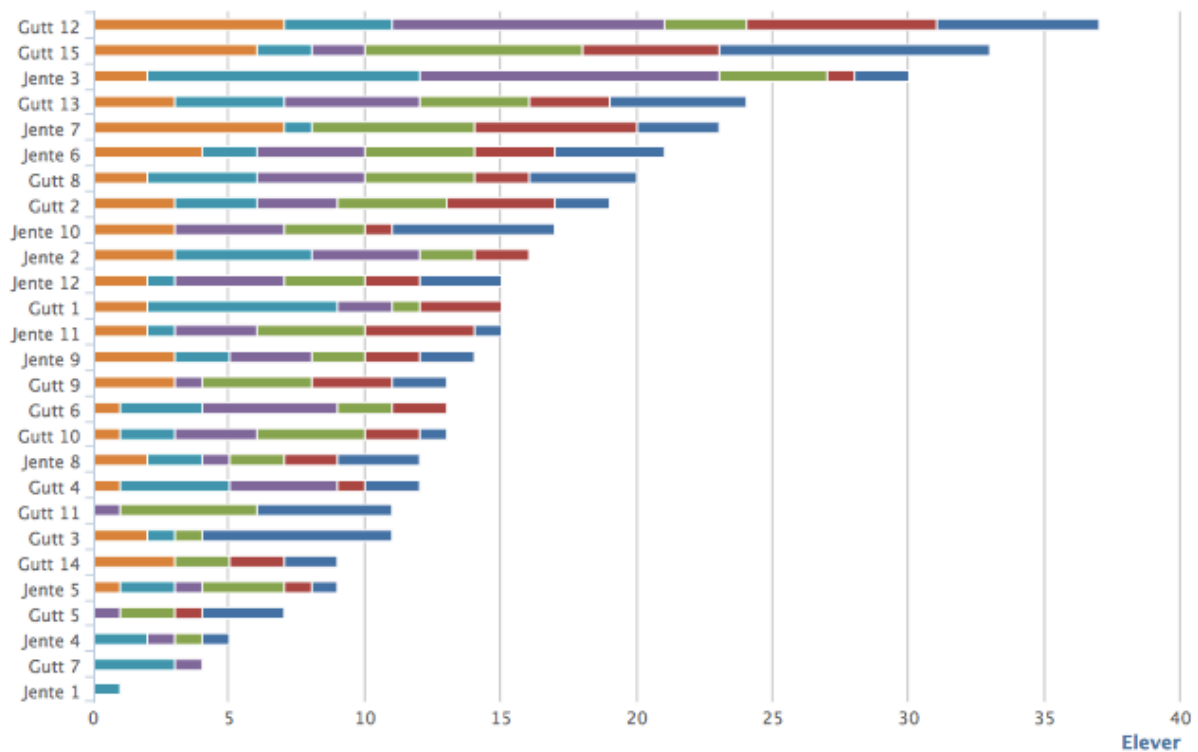
Kontaktlærerne så tydelig at det hadde skjedd noe positivt med relasjonsmønsteret og at de enkeltelevne som de var bekymret for hadde fått flere å ”spille på lag med”. Likevel er det enda noen elever det må jobbes mer med. Etter at vi hadde gjennomgått resultatene, oppsummerte kontaktlærerne med at de var glade for fremgangen og at det hadde skjedd noe positivt i elevgruppa. På spørsmål om de trodde dette var på grunn av LA, eller om de trodde det var andre faktorer som spilte inn, fikk vi som svar at LA hadde hatt en effekt. I hvilken grad var de mer usikker på, men de var overbevist om at det å få et ekstra fokus på relasjonsbygging var med å hjelpe dem i arbeidet med å skape og styrke relasjoner. Dette gjorde at de i andre sammenhenger også hadde relasjonsarbeid i tankene. De sa at de allerede var i gang med å se på nye grupper som skulle prøves ut. Kontaktlærerne var fast bestemt på at de skulle fortsette dette arbeidet også etter endt tiltaksperiode.

6.2.2 Potensiell feilkilde i utvalget hos S2A

Før vi går inn på resultatet av undersøkelsen vil vi drøfte en potensiell feilkilde som har oppstått gjennom utførelsen av post-test. Når undersøkelsen til S2A ble laget var vi ikke klar over at en elev i utvalget var sluttet i klassen. Selv om ikke eleven selv har svart på undersøkelsen, var eleven mulig å velge for de andre elevene. Hvis eleven ikke hadde blitt valgt av de andre elevene, ville dette i utgangspunktet ikke hatt innvirkning på resultatene vi fikk tilgang til. Det viste seg likevel at eleven ble valgt og dermed blir eleven en del av resultatene. Dette gjør også at eleven påvirker data vi får fra undersøkelsen. Potensielt vil dette kunne ha store påvirkninger på resultatet. Eksempelvis kunne eleven i verste fall ha påvirket resultatet på en slik måte at sosiogrammene og rangeringene ble totalt annerledes enn de i virkeligheten ville vært hvis eleven ikke kunne blitt valgt. La oss se for oss at eleven som har sluttet i klassen ble valgt av et betydelig antall elever. Eleven ville da fått valg som egentlig kunne gått til andre elever. I dette scenarioet ville mest sannsynlig flere elever havnet i feil kategori, feil sone og fått feil rangering i hierarkiet, i forhold til hva de egentlig hadde i virkeligheten. Dette ville gjort det vanskeligere å tolke resultatene, fordi virkningen av en elev kan være stor. Denne mulige feilkilden gjør at vi ville fjernet eleven fra valgmulighetene hvis vi hadde vært klar over situasjonen.



Bilde 14: Fra S1A, Post-test. Deler av sosiogram av spørsmålet: "Hvem i klassen leker du mest med?"



Bilde 15: Fra S2A, post-test. Antall ganger elevene er valgt i ulike scenarior

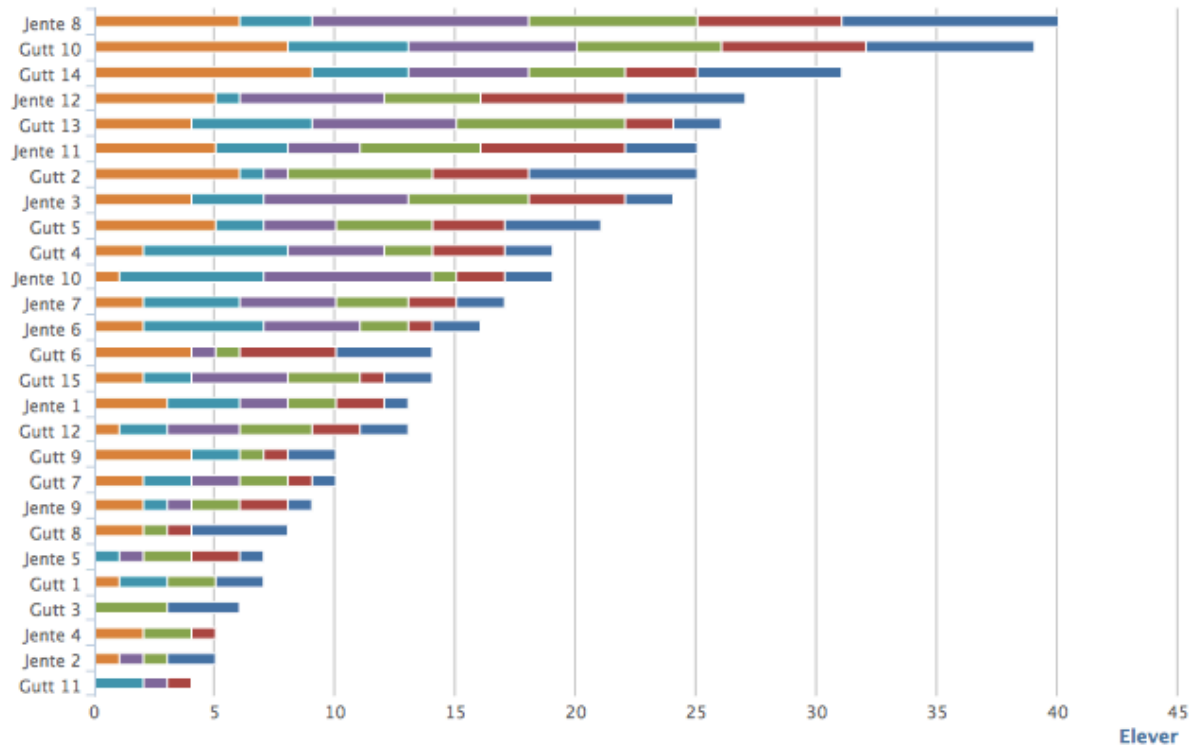
I de signifikante delene av post-testen, som vi refererer til, har hun lav påvirkningskraft.

Eleven er valgt av en annen elev i spørsmålet om ”hvem leker du mest sammen med i klassen?” (se jente 1, bilde 14) og eleven er valgt av en annen elev, en gang, i spørsmålene om hvem man vil være sammen med i ulike scenarior (se jente 1, bilde 15).

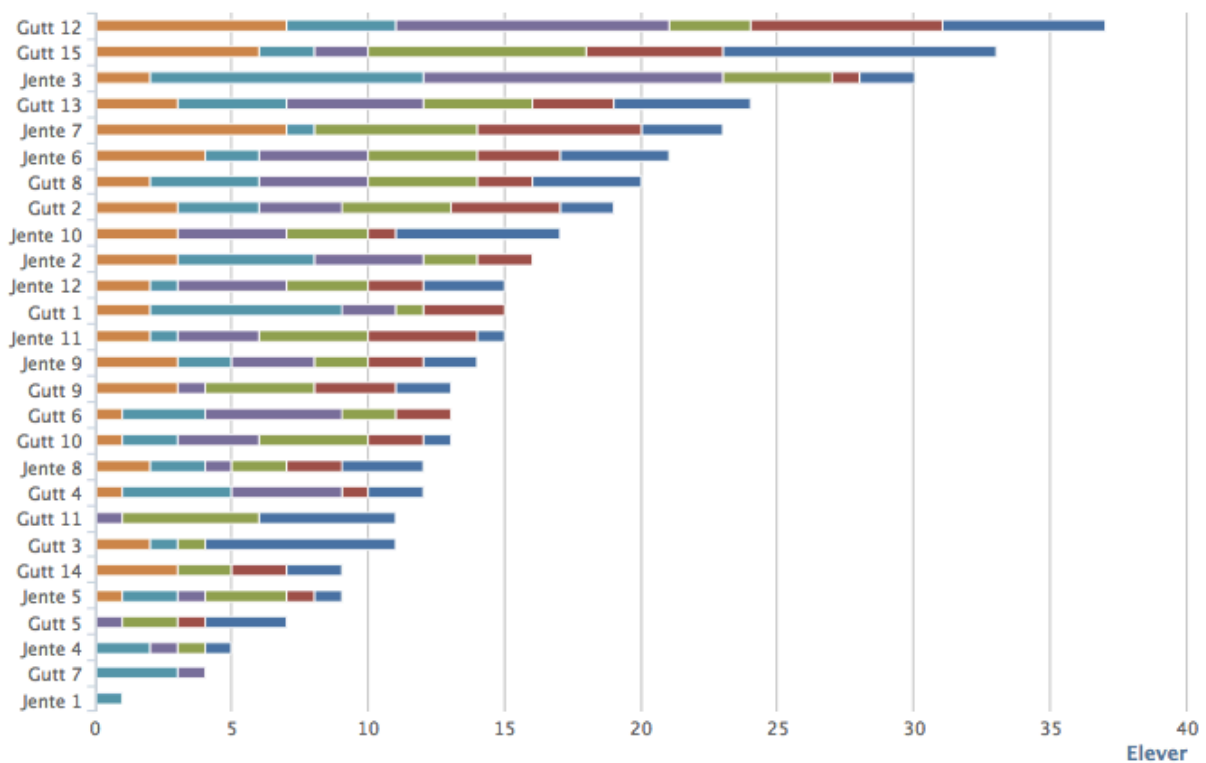
Disse valgene kan riktignok ha innvirkning på resultatene. Hvis en elev som manglet et valg hadde fått valget istedenfor jente 1, ville dette sendt eleven opp i det sosiale hierarkiet. Det scenarioet mener vi likevel har en såpass liten innvirkning på resultatet at det ikke ville skapt signifikante endringer i data som vi får av undersøkelsen. Vi konkluderer derfor med at hennes tilstedeværelse på post-testen ikke har signifikant innvirkning på resultatet. Ett valg utgjør en så liten forskjell at post-testen fremdeles framstår som pålitelig.

Hos S2A er det fremdeles en elev som ikke har blitt valgt av noen andre (gutt 11 i pre-testen og som gutt 7 i post-testen). Det har gått fra tre elever til fem elever i perifer sone. Dette betyr at to elever har kommet ned fra sonene over til perifer sone. Dette er i utgangspunktet dårlig nytt. Likevel kan vi også her, som hos S1, se at betydelig færre er sentrert i innerste sirkel. Vi har gått fra ti elever i innerste sirkel til to elever. Her er faktisk nesten hele gruppa (23 av 26 elever) sentrert innenfor to sirkler. Dette kan igjen tyde på at sammensetningen er blitt mer harmonisk. Noe annet interessant er at jentene (de hvite markeringene) har alle blitt samlet ved siden av hverandre i sosiogrammet. Tidligere var de mer adskilt, og det var antydning til grupperinger. Nå virker de å være mer samlet og de grønne pilene går frem og tilbake mellom jentene. Eneste jente som ikke ligger i disse to sirkelene er jente 1. Denne jenta har som tidligere drøftet ikke deltatt på post-testen, og blir derfor heller ikke medregnet.

Den tilsynelatende harmoniske tilstanden får støtte fra bildene på neste side. Her ser man en opptelling i hvor mange ganger elevene er valgt på ulike spørsmål. Det er her tydelig at de som er valgt flest ganger i pre-testen, har måttet dele mer på valgene i post-testen. Likeså har de som er nederst på rangstigen i pre-testen, blitt valgt flere ganger i post-testen. Dette gir en mer jevn fordeling av valgene. En annen interessant faktor er at også her har åtte av de ti elevene nederste på rangstigen i pre-testen økt sin status i post-testen (sett bort fra jente 1, som ikke har deltatt på post-testen). Noen har til og med økt den markant. Jente 4 har eksempelvis (jente 12 i post-testen) i pre-testen økt sin status signifikant. Hun har gått fra og blitt valgt fem ganger i pre-testen til å ha blitt valgt hele 15 ganger i post-testen.



Bilde 18: Fra S2A, pre-test. Antall ganger elevene er valgt i ulike scenarior



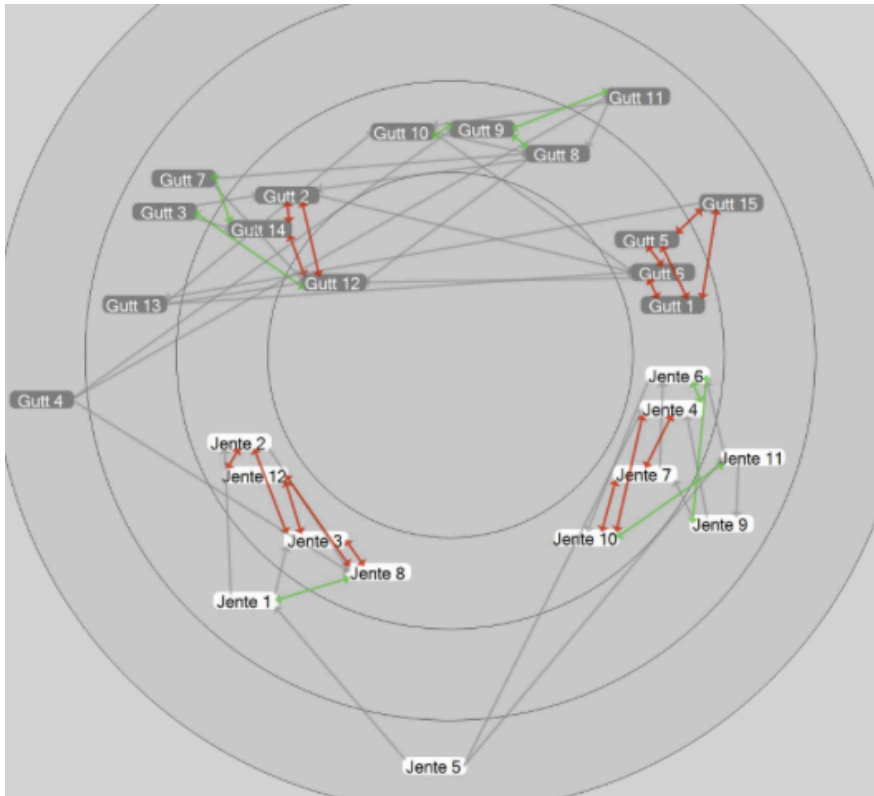
Bilde 19: Fra S2A, post-test. Antall ganger elevene er valgt i ulike scenarior

Også i dette utvalget hadde vi samtale med kontaktlærer for å få klarhet i hvordan det hadde vært å delta i prosjektet. Her viste det seg at elevene hadde jobbet mer enn forventet i gruppene. Elevene hadde i tillegg til å ha gjennomført LA, også måtte sitte sammen i klasserommet. Det betyr at de hadde samarbeidet mer i parene enn det vi hadde planlagt. Kontaktlærer var spent på resultatene, mye fordi kontaktlæreren gjennom sin arbeidsdag hadde observert flere og nye relasjoner blant elevene. Tidligere opplevde hun at elever gikk alene i utetiden, men dette har det nå blitt mindre av. De har nå alltid noen å være sammen med. Kontaktlærer hadde benyttet seg av flere aktiviteter som hun hadde fått tilgang til fra oss og synes det hadde gjort jobben enklere. Dette hadde vært med på å bidra til at tiltaket ble gjennomført med lite ekstraarbeid fra hennes side. Hun la til at i post-testen hadde lydfilen fungert og dermed hadde elevene fått lyd støtte til spørsmålene som de ikke fikk på pre-testen. Etter å ha gjennomgått post-testen med kontaktlærer ble det klart at de vurderingene vi hadde gjort, stemte godt overens med kontaktlærerens erfaringer. Spesielt bemerket hun jentenes fremgang. De var nå mer samlet og dette var også noe hun så i undervisningssituasjoner og i friminuttene. Det var enkelte elever som hadde fått flere relasjoner. Vi diskuterte også gutten som fremdeles lå i ytterste sirkel. Kontaktlærer mente at han til tross for dette var mye mer involvert i uorganiserte aktiviteter og at han hadde flere andre han kunne «spille» på lag med. Han var en som ofte vekslet mellom hvem han lekte med, og det var kanskje en av grunnene til at han ikke ble valgt på spørsmål om hvem elevene lekte mest med. Hun presiserte at hvis det hadde vært mulig å velge mer enn bare tre elever på spørsmålet om hvem man lekte mest med, så ville det kanskje sett annerledes ut for blant annet denne eleven. Kontaktlærer avsluttet med å si at prosjektperioden har gått veldig bra og at den hadde hatt en positiv effekt på elevene.

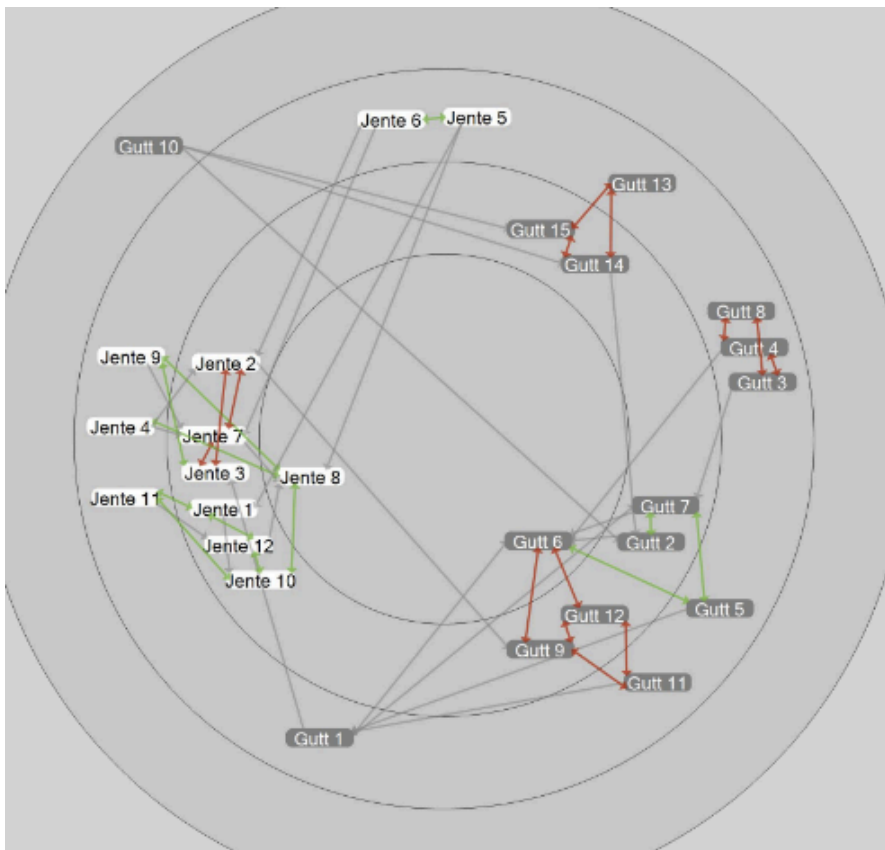
Kontaktlærer presiserte at neste punkt ville bli å involvere de foresatte slik at relasjonsbyggingen også kunne fortsette på fritiden. Dette er et viktig arbeid som foresatte må følge opp hjemme. Gjennom kontaktlærers arbeid og erfaringer fra skolen så hun at elever som ikke deltok i organiserte fritidsaktiviteter utenom skolen, hadde større utfordringer med å skape og beholde relasjoner på skolen. De sterke relasjonene ble ifølge henne skapt utenfor skolen, og tatt med inn i skolehverdagen. Hvis barna startet tidlig med fritidsaktiviteter, gjerne når de starter på skolen, ville det være en større sannsynlighet for at slike relasjoner ville bli startet og bli varige. De nære relasjonene må dyrkes også utenfor skolen, skal de bli sterke og varige. Dette skjer mye fordi barn som i dag er med på organiserte aktiviteter utenfor skolen, har lite fritid utenom disse aktivitetene. Treninger og arrangementer (kamper) gjør at det blir

lite fritid igjen til uorganisert lek utenfor hjemmene. Samfunnet har endret seg. Da man tidligere kunne gå hjem til hverandre og leke sammen, har man i dag ikke tid til dette grunnet forpliktelser gjennom idrettslag og lignende.

6.2.4 S2B



Bilde 20: Fra S2B, pre-test. Sosiogram av spørsmålet "Hvem i klassen leker du mest med?"



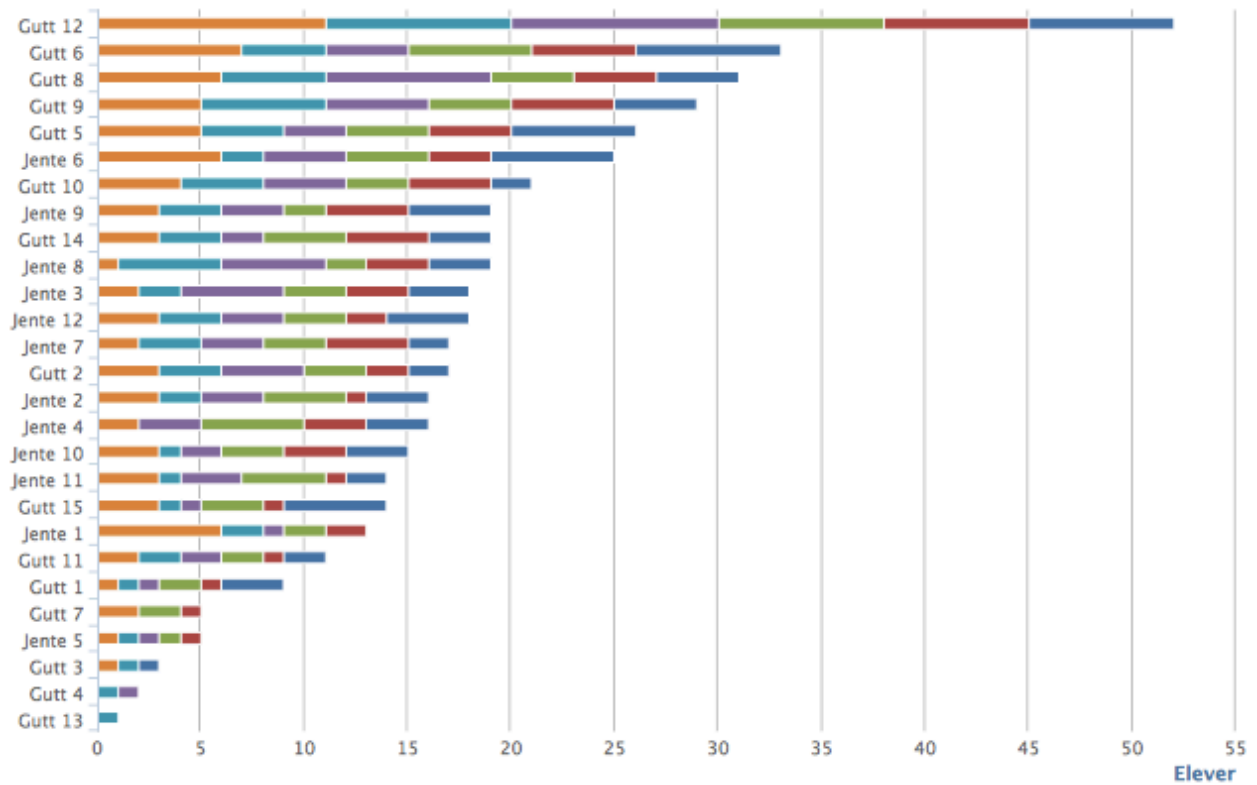
Bilde 21: Fra S2B, post-test. Sosiogram av spørsmålet "Hvem i klassen leker du mest med?"

Som tidligere nevnt har S2B hatt flere interessante endringer i sitt sosiogram. Som vi kan se av bilde 18 var to elever i ytterste sirkel før tiltaksperioden startet. Etter post-testen (bilde 21) er det én elev som ligger i ytterste sirkel. Samtidig har det gått fra syv til 4 elever i perifer sone. Dette er i utgangspunktet meget gode resultater, fordi det betyr at flere elever er kommet seg ut av de to nederste ”bekymrings-sonene”. Hvis vi bryter ned tallene, kan vi se at én elev har gått fra isolert til perifer, mens fire elever er gått opp fra perifer til sekundær sone. Det betyr at fem elever i bekymringssonene har fått flere relasjoner og dermed styrket sin posisjon i gruppa i løpet av tiltaksperioden. Dette er i motsetning til S2A, der det var kommet flere til i kategorien perifer. Vi har argumentert med at vi tror gruppesammensetningen kan ha blitt mer harmonisk og jevnbyrdig i de andre utvalgene.

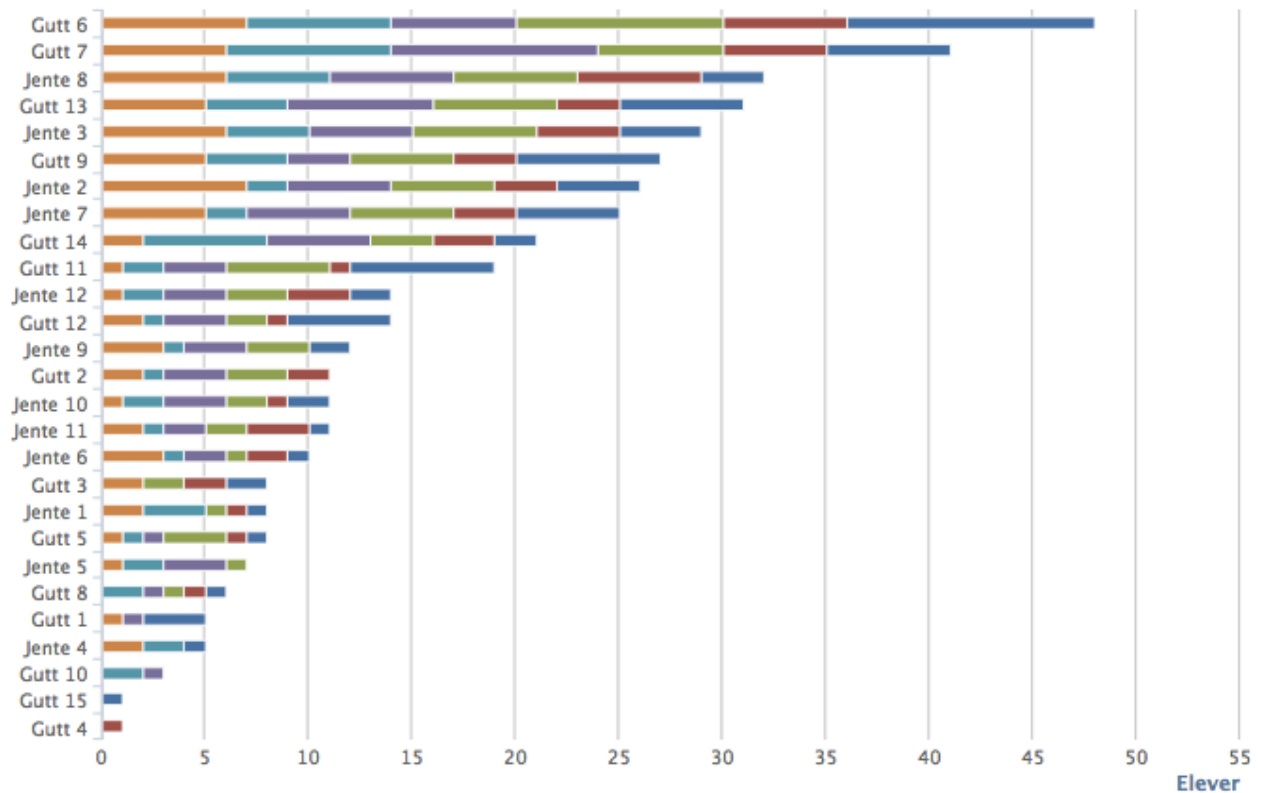
Gjelder dette også i S2B? Hvis vi ser på bilde 22 (pre-testen) og bilde 23 (post-testen) på de neste sidene, kan man argumentere for at dette ikke er tilfelle. Her kommer det tydelig frem at det har blitt en mer skjev fordeling i antall ganger man er valgt av andre i ulike scenarioer. Eksempelvis teller vi elleve elever før en elev er valgt 15 ganger i pre-testen (jente 10). I post-testen må vi telle atten elever før en elev er valgt 15 ganger (gutt 11). Antall ganger man er valgt, er altså mer jevnt fordelt i pre-testen enn i post-testen. For eksempel er det i pre-testen ti elever som har mellom 15 – 20 valg. I post-testen er det bare én elev som har mellom 15 – 20 valg. Dette støttes ytterligere av at det i pre-testen er tre elever mellom 5 – 10 valg, og det i post-testen er åtte elever mellom 5 – 10 valg. Samtidig kan man argumentere for at vårt mål var å gi flere elever, flere relasjoner. Dette viser undersøkelsen at vi har oppnådd. Det har altså blitt færre elever i ”bekymringssonene”.

Et annet argument for at det har skjedd en positiv utvikling med de som var i bekymringssonen, er at seks av de ti elevene nederst på rangeringen har blitt valgt flere ganger i post-testen enn i pre-testen. Her har det likevel skjedd større og mer markerte endringer enn det vi opplevde i de andre utvalgene. Noen elever har blitt valgt et signifikant antall ganger mer, mens andre har blitt valgt et signifikant antall færre ganger. Eksempelvis kan vi se at gutt 13 (gutt 5 i post-testen), som er nederst på bilde 22, har gått fra å bli valgt én gang i pre-testen til å bli valgt åtte ganger i post-testen. Dette er en særdeles positiv endring på bare 15 uker. For å eksemplifisere negativ endring i rangeringen kan vi se at gutt 2 i pre-testen (gutt 4 i post-testen) har gått fra å bli valgt 17 ganger i pre-testen til å bli valgt 1 gang og til å ligge helt nederst i post-testen. Dette er bare to av flere eksempler på store endringer.

En annen interessant faktor hos S2B er at det helt tydelig også har skjedd en utvikling blant jentene i gruppa. De har samlet seg, og det har gått fra å være to ganske klare grupperinger (1 jente var ikke en del av noen av gruppene) i pre-testen, til å bli en større gruppe (se bilde 20 og 21). Det er bare to jenter som ikke er involvert i denne gruppen. Det kan det stilles spørsmålsteget med hvorfor de ikke er involvert i jentegruppen. De har likevel en gjensidig relasjon seg i mellom, og ingen er derfor uten gjensidige relasjoner.



Bilde 22: Fra S2B, pre-test. Antall ganger elevene er valgt i ulike scenarioer

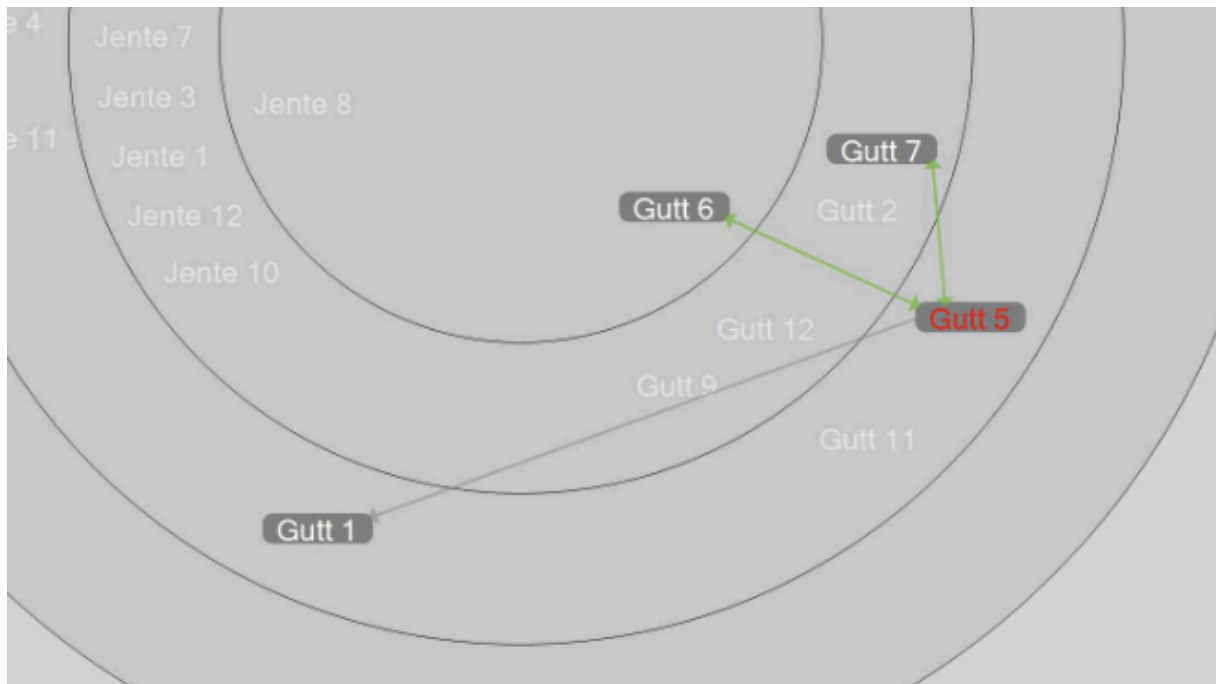


Bilde 23: Fra S2B, post-test. Antall ganger elevene er valgt i ulike scenarioer

Kontaktlærer informerer om at også her har elevene sittet sammen i klasserommet med utgangspunkt i gruppesammensetningene. Dette innebærer naturlig nok at elevene har samarbeidet mer enn det som i utgangspunktet var planlagt. Kontaktlærer opplevde her at tiltaksperioden hadde bidratt til flere nye relasjoner. Hun så flere samarbeidspaar som var mye sammen utenom de planlagte aktivitetene.

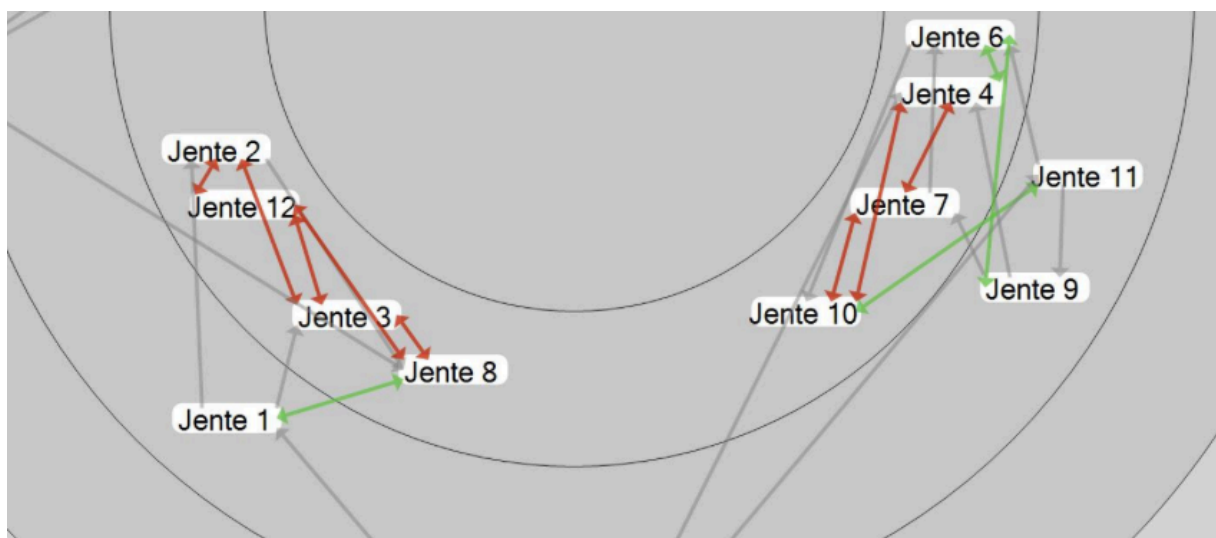


Bilde 24: S2B, fra pre-test. Del av sosiogram fra spørsmålet ”Hvem i klassen leker du mest med?”

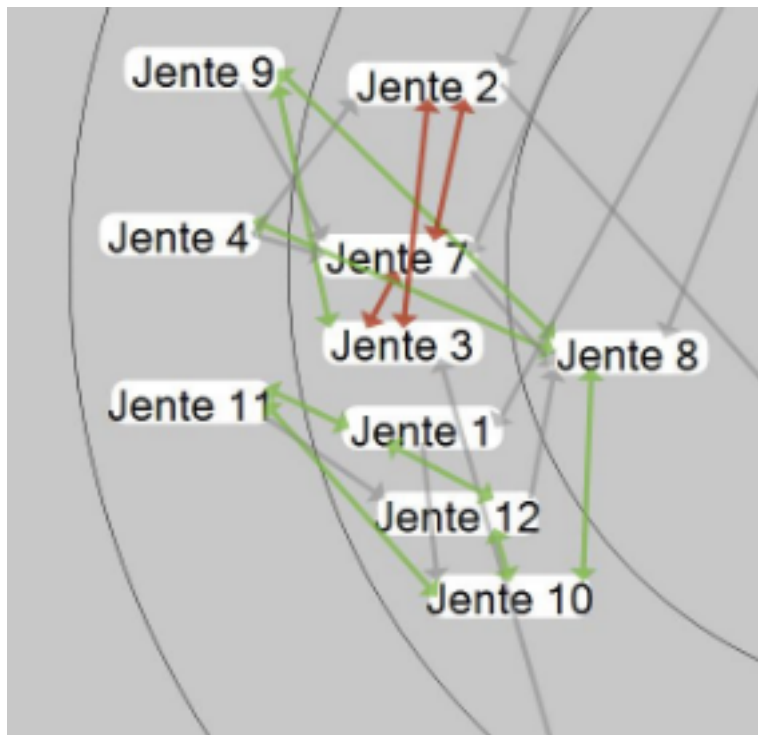


Bilde 25: S2B, fra post-test. Del av sosiogram fra spørsmålet "Hvem i klassen leker du mest med?"

Vi vil vise til to eksempler på dette. På bilde 24 viser vi til en gutt (gutt 13) som i pre-testen ikke hadde noen gjensidige relasjoner. Han ble dermed satt i gruppe med en gutt høyt i hierarkiet, som hadde tilgang på et langt større nettverk. På bilde 25 (bilde fra post-testen) er gutt 13 blitt til gutt 5. Han har oppnådd en gjensidig relasjon med eleven han var i gruppe med. I tillegg har han fått en gjensidig relasjon til en venn av eleven han var i gruppe med. Dette kan selvfølgelig være tilfeldig, men ifølge kontaktlæreren er det ikke det.



Bilde 26: S2B, fra pre-test. Del av sosiogram fra spørsmålet "Hvem i klassen leker du mest med?"



Bilde 27: S2B, fra post-test. Del av sosiogram fra spørsmålet ”Hvem i klassen leker du mest med?”

På bilde 26 kan vi se to sterke jentegrupperinger som ikke har noen felles relasjoner mellom seg. Dette ville kontaktlærer endre på. Hun blandet derfor disse to grupperingene slik at de måtte jobbe i par på tvers, med det klare mål å gjøre gruppene mer harmonisk. Som man ser på bilde 27 har dette i stor grad gitt resultater. Legg spesielt merke til jente 7 og jente 8 i bilde 26. De har ifølge kontaktlærer ingen felles fritidsinteresser, velger forskjellige aktiviteter på skolen og de har heller ingen relasjon mellom hverandre i pre-testen. Kontaktlærer satte de sammen i par gjennom tiltaket. På bilde 27 er disse jentene blitt til jente 8 og jente 10. Her ser vi at de har fått en gjensidig relasjon. Ifølge kontaktlærer ville dette aldri skjedd hadde det ikke vært for tiltaket. Det var ingenting som tilsa at de skulle ”finne hverandre” av seg selv.

6.3 Oppsummering av funn i post-test

Vårt mål med selve tiltaksperioden var følgende:

- Gi flere relasjoner til de elevene som gikk under isolert og perifer sone.

Dette fordi vi så på elevene i disse kategoriene som de som i størst grad trengte hjelp i sitt relasjonsarbeid. For å oppsummere samlet, har følgende skjedd på en 15 ukers tiltaksperiode:

1. Hvis vi samler pre-testene ser vi at åtte av nittini elever lå i ytterste sirkel uten å ha blitt valgt av andre medelever på spørsmål om hvem de lekte mest med (elevene hadde mulighet til å velge opptil tre medelever hver). Disse elevene gikk under kategorien isolert. På post-testen var dette tallet halvert til fire av nittiåtte elever (én elev gjennomførte ikke post-testen).
2. Pre-testen viser tjue av nittini elever innenfor kategorien perifer på samme spørsmål. Post-testen viser at tjueto av nittiåtte elever scorer innenfor kategorien perifer. Hvis vi ser bort fra de fire elevene som har gått fra isolert til perifer sone, står vi igjen med atten elever som scorer innenfor kategorien perifer etter post-testen.

Post-testen viser en signifikant bedring innenfor kategorien isolert. På 15 uker er kategorien halvert med antall elever. Dette ser vi på som meget bra. To av tre utvalg har bedring innenfor kategorien, mens ett utvalg er på stedet hvil (i utgangspunktet bare én elev). Når det kommer til kategorien perifer, ser vi at det har gått fra tjue elever til atten elever (hvis vi ser bort fra de som har kommet opp til denne kategorien). Dette innebærer at seks elever i bekymringssonene har fått flere relasjoner, og det vil i praksis si at flere elever har blitt valgt flere ganger. Dette er etter vår mening gode tall, og støtter vårt mål om å gi flere elever flere relasjoner. I tillegg ser vi at det i to av tre utvalg har blitt en mer jevn fordeling av hvor mange valg hver elev får. Samtidig kan man argumentere med at fem elever er gått ned fra sentral sone til sekundær sone. De har da nødvendigvis mistet relasjoner. Hva betyr det?

Siden elevene har et maks antall valg de kan ta, vil automatisk noen måtte gå ned en kategori for at noen skal kunne gå opp. Hvis vi har som mål å få flest mulig opp fra bekymringssonene, vil dette automatisk gå ut over noen. Man kan da spørre seg om det da ikke er bedre at relasjonsbildet jevner seg ut. Vi tenker at det er en stor fordel å ha et jevnt relasjonsbilde, der mange elever har flere relasjoner, fremfor at noen elever har mange relasjoner og noen elever står uten relasjoner. Kanskje hvis elevene kunne valgt flere elever

per spørsmål ville det hele sett annerledes ut. Dette er også noe flere av kontaktlærerne diskuterte med oss. Vårt mål var uansett å styrke de som hadde færrest relasjoner, og vi kan like gjerne stille spørsmål til om dette bildet ville endret seg hvis man kunne velge flere elever innenfor hvert spørsmål. En mulighet er at dette ville ført til at de som allerede ligger i sentral sone hadde fått flere stemmer. Uansett tenker vi at hvis man ikke er på ”topp 3-lista” til noen i elevgruppa (som gjelder de i kategorien isolert), krever dette at man må ta tak i bekymringssonen og jobbe med relasjonsbygging for elever som ligger i den sonen. Som tidligere nevnt, ser vi at i alle utvalgene har flertallet (22 av de 30 nederste på rangstigen) av dem man var bekymret for, økt sin status i elevgruppen. De har blitt valgt flere ganger innenfor ulike scenarier.

I tillegg til det som nå er nevnt, skjedde det flere interessante endringer i løpet av tiltaksperioden. Et interessant funn er at alle jentene, i alle utvalgene, har gjensidige relasjoner. Det er ingen jenter som ikke har noen relasjoner. I alle utvalgene er det gutter som nå ikke har gjensidige relasjoner. Man kan spørre seg hvorfor det er slik. Det kan være tilfeldig. Likevel kan det også henge sammen med at gutter ofte veksler mellom hvem de er sammen med og hva de gjør i uorganiserte aktiviteter. Dette er noe en kontaktlærer tok opp med oss. Hun stusset over noen gutter som manglet gjensidige relasjoner, da hun så de alltid var i lek med andre. En forklaring hun hadde var at de vekslet mye mellom hvem de var sammen med, avhengig av hva som ble gjort i friminuttene. Derav kan det tenkes at for enkelte er aktivitetens underholdningsverdi viktigere enn relasjonen til de som bedriver aktiviteten. For jenter kan en tanke være at relasjonene står sterkere, og er viktigere, enn aktivitetens underholdningsverdi. I forlengelsen av dette er det interessant å se at jentegruppene i to av tre utvalg (S2A og S2B) helt tydelig har blitt mer sammensveiset og har samlet seg. Dette tyder på en mer harmonisk situasjon blant jentene med mindre klikkdannelse.

Det er for oss også meget interessant å se at gruppesammensetningene i flere tilfeller har fungert, og at det har blitt skapt relasjoner mellom flere av de elevene som har vært i par.

7 Avslutning

I løpet av vår yrkeskarriere som lærere har vi vært interessert i, og jobbet aktivt med, utvikling av barns sosiale kompetanse. Vi mener denne kompetansen betyr mer for et barns utbytte av skolegangen enn noen annen kompetanse som vi kan hjelpe dem å tilegne seg. Som vi tidligere har nevnt, er det viktig at barn har en god sosial kompetanse for å kunne utvikle egne sterke relasjoner med andre medelever. Som vi viser til i teoridelen er barns evne til å utvikle relasjoner viktig, ikke bare for å trives på skolen, men også for opplevelsen av faglig mestring. Barns sosiale kompetanse utvikles i samspill med andre, og vi opplever at de som har få eller ingen relasjoner kan trenge hjelp for å komme over terskelen. Forskning viser at relasjoner til andre jevnaldrende medelever har en sammenheng med læringseffekten. Som Hattie skriver; *”medelever kan ha en vesentlig effekt på læring ved blant annet å hjelpe, vennskap, veilede, gi tilbakemeldinger og å gjøre klassen eller skolen til et sted som elevene har lyst til å komme til hver dag”* (2013:167).

Det er nettopp disse evnene vi vil utvikle hos elevene våre. Slik at de selv kan hjelpe, veilede, samt gi tilbakemeldinger til sine medelever. Dette bidrar til å gjøre skolen og klassen til et bedre sted å være.

I et forsøk på å gi elevene noen verktøy for å skape og styrke relasjoner til sine medelever, har vi valgt å skrive en masteravhandling der formålet har vært å finne måter hvor vi som lærere kan veilede gjennom en ”usynlig hånd”. Vi har valgt å ta utgangspunkt i tre forskjellige utvalg, og prøvd ut et spesifikt tiltak hos alle tre utvalgene. Til grunn for vår studie ligger en forundersøkelse som skolene gjennomførte og som vi fikk tilgang til. Der har vi analysert elevenes nettverksbygging og relasjoner til hverandre. For å sikre reliabiliteten i undersøkelsen har vi valgt å metodetriangulere. Vi har hatt uformelle samtaler med kontaktlærerne for å få et innblikk i deres synspunkter og erfaringer angående hvem elevene oftest er sammen med. I tillegg har vi benyttet observasjon av elevene i klasserommet og friminuttene.

Data fra undersøkelsen førte til at vi valgte å ta utgangspunkt i et tiltak som vi mente kunne fungere godt. Tiltaksperioden startet i desember 2016, og varte ut mars 2017. Etter endt tiltaksperiode gjennomførte kontaktlærerne eksakt samme undersøkelse som elevene hadde gjennomført i starten av prosjektperioden. Denne post-testen gav oss en oversikt over endringene i relasjonene mellom elevene og endringene i det sosiale hierarkiet i de

forskjellige utvalgene. Hvis man legger til grunn en tiltaksperiode på 15 uker, viser post-testen relativt store endringer i alle utvalgene. Av funn i post-testen vil fremheve at antall elever uten relasjoner er halvert. I to av tre utvalg virker de sosiale hierarkiene å være forandret på en måte som gjør elevene mer harmoniske og med mer jevnbyrdige relasjoner. Vi ser også at i to av tre utvalg har jentene blitt mye mer samlet og det er betydelig mindre grupperinger/klikkdannelser.

Hvorfor er dette viktig?

Det er et mål at alle barn kan stå opp om morgenen og glede seg til å gå på skolen. Vi mener at en harmonisk elevgruppe, der så mange som mulig har sterke og gode relasjoner, bidrar til en bedre skolehverdag. Dette er forebygging av skolevegring, mobbing og mistrivsel. Dette vil bidra til at elevene trives på skolen og vil oppnå faglig og sosial mestring.

7.1 Konklusjon

Vår problemstilling var som følger:

Kan lærerstyrte tiltak styrke og skape relasjoner for elever som er eller står i fare for å bli isolert?

For å kunne svare på problemstillingen har vi stilt følgende forskningsspørsmål:

3. Hvordan kan man identifisere elever som har få eller ingen relasjoner?
4. Hvordan kan man som lærer bidra til at elevene selv klarer å tilegne seg relasjoner til sine medelever?

Thomas Farmer framhever lærerens viktige rolle i påvirkning av barns relasjoner. Han nevner lærerens rolle som en fasilitator, som med en usynlig hånd bruker sin kompetanse, og legger til rette for at elevene får styrket sine elev-elev-relasjoner. Dette er noe som vi gjennom vårt prosjekt har forsøkt å gjøre noe med, ved å lage et lærerstyrt tiltak som er ment å skulle både styrke og skape nye relasjoner mellom elevene. I alle våre utvalg har det skjedd positive endringer.

Kan vi være sikre på at denne positive utviklingen har skjedd på grunn av vårt tiltak? Nei, vi kan ikke være sikker på det. Vi har drøftet denne utviklingen med kontaktlærerne, og det er utfordrende, med en så relativt kort tiltaksperiode, å si noe sikkert om tiltakets effekt. I en

skolehverdag er det mange ulike faktorer som spiller inn. Elevene kan ha drevet med relasjonsskapende aktiviteter utenom de planlagte aktivitetene i løpet av denne perioden. Dette kan ha vært med på å styrke og skape relasjonene mellom elevene. De har byttet plasser i klasserommet, de har hatt aktivitetsdager sammen, de har hatt uteskole med fokus på sosial kompetanse og de har gjennomført andre aktiviteter som garantert har gitt innvirkninger på resultatene våre. Men det vi vet med sikkerhet er;

1. Flere av elevene som vi satte sammen i par, «fant» hverandre. De knyttet relasjoner som de ikke tidligere hadde. Dette er en sterk indikasjon på at tiltaket har hatt en ønsket effekt på flere av de elevene vi hadde et ekstra fokus på.
2. Vektlegging på relasjonsarbeid har vist en positiv effekt og bidrar til å styrke og skape relasjoner. Dette er noe alle kontaktlærerne har bemerket. De forteller at fokuset på relasjonsbygging har medført til at de hele tiden har arbeidet bevisst med dette temaet.
3. Designet, med kartlegging av relasjoner, intervensjon og post-test gjorde intervensjonsarbeidet mer treffsikkert, og resultatet av intervensjonen mer pålitelig:
 - a) Uten den innledende kartleggingen (pre-test) ville tiltakene ikke blitt så målrettet som de ble.
 - b) Uten post-test ville kunnskap om effekten av tiltakene vært svakere, og langt mindre presis.
 - c) Samtaler med kontaktlærerne fungerte som reliabilitetskontroll på spørreskjemadataene, og bekreftet langt på vei disse dataenes pålitelighet.

Alle tre faktorene er ”produsert” av designet. I sum bidrar både a, b og c til å øke undersøkelsens pålitelighet og gyldighet. De bidrar også til at vår tro på målrettet intervensjon kan forbedre klassemiljøet og tilværelsen for de som i utgangspunktet er mest isolert.

Dette viser at lærere som gjennomfører tiltak, og har fokus på tilrettelegging, kan styrke og legge til rette for nye relasjoner mellom elevene.

7.2 Videre forskning

Fremtidige interessante forskningsspørsmål er skissert nedenfor:

1. Varighet av relasjonene. Er de nye relasjonene og det nye sosiale hierarkiet gjeldende over en lengre tidsperiode? En ny post-test gjennomført etter sommeren vil kanskje besvare dette spørsmålet og kanskje kunne si noe mer om tiltakets effekt?
2. En lengre tiltaksperiode, der man byttet på parene etter en gitt tid, ville muligens resultert i interessante innblikk i relasjonsbåndene mellom elevene?
3. Som en kontaktlærer poengterte, kunne det vært interessant å se nærmere på hva som ville skjedd dersom de foresatte ble involvert i tiltaket. Som tidligere nevnt er elevenes fritid viktig, og de relasjonene de bygger der tas med inn i skolehverdagen. Hvordan kan foresatte være med på å skape og styrke relasjoner mellom barn utenom skolehverdagen?
4. En studie som vektla friminuttene hadde vært av interesse. Vi vet at mange ensomme barn er mye alene i friminuttene. Vi har stor tro på at lærerstyrte tiltak direkte knyttet inn mot friminuttene, ville kunne bidra til at enda flere barn opplevde denne tiden som positiv, og at de ville ha nytte av dette i sin skolehverdag. En slik studie ville kunne si mer om friminuttene er viktig for at barn skal kunne skape og styrke relasjoner.

8 Litteratur

- Aronson, Elliot, and Joshua Michael Aronson. (2007). *The social animal* (Worth Publ.: New York).
- Aronson, Elliot, Timothy D. Wilson, and Robin M. Akert. (2013). *Social psychology* (Pearson: Boston).
- Bates, J.E, and M.K. Rothbarth. (1987). *Temperament in childhood*. Chicester, England: Wiley.
- Berger, Anne-Harriet. (2006). Doktorgradspaper om temaet vitenskapsteori med etikk. SVF-8000. Helsefak/UIT.
- Breivik, K, Bru, E., Hancock, C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøseneteret: Stavanger.
- Bronfenbrenner, Urie. (1976). *The Experimental Ecology of Education*, Educational Researcher, 5: 5-15.
- Bunkholdt, V. (2002) *Psykologi: En innføring for helse- og sosialarbeidere*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Bø, Inge, and Lars Helle. (2013). *Pedagogisk ordbok* (Universitetsforlaget.: Oslo).
- Carr, W. og Kemmis, S. (1996). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action* Research. London. Farmer Press.
- Drugli, M.B. og Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Dysthe, Olga. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag: Oslo.
- Farmer, Thomas W., Meghan McAuliffe Lines og Jill V. Hamm. 2011. Revealing the invisible hand: *The role of teachers in children's peer experiences*, Journal of Applied Developmental Psychology, 32: 247-56.
- Frostad, P og Pijl, S.J. (2007). *Does being friendly help in making friends?* European journal of special needs education, Volume 22. Issue-1.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton.

- Gall, M.D, Gall, J.P.I and Borg, W. (2002) *An introduction*. New York; Longman Publishers.
8 Ed.
- Gergen, Kenneth. (1995). *Social Construction and the Educational Process*. I Steffe, L. P and
J. Gale
- Gale, J. (1995). *Constructivism in Education*. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Halvorsen, K. (1993) *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*.
Bedriftsøkonomiens forlag a/s: Oslo.
- Hammersley, M og Atkinson, P. (1991) *Feltmetodikk – grunnlaget for feltarbeid og
feltforskning*. 2 utg. Gyldendal: Oslo.
- Hamre, B.K. og Pianta, R.C. (2001). *Early teacher- child relationships and the trajectory of
childrens school outcome through eight grade*. Child Development.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning*. Routhledge, New York.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring- for lærere*. Cappelen Forlag: Oslo.
- Havik, T. (2016). *Skolevegring- hva kan skolen gjøre?* I «Psykisk helse i skolen». Bru, E,
Idsøe, E.C. og Øverland, K. (red). Universitetsforlaget: Oslo.
- Havik, Trude, Edvin Bru, and Sigrun K. Ertesvåg. (2015). *School Factors Associated with
School Refusal- and Truancy-Related Reasons for School Non-Attendance, Social
Psychology of Education: An International Journal*, 18: 221-40.
- Havik, Trude. (2015). *School non-attendance. A study on the role of school factors in school
refusal. Doktoravhandling*. Universitetet i Stavanger.
- Henricsson, Lisbeth og Rydell, Ann-Margret. (2006). *Children with behaviour problems: The
influence of social competence and social relations on problem stability, school
achievement and peer acceptance across the first six years of school. Infant and child
development*. Volume 15. Issue-4.
- Hawker, David S. J., and Michael J. Boulton. (2000). *Twenty Years' Research on Peer
Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-
sectional Studies*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41: 441-55.

- Hellevik, O. (2002) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Imsen, Gunn. 3. opplag (2008). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 4 utgave. Universitetsforlaget: Oslo.
- Jakobsen, D.I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3 utg. Cappelen Damm Akademisk
- Johannessen, Asbjørn, Line Christoffersen, and Per Arne Tufte. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt: Oslo.
- Kleven, Thor Arnfinn, Tveit, Knut og Hjordemaal, Finn. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub: Oslo.
- King, W., Ollendick, T. and Tonge, B.J. (1995). *School refusal, assessment and treatment*. Massachusetts; A Simon and Schuster Company.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kowalski, Robin M., Gary W. Giumetti, Amber N. Schroeder, Micah R. Lattanner, and Stephen P. Hinshaw. (2014). *Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth*. Psychological Bulletin, 140: 1073-137.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam.
- Larsen, Ann Kristin. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Larsen, Ann Kristin, and Mette Vaagan Slåtten. (2010). *En bok om oppvekst : samfunnsfag for førskolelærere*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Lave, J. og Etienne, W. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.
- Løchen, Y. (1973). *Aksjonsforskningen*. I: Aubert, V.(red.): *Sosiologien i samfunnet*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Løkken, G. (1996) *Når små barn møtes*. Cappelen akademiske forlag.

- Mathiassen, Lars Einar. (2013). *Samfunn, kultur og menneske i pedagogisk perspektiv*. Høsten 2013. Universitetet i Tromsø.
- Martinussen, W. (1981) *Sosiologisk analyse*. Institutt for sosiologi og samfunnskunnskap. NLHT. Trondheim.
- Mead, G.H. (1934/2005). *Sindet, Selvet og Samfundet*. Oversatt av Søren Willert. København. Akademisk forlag.
- Nordahl, Thomas. 2010. *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (Universitetsforl.: Oslo).
- Nordahl, Thomas. Flygare, Erik og Drugli, May Britt. (2016). Artikkel: "*Relasjoner mellom elever*" I Udir.no: Utdanningsdirektoratet.
- Nordenbo, S.E. m.fl. (2008). Universitetet i Aarhus, Dansk Clearing house for uddannelsesforskning, : *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*.
- Piaget, Jean. (1973). *Psykologi og pædagogikk*. Kbh.: Reitzel.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Postholm, M.B. (2007). *Læreren som forsker eller lærer*. Norsk pedagogisk tidsskrift 3.
- Postholm, M.B. og Jakobsen D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget AS: Oslo.
- Postholm, M.B. og Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4 utg. Universitetsforlaget: Oslo.
- Ringdal, Kristen. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Roland, E., and T. Idsøe. (2001). *Aggression and bullying, aggressive Behavior*, 27: 446-62.

- Roland, Erling. (2007). *Mobbingens psykologi*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Schibby, A.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Sunnevåg, A.K og Aasen, A. (2010). *Implementering av LP-modellen*. Hamar: Rapport (Høgskolen i Hedmark) 3-2010.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4 utgave. Fagbokforlaget: Bergen.
- Thomas, A. og Chess, S. (1999). *Temperament and personality*. In G.A. Kohnstamm, J. E.
- Thuen, H. og Vaage, S. (1989). *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Tiller, Tom. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget: Kristiansand.
- Wardekker, W. (2000). *Criteria for the Quality of Inquiry. Mind, Culture and Activity*, 7(4).
- Wenger, E. (2004). *Knowledge Management as a Doughnut*. Ivey Business Journal.

Vedlegg 1



Nils Vidar Vambheim
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 06.10.2016

Vår ref: 49765 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49765 *Undersøkelse av og tiltak opp mot klassens psykososiale miljø. Fokus på å gjøre elever med høy sosial posisjon til prososiale elever som bidrar til å bedre det psykososiale miljøet.*

Behandlingsansvarlig UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Nils Vidar Vambheim

Student Vegard Albertsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Vegard Albertsen v_albertsen@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49765

BAKGRUNN OG FORMÅL

Skoleledelsen ved to skoler har bestemt at det skal gjennomføres en kartlegging av det sosiale miljøet i to klasser, og at det på bakgrunn av kartleggingen skal gjøres tiltak for å bedre det sosiale miljøet. Resultater fra skolene sine undersøkelser, samt selve gjennomføringen av tiltakene skal inngå i studentene Vegard Albertsen og Lars Einar Mathiassen sin masteroppgave ved UiT Norges arktiske universitet.

Personvernombudet har fått opplyst at den ene studenten er ansatt i kommunen der kartleggingen gjennomføres, og at denne jobber som lærer på den ene skolen der det skal iverksettes tiltak. Når utvalget består av elever i egen klasse/ved egen skole, får du en dobbeltrolle ved at du skal være både lærer og forsker på samme tid. Denne dobbeltrollen kan gi en del forskningsetiske utfordringer. Spesielt gjelder det innhenting av et frivillig samtykke fra den enkelte elev/forelder til registrering av personopplysninger. For mens elevenes deltakelse i skolen er obligatorisk for å få godkjent utdanningen, skal deltakelse i forskningsprosjektet være reelt frivillig.

Det skal innhentes skriftlig samtykke fra foreldre for all behandling av personopplysninger i masterprosjektet.

Personvernombudet legger til grunn at ledelsen ved skolene godkjenner studentprosjektet i sin helhet.

UTVALG OG FØRSTEGANGSKONTAKT

Elevene som inngår i utvalget er på 6. trinn og fyller 11 år i inneværende kalenderår. Førstegangskontakt opprettes ved at foreldrene får videreformidlet informasjonsskrivet fra skolen. Vi legger til grunn at foreldre som ønsker å delta selv tar kontakt med studentene.

METODER OG DATA

I meldeskjemaet var det opprinnelig lagt opp til at studentene skulle gjennomføre kartleggingen av det sosiale miljøet i klassen. I telefonsamtale med student 16.09.2016 ble det imidlertid avklart at det er skolene som skal gjennomføre kartleggingen, og som derfor står ansvarlig for gjennomføringen av undersøkelsen gjennom portalen klassetrivsel.no.

Studentene vil innhente samtykke fra foreldre/foresatte til å få tilgang til opplysninger om enkeltelever, som foreligger i skolen sin undersøkelse, gjennomføre observasjon i klassene, og sist, utforme og gjennomføre tiltak som har til hensikt å bedre det sosiale miljøet for elevene.

I undersøkelsen som skolen gjennomfører gjennom portalen klassetrivsel.no blir det det sosiale miljøet i klassen kartlagt. Her er det bl.a. registrert opplysninger om hvem elevene leker sammen med, og hvorvidt en eller flere elever opplever å stå utenfor.

På bakgrunn av observasjon i klasserommet, der studentene vil observere de daglige rutinene, og informasjonen

i undersøkelsen som studentene får innsyn i, vil studentene, i samråd med kontaktlærer, gjennomføre tiltak i de to klassene. Tiltakene vil være rettet mot sosiale relasjoner og posisjoner mellom elevene i klassen (se kommentarer om tiltak i neste avsnitt).

Ettersom studentene kun får utlevert opplysninger om elever der det foreligger skriftlig samtykke fra foreldre, vil tiltakene utelukkende være rettet mot elever som deltar i masterprosjektet.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt 28.09.2016 er godt utformet, men følgende må endres før informasjonsskrivet formidles til foreldre:

- Svaralternativet nei må tas bort fra samtykkeerklæringen. Dette fordi det ikke skal være nødvendig å måtte reservere seg mot å delta i forskning

I telefonsamtale med student 28.09.2016 ble det avklart at foreldrene vil gis anledning til å ta kontakt med studentene underveis i prosjektet for å få mer informasjon om hvilke tiltak som planlegges gjennomført. I informasjonsskrivet opplyses det derfor om at hvilke tiltak som skal gjennomføres enda ikke er bestemt, men at tiltakene vil utarbeides på bakgrunn av resultatene i kartleggingen og det som fremkommer ifm. observasjon. Disse vil utarbeides i samråd med kontaktlærerne for de to klassene.

Vi minner om at studenter og veileder har ansvar for å informere deltakerne fortløpende om prosjektets utvikling i den grad dette ikke er mulig ved oppstart.

Personvernombudet ønsker å understreke at vår tilråkning kun omfatter behandling av personopplysninger om fra/om elever der foreldre/foresatte har samtykket (returnert samtykkeerklæring). Dette gjelder innsyn i- og bruk av opplysninger hentet fra skolen sin undersøkelse, registrering av personopplysninger ifm. observasjon, og gjennomføring tiltak i klasserommet.

ETISKE MOMENTER

Selv om foreldrene samtykker, skal elevenes deltakelse være frivillig. Vi legger derfor til grunn at elevene gis tilpasset muntlig informasjon om prosjektet. Det må opplyses om at elever som ikke ønsker å delta, har anledning til å trekke seg selv om gjennomføring av kartleggingen skjer i regi av skolen.

Vi minner om at ved lydopptak under observasjon i skole må dere sørge for et alternativ opplegg for elever som ikke skal delta i prosjektet. Dette fordi elevene skal kunne delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om dem til forskning.

De som velger å delta, må videre ivaretas på en etisk forsvarlig måte. Vi forstår det slik at tiltakene har et tilsnitt av å være eksperimentelle i den forstand at effekten er ukjent. Vi ber masterstudenter og veileder om å vurdere hvordan enkeltelever som velger å delta best kan ivaretas. Vi foreslår følgende tiltak:

- Avtale beredskap/oppfølging med skolehelsetjenesten
- Informasjon til foreldre om at effekt av tiltak er ukjent
- Flytte gjennomføring til skoler/klasser der masterstudent ikke har en dobbeltrolle

Vi legger til grunn at det settes inn tiltak som ivaretar den enkelte elev. Vi viser også her til NESH sine forskningsetiske retningslinjer: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Temaer som omhandler trivsel/sosiale relasjoner vil falle inn under psykisk helse. F.eks. i tilfeller der en elev opplever å bli holdt utenfor. I meldeskjemaet var det ikke krysset av for at dere skal behandle sensitive opplysninger, men vi har endret skjemaet på dette punktet ettersom vi finner at det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at alle data og personopplysninger behandles i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger. Dersom datamaterialet med personopplysninger skal behandles på skolene sine IT-systemer, forutsetter vi at dette er i tråd med behandlingsansvarlig institusjon sine rutiner for datasikkerhet. Dersom sistnevnte blir aktuelt anbefaler vi at studenten innfører gode rutiner for kontroll med- og sletting av datamateriale.

PROSJEKTLUTT

Forventet prosjektlutt er 31.12.2017, jf. informasjonsskrivet. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/skole, alder og kjønn)

I den ferdige masteroppgaven skal datamaterialet presenteres slik at elevene ikke blir gjenkjent (av hverandre) eller føler seg stigmatisert. Ettersom foreldre, elever og lærere vil være klar over hvor datainnsamlingen er gjennomført, må det utvises forsiktighet med å omtale konkrete enkeltpersoner da disse vil kunne gjenkjennes av andre på skolen, selv om skolens navn er utelatt i publikasjonen.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bruk av data fra skoleundersøkelse av klassens sosiale miljø

Bakgrunn og formål

Skolen skal gjennomføre en undersøkelse av klassens sosiale miljø. De skal kartlegge det sosiale miljøet og da spesielt de sosiale relasjonene mellom elevene. Dette er en del av skolens plan for å få oversikt over og samtidig sikre elevene et best mulig psykososialt miljø.

Skolen vil lagre undersøkelsen på en nettside som heter klassetrivsel.no. Dette er en nettside som flere skoler i Tromsø kommune bruker aktivt i sitt arbeid for det sosiale miljøet.

Hva innebærer deltakelse i mastergradsstudie

Vi ønsker å bruke data fra skolen sin undersøkelse i vår masteroppgave. Dette er en mastergradsstudie innenfor pedagogikk, ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Vi er 2 mastergradsstudenter som skal skrive oppgaven sammen. Til vanlig jobber vi begge som lærere i Tromsø kommune.

Formålet med vår masteroppgaven er å finne enkle tiltak som kan være med på å bidra til et bra sosialt miljø for elevene. Det vi ser spesielt etter når vi skal velge tiltak er de sosiale relasjonene og posisjonene mellom elevene i klassen. Vi vil også gjennomføre observasjoner før tiltak iverksettes, for å se på de daglige rutineene i klasserommet. Det vi vil se på da vil være alt fra hvordan timene starter, til hvordan beskjeder blir gitt og hvilke arbeidsmåter lærerne bruker. Tiltakene som blir gjennomført vil bestemmes når vi eventuelt får tilgang til undersøkelsen og i samråd med kontaktlærer. Ønsker du/dere mer informasjon om hva tiltakene er, kan vi kontaktes underveis i prosessen.

Hva skjer med informasjonen ditt barn?

Vi vil kun få utlevert opplysninger fra skolen om barn som foreldrene har samtykket til at kan delta. Under observasjon i klasserom vil vi kun registrere opplysninger om barna som foreldre har gitt samtykke til at kan delta.

Alle personopplysninger vi får utlevert fra skolen vil bli behandlet konfidensielt og er passordbeskyttet. Kun de aktuelle studentene og veileder vil ha tilgang på personopplysninger (navn og klasse). Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteravhandlingen.

Masterprosjektet skal etter planen avsluttes vår 2017. Personopplysningene (koblingsnøkkel) til elevene vil senest slettes ved utgang av 2017. Dette i tilfelle masteravhandlingen krever arbeid utover normert studieløp.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i mastergradsstudien, og du/dere kan når som helst trekke ditt/deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du/dere trekker deg, vil alle opplysninger om ditt barn bli anonymisert.

Det vil ikke påvirke forholdet til skolen hvorvidt du/dere ønsker at deres barn skal være med i masterstudien eller ikke.

Dersom du har spørsmål til mastergradsstudien, ta kontakt med Lars Einar Mathiassen på **lars.e.m@online.no** og/eller Vegard Albertsen på **v_albertsen@hotmail.com**. Det går også an og kontakte vår veileder Vidar Vambheim ved UIT – Norges arktiske universitet på **vidar.vambheim@uit.no**

Mastergradsstudien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i mastergradsstudien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la
_____ delta

(KRYSS AV)

JA

Signatur foresatt

Vedlegg 3

Spørsmål som ble stilt i spørreskjemaet elevene svarte på:

1. Hvem i klassen leker du mest med?
2. Hvem i klassen leker du mest med hjemme?
3. Leker du med andre på skolen enn dem i klassen din?
4. Syns du at du har nok venner i klassen?
5. Vil du gjerne ha flere av kameratene dine på besøk hjemme?
6. Hvem i klassen vil du gjerne leke mer med?
7. Hvem i klassen leker du mest med i friminuttene?
8. Hvem i klassen kunne du tenke deg å leke mer med i friminuttene?
9. Er det de samme klassekameratene som du leker med i hvert friminutt?
10. Har du opplevd at du ikke får lov å være med på andres lek i friminuttene?
11. I friminuttene, vil du så helst leke store leker, som mange er med på eller vil du helst leke små leker som dere ikke er så mange med på?
12. Har du alltid noen å leke med i friminuttene?
13. Hvem i klassen leker du best med på skolen?
14. Når dere leker sammen i klassen, bestemmer alle like mye eller er det de samme i klassen som bestemmer hele tiden?
15. Sammen med 3 andre i klassen skal du gjøre noe morsomt, som får resten av klassen til å le. Hvem i klassen vil du helst være sammen med?
16. Hvem i klassen vil du kunne fortelle en personlig hemmelighet til hvis ingen andre skal vite noe?
17. Dersom klassen skal på hyttetur og dere skal ligge i hytter med 4 i hver, hvem vil du så helst ligge i hytte sammen med?
18. Sammen med 3 andre i klassen skal dere lage en oppgave i fagene norsk og matte. Det er viktig at dere lager en god oppgave. Hvem vil du helst jobbe sammen med?
19. Hvem skal du sitte i gruppe med når det er viktig du ikke snakker og forstyrrer andre elever? Velg minst en.
20. Hvem i klassen er god å snakke med og snill å hjelpe deg, om du har problemer?