

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Beate Sørvoll

Kandidatnummer: 16

---

*«De små øyeblikkan og de rette kommentaran kan være avgjørende for om skoledagen blir god eller ikkje»*

- En kvalitativ studie av hvordan lærerne på småtrinnet legger til rette for et trygg og godt skolemiljø.

---

Dato: 15.05.2019

Totalt antall sider: 62

## **Sammendrag**

Hensikten med denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan lærerne legger til rette for elevenes psykososiale miljø på skolens småtrinn. *Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring* (Opplæringsloven § 9A-2). Lærernes forståelse og aksept for elevene som sliter seg gjennom skolehverdagen av ulike årsaker og lærernes erfaringer om hvilke tiltak de opplever som virkningsfulle for å utvikle og styrke det psykososiale miljøet på skolens småtrinn har gitt en større forståelse for hva som skal til for å skape det trygt og godt for elevene.

Tilpasset opplæring og tilrettelegging av elevenes psykososiale skolemiljø kan bidra til at intensjonene i opplæringsloven (1998, § 9A) oppfylles. Mitt masterprosjekt «*De små øyeblikkan og de rette kommentaran kan være avgjørende for om skoledagen blir god eller ikkje*», -En kvalitativ studie av hvordan lærerne på småtrinnet legger til rette for et trygg og godt skolemiljø, har som mål å få innsikt i hvordan lærerne legger til rette for å styrke elevenes psykososiale miljø, for så å løfte frem de positive tiltak lærerne ser de lykkes med.

Undersøkelsen foregikk ved to barneskoler i Vesterålen gjennom en hermeneutisk-fenomenologisk inspirert tilnærming basert på kvalitativt casesdesign med intervju og observasjon som metode. Formålet var å intervju kontaktlærere på skolens småtrinn med kunnskap og erfaringer om temaet. Det ble gjort et strategisk utvalg for å innhente variert og utdypende informasjon fra lærernes erfaringer. Denne studien fokuserer på å belyse hvilke pedagogiske tiltak som blir iverksatt på småtrinnet for å utvikle og styrke elevenes psykososiale.

Lærerne gir et samlet inntrykk av hvordan de legger til rette for et godt psykososialt læringsmiljø på skolen. De understreker betydningen av at det etableres gode relasjoner og viktigheten med sosial støtte i hverdagen. Lærerne legger stor vekt på å ha fokus på gleding i skolehverdagen og understreker at feiling er lov. Uttrykket *catch them being good* får oppmerksomhet og gir fokus på betydningen av bruk av ros og annerkjennelse. Lærerne nevner bruk av uteskole som metode for å bygge relasjoner og styrke det psykososiale læringsmiljøet på skolen, der det sosiale aspektet og elevenes erfaringer vektlegges. Det handler om å finne løsninger som elevene kan være med på, gjennom at de lærer seg å tilpasse seg skolehverdagen slik som den er.

## **Abstract**

The purpose of this study is to gain knowledge about how teachers ensure a psychologically and socially good environment for the pupils in the lower primary school between five and nine years of age. *All pupils have the right to a safe and good environment at school that promotes health, well-being and learning* (Opplæringslova § 9A-2). The teachers' understanding and acceptance of these pupils who, of different reasons, strive through the school day, and the teachers' experience about which measures they find helpful to develop and strengthen a beneficial environment has given a better comprehension of what it takes to create a safe and sound place for the pupils.

Adapted education and adaptation of the psychological and social environment can contribute to a fulfilment of the intentions in the Norwegian Education Act (1998, § 9A). The aim of my thesis « *It is the small moments and the right comments that can determine whether it will be a good day or not. – A qualitative study of how teachers in the lower primary school facilitate for a safe and sound school environment* » is to gain insight into how teachers work to promote and strengthen this environment, and so to highlight all the positive measures that the teachers find useful.

The research has taken place at two primary schools in Vesterålen through a hermeneutical-phenomenological inspired approach based on qualitative cases design with interview and observation as methods. The purpose (was to interview teachers in the lower primary school who had knowledge and experience about the subject. A strategical selection was made to obtain varied and elaborative information about the teachers' experiences. This study focuses on the methods used in the lower primary school to develop and strengthen the pupils' psychological and social environment.

The teachers all give an account of how they facilitate for a good environment at school. They underline the importance of good relationships and support from other people during the day. The act of making each other happy and acceptance of the fact that we all can make mistakes is also very important. The saying *catch them being good* is given high priority and gives focus to the importance of praise and recognition. The teachers mention schooling outside as a method for building relations and strengthening a good social environment at school, where the social aspect and the experiences of the pupils are emphasised. It is all about finding solutions and activities that pupils can participate in, and through this learn to adapt to the day at school as it is.

## **Forord**

Det å skrive en masteroppgave har vært en drøm for meg i mange år og nå er den endelig blitt en realitet. Denne reisen har vært lærerik, motiverende, spennende og i perioder arbeidskrevende. Valg av tema tok en annen retning enn det som var mine tanker før jeg startet på masteroppgaven. Det har vært et fantastisk privilegium å få muligheten til å bruke så mye tid på å fordype meg i temaet som oppgaven omhandler, og dele lærdommen min gjennom denne masteroppgaven. Oppgaven er en del av studiet *master i tilpasset opplæring, spesialpedagogikk*, og er gjennomført ved Nord Universitetet i Bodø.

Jeg vil takke min gode medstudent Siw: Du har vært en god støttespiller og samarbeidspartner i min reise dette året. Du er verdt din vekt i gull- sammen er vi sterke!

Mine nærmeste kollegaer som har holdt ut med meg i en hektisk hverdag fortjener en oppmerksomhet. Tusen takk til dere alle. Takk til Mette og Linda som har gitt meg tid og rom til å fullføre dette prosjektet. Støtten fra dere har vært avgjørende for min motivasjon underveis i studiet. Jeg er dere evig takknemlig. Takk til Anne Berit for oppmuntrende og motiverende ord underveis. Nå får vi endelig tid til lufteturer sammen igjen.

Videre vil jeg takke min veileder Jan Birger Johansen som har delt sin kunnskap, kommet med innspill og veiledet meg gjennom denne prosessen på en stødig og trygg måte.

Takket være informantene som har stilt opp og delt sin kunnskap og erfaringer med meg har denne oppgaven blitt noe jeg med stolthet kan presentere. Takk for at jeg fikk bruke av deres tid i en hektisk hverdag.

Jeg hadde ikke kommet meg i mål med oppgaven uten støtten og oppmuntringen jeg har fått fra min familie. Takk til min kjære Rune, som har vist større tålmodighet enn jeg hadde ventet, og til Oline og Bernhard som har holdt ut med en til tider lite tilstedeværende mamma. Takk for at dere har gitt meg muligheten til å trekke meg tilbake fra «hverdagen» og inn i min «studentboble». Jeg vil også rette en takk til besteforeldre til mine søte små, tanter og onkler som har stilt opp som barnevakt og gitt oppmuntrende ord til meg hele veien.

Ser frem til å sette punktum for denne gang og rette min tid og oppmerksomhet til familie og venner igjen.

Beate Sørvoll, 15. mai 2019

*Det hjelper ikke å si fra, de gjør ikke noe uansett.*

Odin

*Det e de små øyeblikkene og de rette kommentarene som kan være avgjørende for om skoledagen blir god eller ikkje.*

Line

## Innholdsfortegnelse

|   |     |
|---|-----|
| Sammendrag.....   | i   |
| Abstract.....   | ii  |
| Forord.....   | iii |
| KAPITTEL 1. INTRODUKSJON .....                                    | 1   |
| 1.1 Innledning .....  | 1   |
| 1.2 Formål, bakgrunn og temavalg .....                            | 3   |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål med avgrensning.....    | 3   |
| 1.4 Begrepsavklaring.....   | 4   |
| 1.5 Oppgavens oppbygging.....                                     | 4   |
| KAPITTEL 2. TEORI .....   | 5   |
| 2.1 Tilpasset opplæring.....                                      | 5   |
| 2.2 Spesialundervisning .....                                     | 6   |
| 2.3 Psykososialt skolemiljø.....                                  | 7   |
| 2.4 Tidligere forskning på psykososialt skolemiljø.....           | 8   |
| 2.4.1 Relasjoners betydning .....                                 | 10  |
| 2.4.2 Mobbing .....   | 11  |
| 2.5 Sosiokulturelle perspektiver på læring.....                   | 12  |
| 2.6 Den «tause» kultur .....                                      | 13  |
| KAPITTEL 3. VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE .....               | 14  |
| 3.1 Vitenskapsteoretiske grunntanker for studiet .....            | 14  |
| 3.1.1 Epistemologi.....   | 15  |
| 3.1.2 Vitenskapelig ståsted.....                                  | 15  |
| 3.1.3 Hermeneutikk.....   | 16  |
| 3.1.4 Fenomenologi .....  | 16  |
| 3.2 Drøfting og valg av forskningsdesign.....                     | 17  |
| 3.2.1 Case- design.....   | 17  |
| 3.2.2 Utvalg .....  | 18  |
| 3.2.3 Datainnsamling .....  | 19  |
| 3.3 Kvalitativt studie.....                                       | 20  |
| 3.3.1 Kvalitativt intervju og tanker rundt intervjuprosessen..... | 20  |
| 3.3.2 Prøveintervju.....  | 22  |
| 3.3.3 Intervjuguide.....  | 23  |
| 3.3.4 Bruk av lydopptak.....                                      | 23  |
| 3.3.5 Observasjon .....   | 24  |

|  |    |
|--|----|
| 3.4 Analyse.....   | 25 |
| 3.5 Etikk i prosjektet.....  | 25 |
| 3.6 Vurdering av forskningens kvalitet.....                          | 26 |
| 3.6.1 Validitet og reliabilitet .....                                | 26 |
| 3.6.2 Overførbarhet.....   | 27 |
| KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE.....                     | 27 |
| 4.1 Lærerne .....  | 28 |
| 4.2 Lærernes forståelse av begrepet psykososialt skolemiljø .....    | 28 |
| 4.3 Tiltak som fremmer et trygt og godt psykososialt skolemiljø..... | 31 |
| 4.3.1 Bygge gode relasjoner og sosial støtte .....                   | 31 |
| 4.3.2 Fokus på gledning .....  | 34 |
| 4.3.3 Bruk av ros og anerkjennelse.....                              | 37 |
| 4.3.4 Uteskole.....  | 39 |
| 4.4 Lærerne som omsorgspersoner .....                                | 40 |
| 4.5 Lærernes kompetanse og personlige egenskaper.....                | 41 |
| 4.6 Oppsummering av funn.....  | 43 |
| KAPITTEL 5. DRØFTING AV FUNN I LYS AV TEORI.....                     | 44 |
| 5.1 Lærernes forståelse av begrepet psykososialt skolemiljø .....    | 44 |
| 5.2 Tiltak som fremmer et trygt og godt psykososialt skolemiljø..... | 45 |
| 5.3 Lærerne som omsorgspersoner .....                                | 50 |
| 5.4 Lærernes kompetanse og personlige egenskaper.....                | 52 |
| KAPITTEL 6 OPPSUMMERING .....  | 53 |
| 6.1 Avsluttende oppsummering.....                                    | 54 |
| 6.2 Konklusjon .....   | 54 |
| 6.3 Oppgavens begrensninger- kritiske betraktninger .....            | 54 |
| 6.4 Veien videre .....   | 55 |
| Litteraturliste.....   | 57 |
| Vedlegg .....  | 62 |
| Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning fra NSD .....                   |    |
| Vedlegg 2: Informert samtykke for lærere.....                        |    |
| Vedlegg 3: Intervjuguide .....                                       |    |
| Vedlegg 4: Informasjonsskriv foresatte.....                          |    |

## KAPITTEL 1. INTRODUKSJON

### *1.1 Innledning*

Som spesialpedagog, med fordypning i samspill og samspillsvansker, er det viktig for meg at alle elever opplever skolen som en trygg, sikker og god plass å være. I min arbeidshverdag ser jeg at noen elever har utfordringer med å tilpasse seg skolehverdagen og trenger hjelp og støtte, både faglig og sosialt. Det har gjort meg nysgjerrig på hvordan skolen generelt og lærerne spesielt legger til rette og ser *alle* elevene gjennom skoledagen. I opplæringslovens kapittel 9A-2 står det at «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». For å sikre elevene denne retten, har skolen en aktivitetsplikt etter opplæringslovens § 9 A-4. Formålet med denne aktivitetsplikten er å sikre at skolene handler raskt og riktig når en elev ikke har det trygt og godt på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolemiljø handler både om elevenes psykososiale- og fysiske miljø. Psykososialt miljø handler om de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene opplever trygghet, trivsel, læringssituasjonen og den sosiale tilhørigheten på skolen. Det fysiske miljøet er knyttet til skolens fysiske område som uteareal, skolebygninger og lignende (Utdanningsdirektoratet, 2010). I denne undersøkelsen har jeg hovedfokus på det psykososiale miljøet og de mellommenneskelige forholdene på skolen. I studien har jeg valgt å fordype meg i pedagogiske tiltak lærerne føler de har lyktes i for å utvikle og styrke elevenes psykososiale miljø.

Det er sterkt å høre historier om elever som føler seg mobbet i og utenfor skoletiden. De siste årene har media belyst mobbesaker som den enkelte skole ikke har fulgt opp. Et mønster er de voksnes unnskyldighet. Voksne som skulle tatt ansvar, og som ikke gjør det. Voksne som skulle beskytte, som skulle hjulpet, skulle trøstet og reagert snur seg bort, av feighet og manglende kunnskap. Barn tilbringer mange timer hver dag på skolen, og lærerne har dermed en unik mulighet til å hjelpe og identifisere disse barna (Idsøe & Idsøe, 2018, s. 119). I noen tilfeller har mobbesaker som ikke har blitt tatt alvorlig fått fatale utfall, og en av de som har berørt meg mest er historien om Odin.

«*Det hjelper ikke å si fra, de gjør ikke noe uansett*», sa Odin i smertefull erkjennelse (NOU 2015:2). For å belyse viktigheten med å ta elevenes ord på alvor har jeg valgt å ta med meg Odin sine ord og bakgrunnen for disse ordene i oppgaven. Odin ble mobbet på to ulike skoler. Han sa gjentatte ganger i fra om mobbingen til de voksne på skolen, men han fikk aldri oppleve at mobbingen tok slutt. I VG, (08.11.2014) kan vi lese om hvordan moren hans



kjempet for sønnen sin, i april 2012 sendte hun en mail til skolen: (...) *det kan synes lite hensiktsmessig for min sønn å være en del av en gruppe hvor han opplever å få klærne sine forsøkt påtent og bli slått, plaget og mobbet. Dette er forhold lærerne kjenner til (...).* I samme mailen ber hun om å bli informert om enkeltvedtaket skolen er pliktig til å fatte når det meldes om mobbing. Denne historien handler om en gutt som har opplevd et psykososialt miljø som barn ikke skal oppleve i skolen. I denne saken har skoleforsker Thomas Nordahl uttalt at skolene Odin har vært tilknyttet har brutt opplæringslovens paragraf 9a, som slår fast at alle elever har rett til et godt skolemiljø. Det ble ikke fattet et enkeltvedtak i denne saken, noe skolen har beklaget i ettertid.

Forskning viser (Idsøe & Idsøe, 2018) at de som utsettes for mobbing er gutter og jenter i alle aldre, fra alle samfunnslag, og med alle mulige karakteristika. Samtidig ser det ut til at noen barn har større sannsynlighet enn andre for å bli utsatt. Dette gjelder de barna som har et eller annet som «plagerne» kan henge seg opp i og bruke det som et påskudd for mobbingen. Eksempler på dette kan være at de virker annerledes i forhold til sine jevnaldrende, er psykisk, fysisk eller faglig svak, er småvokste, usikre, særlig sensitive eller har annen etnisk bakgrunn.

Både opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftets generelle del sier noe om at det er skolens oppgave å sette barn og unge i stand til å håndtere hverdagen og selve livet. I 2015 konkluderte Ludvigsen- utvalget (NOU 2015:8) at det bør vektlegges er at det må fokuseres mer på livsmestring og psykisk helse i dagens skole. I stortingsmelding 28 (2015-2016), ble livsmestring satt på dagsorden i skolen. I ny overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen, er folkehelse og livsmestring et av tre tverrfaglige temaer. Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse, og som gir mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. Livsmestring i denne sammenheng dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 13). Det er ikke til å komme bort i fra at det foregår mobbing og krenkelser i dagens skole. Fornyelsen i kunnskapsløftet kan være med på å bidra til at elevene står sterkere når de støter på utfordringer i møtet med andre barn eller voksne. Greene (2011) sier at barn gjør så godt de kan. Når de ikke får det helt til, må vi finne ut hvorfor, slik at vi kan hjelpe dem. Med utsagnet «*unger gjør det riktige så sant de kan*» sier Greene noe om at barnets evner til frustrasjonstoleranse, kommunikasjon, konflikthåndtering, fleksibilitet og problemløsning må støttes og bedres. På denne måten kan barnet hjelpes til en

mindre grad av «eksplosjon» eller utenforskap. Slik kan det ødeleggende samspillet mellom barnet og omgivelsene rundt reduseres, enten det er hjemme eller på skolen.

### ***1.2 Formål, bakgrunn og temavalg***

I følge Johannesen et al., (2016), er utgangspunktet for all forskning nysgjerrighet og starter med at man ønsker mer kunnskap om en eller annen virkelighet. Siden elevenes skolehverdag kan oppleves som tøff og utfordrende, er det god grunn til å fordype seg i hvordan lærerne opplever skolens psykososiale miljø og ut fra det fremme tiltak som lærerne erfarer som virkningsfulle slik at elevene skal oppleve skolen som en trygg og god plass å være. Målet med min masteroppgave er å få innsikt i hvordan lærerne legger til rette for å styrke elevenes psykososiale miljø, og for så å løfte frem de positive tiltak lærerne ser de lykkes med.

Elever som vegrer seg for å gå på skolen på grunn av dårlig psykososialt miljø, en hverdag preget av mobbing og krenkelser kan øke risikoen for å få ulike vansker eller sykdommer. Folkehelse rapporten (2016) lister opp risikofaktorer som vansker på skolen, mobbing, sosial isolasjon, foreldrekonflikt/ skilsmisse, psykiske vansker o.l.

Det nye regelverket i kapittel 9 A i opplæringsloven skal styrke rettighetene til elever som blir mobbet og deres foreldre, og være et effektivt virkemiddel mot mobbing og dårlige skolemiljøer (Gusfre, 2018).

### ***1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål med avgrensning***

Elevene tilbringer mer tid sammen med lærerne på skolen enn med skolens ledelse. I denne masteroppgaven har jeg valgt å se nærmere på hvordan *lærerne* legger til rette med forebyggende tiltak som bidrar til at elevene skal få erfaring med å ha et trygt og godt psykososialt miljø. Dette for å løfte frem positive tiltak som lærere opplever som virkningsfull i praksis.

Jeg har valgt å forholde meg til følgende problemstilling:

***Hvilke pedagogiske tiltak blir iverksatt på småtrinnet for å utvikle og styrke elevenes psykososiale miljø?***

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om å intervju tre kontaktlærere tilknyttet skolen småtrinn på to barneskoler i kommunen. Men skolens småtrinn mener jeg 1.–4. trinn. Gjennom intervju og observasjon har jeg forsket på hvordan de legger til rette for elevene og følger opp de som blir psykososialt utfordret i skolemiljøet.

For å belyse problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan legges det til rette for et trygt og godt psykososialt læringsmiljø på skolen?*
2. *Hvordan forstår lærerne begrepet psykososiale skolemiljø?*
3. *Hvilke egenskaper skal til for at lærerne skal bli gode på å tilrettelegge for et psykososialt skolemiljø som skaper trivsel og læringslyst hos elevene?*

#### **1.4 Begrepsavklaring**

De mest sentrale begrepene i oppgaven er *pedagogiske tiltak*, *småtrinnet*, *trivsel* og *psykososialt miljø*. *Pedagogiske tiltak* i denne sammenheng er arbeid som utføres profesjonelt. Det vil si at en i den praktiske hverdagen må bygge på en kombinasjon av erfaringer, innsikt, og faglig kunnskap om det yrkesfeltet en befinner seg i og på anerkjente etiske prinsipper for yrkesutøvelse (Imsen, 2014, s. 15). *Småtrinnet* omfatter elevene fra 1. klassetrinn til og med 4. klassetrinn. Med utgangspunkt i hvordan trivselsbegrepet er brukt i norsk skoleforskning, i statlige styringsdokumenter og i dagligtalen, kan det argumenteres for at *trivsel* favner positive følelser og tilfredshet, samt en opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner (Årdal et al., 2015. s.8). Begrepet *psykososialt miljø* blir ofte oppfattet og definert på forskjellige måter. Som jeg nevnte innledningsvis omhandler det i min besvarelse de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene opplever trygghet, trivsel, læringssituasjonen og den sosiale tilhørigheten på skolen. (Utdanningsdirektoratet, 2010).

#### **1.5 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er bygd opp gjennom 5 hovedkapittel. I kapittel 1 starter jeg med å presentere bakgrunn for valg av tema og formålet med oppgaven. I kapitlet kommer jeg med en introduksjon av oppgavens problemstilling og presenterer mine 2 forskningsspørsmål. Kapitlet avsluttes med en oversikt over oppgavens oppbygging og struktur.

I kapittel 2 presenteres relevant teori knyttet til psykososialt skolemiljø, tilpasset opplæring, spesialundervisning og tidligere forskning knyttet til temaet. I kapittel 3 presenteres metodevalg og begrunnelser for valg av metode. Det redegjøres for hermeneutikk og fenomenologi innenfor vitenskapeteoretisk ståsted, epistemologi og design. Kapitlet avsluttes med etiske overveielser og vurdering av forskningens kvalitet.

Kapitel 4 starter jeg med å presentere lærerne som har bidratt med informasjon til undersøkelsen gjennom intervju og observasjon. Funn og analyse av forskningsmaterialet er hoveddelen i dette kapittel som avsluttes med en oppsummering av sentrale funn. I kapittel 5 drøftes funnene fra analysen i lys av teorien i et forsøk på å besvare oppgavens

problemstilling og forskningsspørsmålene. Oppsummering og tanker om veien videre avslutter oppgaven i kapittel 6.

## **KAPITTEL 2. TEORI**

Jeg innleder dette kapitlet med et sitat fra Marco Elsafadi:

Å være faglig flink er bra, men det sosiale er viktigst. Jeg hadde mange venner på skolen og var ikke bevisst på at flere kanskje ikke hadde noen å være sammen med. Hvis noen for eksempel hadde sagt til meg at kan ikke du spørre hun jenta som ikke har noen å spise med om hun vil spise med dere, hadde jeg kunnet gjøre det (Vedvik, 2018).

Han uttrykker at han ikke var bevisst på at det det var flere som ikke hadde noen å være sammen med, og det var heller ingen rundt han som fikk han til å åpne øynene. Elsafadi (2018) sier at han hver dag pleier å spørre sin eldste datter om hvordan hun har hatt det i friminuttene, hvem hun har skapt glede og trivsel for, og om det var noen som ikke hadde noen å være sammen med. Noen elever kommer seg gjennom skolehverdagen uten store utfordringer, mens for andre kan det komme «hindringer på veien». Vi skal ikke ta det for gitt at elevene på småtrinnet vet hvordan de skal skape trivsel og glede for andre. Her er det lærerne som kan være gode forbilder for elevene og vise med handlinger og ord hvordan de kan gjøre skoledagen bedre for de elevene som utsettes for mobbing eller krenkelser. I følge Ogden et al. (2014) er hensikten med at den enkelte skole etablerer skoleomfattende forventninger eller leveregler, å forme den læringskulturen som passer det reelle behovet som skolen har. Dette innebærer at skolen og det enkelte klassetrinn må definere hvordan de vil ha det, samtidig som den skal gjenspeile samfunnets normer og regler. Alle barn og unge er aktører i eget liv med selvstendige meninger og oppfatninger. Derfor er det avgjørende at barn og unge i barnehager og skoler blir sett og hørt og slik får medvirkning (Nordahl, 2018, s. 237).

### **2.1 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i norsk skole og gjelder for alle elever.

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lære kandidaten* (Opplæringsloven, 1998, §1-3). I LK06 generelle del ses prinsippene for tilpasset opplæring i lys av elevenes læringsmiljø:

Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst. Læring og opplevelse må sveises sammen. Læringsmiljøet skal både være humant og tro mot barns nyfikenhet. Å lære å lese og skrive, regne og

tegne, prøve, agere og analysere skal utløse kreativ trang ikke innsnevre den (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 11).

I barnehagen får barna erfaring med hvordan det er å samhandle med andre barn gjennom lek og de blir sakte men sikker forberedt på overgangen til skolen. De fleste barna opplever overgangen mellom barnehage og skole som noe de gleder seg til. For noen barn kan overgangen oppleves som overveldende, hverdagen blir ikke som før. Det kan være vanskelig å sitte i ro på stolen en hel skoletime, mindre voksenkontakt enn det de er vant med fra barnehagen, og det kan være vanskelig å konsentrere seg. Tanken bak tilpasset opplæring er at alle elevene med sine ulike utgangspunkt skal ha mulighet til å lykkes i skolen, både faglig og sosialt. Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Olsen, 2016, s. 21). Skaalvik og Skaalvik (2018) sier at valg av organiseringsform i tilpasset opplæring må springe ut fra hva som tjener eleven sosialt og faglig ut fra gitte situasjoner.

Tilpasset opplæring har vært en høyt prioritert målsetning i mange tiår og begrepet ble første gang nevnt i Normalplanen fra 1939. I dagens skole er tilpasset opplæring et gjennomgående prinsipp. I den nye generelle delen av lærerplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det at undervisningen ikke bare skal tilpasses fag og stoff, med også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det tydeliggjøres i den nye lærerplanen at tilpasset opplæring handler om at læring for den enkelte elev skjer innenfor et inkluderende fellesskap. Det psykososiale miljøet kan bygges opp på skolen slik at elevene skal samarbeide om oppgavene, lære sammen og av hverandre.

For noen elever kan skolens psykososiale miljø oppleves vanskelig fordi eleven allerede før skolestart har utviklet sosiale vansker av mer eller mindre alvorlig art. I slike tilfeller kan det være fordelaktig å gi tidlig hjelp, støtte og veiledning til eleven. Der skolen og foresatte ikke strekker til kan det søkes hjelp fra eksterne instanser som PPD og BUP. Skolen har et ansvar for å se elever som ikke har det bra, og å hjelpe (NOU 2015:2, s. 171-172).

I ny overordnet del av læreplanverket kommer det frem at for de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring. (Utdanningsdirektoratet, 2018).

## ***2.2 Spesialundervisning***

Det er ikke alle elevene som kan få et fullverdig opplæringstilbud innenfor rammen av tilpasset opplæring. De elevene som har rett på spesialundervisning må ha en sakkyndig

vurdering som ligger til grunn, og det fattes et enkeltvedtak på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen. Elevenes rett til spesialundervisning er regulert i opplæringsloven: *Elever som ikke har eller som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning* (Opplæringsloven, 1998, § 5-1).

I følge Tangen (2008) defineres spesialundervisning i rettslig sammenheng som all spesialpedagogisk hjelp som gis etter særskilt vedtak, utover den vanlige undervisningen. Det må ligge en sakkyndig vurdering fra Pedagogisk- psykologisk distriktstjeneste (PPD) før vedtak kan fattes (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Den sakkyndige vurderingens innhold skal være med utgangspunkt i elevens behov. Ved vedtak om spesialpedagogisk opplæring skal det utarbeides en IOP- individuell opplæringsplan. I en IOP kan målene være knyttet til kompetanse som er tatt inn i den generelle delen av læreplanen for Kunnskapsløftet. For elever som trenger sosial tilrettelegging kan det være mål som er knyttet til sosial kompetanse i den generelle delen (Olsen, 2016).

Forskning tyder på at bare hver femte ungdom som burde søke hjelp for sine psykiske helseproblemer faktisk gjør det (Helland & Mathisen, 2009). Dette viser at lærerne på skolens småtrinn kan legge gode grunnlag for elevene tidlig. I følge Bru et al. (2018) er skolen i en unik posisjon til å identifisere elever med psykiske helseproblemer og formidle hjelp til dem. Dette krever at skolen og lærerne som omgås elevene har kunnskap om og kjennskap til hvordan de skal gå frem hvis de bekymrer seg for en elevs psykiske helse. Skolen og lærerne har en viktig rolle i å tilrettelegge.

### **2.3 Psykososialt skolemiljø**

Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, og ingen barn skal oppleve mobbing. Det er uakseptabelt at så mange barn og unge mobbes, sier kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner (Kunnskapsdepartementet, 22.01.18).

Det finnes mange ulike definisjoner på hva et godt psykososialt skolemiljø er, jeg har valgt å forholde meg til definisjonen utvalget i den offentlige utredningen *Å høre til* legger til grunn:

Det psykososiale miljøet forstås som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet påvirkes av enkeltelever, elevgrupper, elevfelleskapet, og skolens holdninger, verdier og normer, som igjen påvirkes av indre og ytre faktorer som blant annet sosiale, kulturelle, religiøse, økonomiske, utdanningsmessige og helsemessige forhold i et komplekst samspill mellom skole, individ, grupper, familie og samfunn (NOU 2015:2, s.30)

I Norge er grunnskoleopplæring obligatorisk. Det er derfor viktig at alle elever har et trygt og godt skolemiljø. Skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring for elevene. I følge opplæringslovens kapittel 9 A har eleven en individuell rett til et trygt og godt psykososialt og fysisk skolemiljø. For det psykososiale miljøet er det elevens egen opplevelse som er avgjørende. Dette kommer frem i utdanningsdirektoratets rundskriv om elevenes skolemiljø:

Eleven har en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø, og det er elevens egen subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt jf. oppl. § 9 A-2. Skolen og skoleeier har en plikt til å handle i henhold til aktivitetsplikten, slik at elevens rett blir oppfylt. Skolen skal også jobbe kontinuerlig og systematisk for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene, jf. oppl. § 9 A-3 andre ledd. (Skolemiljø Udir-3-2017)

Alle ansatte, uavhengig av faglig bakgrunn, på skolen har et individuelt ansvar for at elevene skal føle seg sett og ivaretatt i løpet av skoledagen. Opplæringslovens § 9 A-4 sier blant annet at *alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevene har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg.*

Ogden & Hagen (2013), gjengitt etter Ildsøe, Brue og Øverland (2018), hevder i deres forskning at faglig læring og psykisk helse er gjensidig påvirket av hverandre. Ogden & Hagens forskning tyder på at det ikke er mulig å oppnå gode læringsresultat uten å ha fokus på elevenes emosjonelle velvære og psykiske helse. Skolen formål omfatter ikke bare å stimulere skolefaglig læring, den skal også ruste elevene til å møte livets ulike utfordringer. I følge Bru, Ildsøe og Øverland er det derfor en sentral del av skolens mandat å legge til rette for god psykisk helse.

#### **2.4 Tidligere forskning på psykososialt skolemiljø**

Skolemiljøet og dets betydning for elevenes trivsel og forutsetninger for læring i skoleløpet, og betydningen det også kan få senere i livet er et stort tema i dag. Det er mye forskning innenfor feltet og debatt rundt temaet. Tidligere mobbesaker blir belyst i media og elever eller foresatte i dagens skole står frem. I hovedsak har jeg valgt å referere til forskning på feltet som er gjort i Norge de siste 15 årene. Manifestet mot mobbing ble første gang signert i 2002 av daværende statsminister Kjell Magne Bondevik. Barne- og familiedepartementet sluttet seg til manifestarbeidet i mars 2003. Manifestpartene står sammen om et felles mål: *Arbeide for nulltoleranse mot mobbing og skal gjennom sitt arbeid engasjere og motivere for innsats i barnehage, skole, hjem og fritidsmiljø* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). I utredninga (NOU 2015:2) ble det foreslått å erstatte Manifest mot mobbing med et nytt forpliktende partnerskap mellom Kunnskapsdepartementet, fagforeningene,

foreldreorganisasjonene, Sametinget og KS. Partnerskapet mot mobbing startet i 2016 og varer frem 2021. Målet med det nye partnerskapet mot mobbing er å utvikle kompetanse lokalt om virkemidler for å forebygge, avdekke og bekjempe mobbing og krenkelser, spre informasjon og bygge lokale nettverk.

Jeg er veldig glad for at så mange organisasjoner ønsker å stå sammen med oss i kampen mot mobbing. Vi kan ikke få til endring i barnehage og skole uten at de voksne som møter barn hver dag er med. I dette partnerskapet er både foreldrene, arbeidsgivere, ledere og alle ansatte representert og jobber mot samme mål, sier statsminister Erna Solberg. (Regjeringen, pressemelding nr. 8/2016).

Utvalget (NOU 2015:2) kom også med forslag om å lovfeste helt konkret hva skolen plikter å gjøre hvis de oppdager mobbing. Kommuner og skoler som ikke følger opp, skal straffes økonomisk. De ønsker også at alle som jobber i skolen skal lære mer om hvordan de skal forebygge og håndtere mobbing.

Utredningen er sentral i forhold til min problemstilling i masteroppgaven med tanke på hvordan mine informanter legger til rette for at alle elevene skal bli ivaretatt, sett og hørt i løpet av skoledagen. Måten lærerne ser elevene og gir oppmerksomhet på kan påvirke elevenes atferd. Her kan vi se på uttrykket «all oppmerksomhet er god oppmerksomhet» og hva det innebærer. I følge Ogden, 2013, har handlinger som får oppmerksomhet en tendens til å gjenta seg, enten læreren er klar over det eller ikke. Ofte er det den uønskede atferden som får mest oppmerksomhet. For de yngste elevene er det lærerens oppmerksomhet som er det viktigste, mens for de eldre teller ofte medelevenes oppmerksomhet mer. Lærerens bevisste bruk av oppmerksomhet kan derfor ha en konkurrent i oppmerksomheten fra elevgruppen (Ogden 2013).

Bruk av ros eller bekreftelser beskrives ofte som pedagogikkens kraftigste virkemiddel, både av forskere og politikere. Fra Elisabeth Hurlocks «ros og klanderforsøk» i 1930 årene til amerikanske atferdsforskeres oppfordring om «catch the children being good» fra 1960- årene er budskapet det samme: Det er langt mer effektivt å rose elever for positiv atferd enn å gi dem reprimander for uønsket atferd (Ogden 2013, s. 49).

Ved å ha fokus på den positive oppmerksomheten samtidig som elevene får ros og anerkjennelse kan det være med på å styrke elevenes psykososiale hverdag.

Det har vært fokus på elevenes psykososiale skolemiljø i mange år og mobbing kan være et alvorlig problem for den det gjelder og barnets familie og venner. I arbeidet med skolens psykososiale miljø er det elevenes egne opplevelser som er avgjørende. Opplever eleven at noe er ubehagelig eller utrygt må skolen ta dette på alvor. I følge Johansen (2017) er en



avgjørende del av engasjementet lærerne legger i skolemiljøet betinget av at lærerne får tilfredsstilt eksistensielle behov som annerkjennelse, autoritet, autentisitet og profesjonalitet i skolehverdagen. Gjennom analysen av elevundersøkelsen 2017/2018, *Mobbing og arbeidsro i skolen* (Wendelborg, 2018), ser vi at tallene for antall elever som føler seg mobbet eller krenket har hatt en liten økning på 0,4 prosent siden skoleåret 2016/2017. Når det gjelder om skolen gjorde noe for å hjelpe, viser det seg at rundt 40 prosent oppgir at det ikke var noen på skolen som visste noe. 16 prosent av de som ble mobbet oppgir at skolen visste om mobbingen, men de voksne gjorde ikke noe.

Et godt klassemiljø er viktig for elevenes læring og sosiale samhandling. Klassen kan også være en arena for mobbing. Elevundersøkelsen viser en tendens til at elever som blir mobbet, opplever mer mobbing fra klassekamerater enn fra andre elever på skolen (Wendelborg, 2018). Oudmayer (2018) i UNICEF Norge sier at det er i de laveste klassetrinnene det er mest mobbing og at mobbingen avtar med alderen. Oudmayer mener mobbetallene kan være enda høyere enn undersøkelsen reflekterer, siden undersøkelsen er frivillig i 5. trinn, mens den er obligatorisk i 7. og 10. trinn og på videregående skole. Hun synes det er viktig at alle i 5. klasse deltar på undersøkelsen, slik at vi kan få vite mer om mobbingen mens den er på sitt mest intense. Da er sjansen større for å sette inn riktig tiltak, sier fagansvarlig Kristin Oudmayer i UNICEF Norge (unicef.no, 01.22.18). På 5. trinn blir nær 7,8 prosent mobbet av medelever. På det siste trinnet i videregående skole er mobbetallet på 2,3 prosent (Kunnskapsdepartementet).

#### **2.4.1 Relasjoners betydning**

Idsøe et al., 2018, sier at lærerens engasjement og en god relasjon mellom elev og lærer kan være avgjørende for om det skal gå bra med elevens læring og utvikling på skolen.

Læreren er en viktig del av elevenes hverdag i løpet av skoledagen og en viktig rollemodell i barnets liv. 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. (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er en forutsetning at læreren alltid er høflig, vennlig og respektfull i sin omgang med elevgruppen og enkeltelever hvis vi skal få elever som behandler hverandre med respekt og velvilje. I rollen som profesjonell er det læreren som har mest makt i klassen, noe som innebærer at det kan stilles særlige krav til lærerens væremåte overfor elevene.

I følge Terje Ogden (2013) antas det at dårlige relasjoner gjør elevene mindre mottakelige for læring, mens gode relasjoner legger grunnlag for at man skal lykkes på skolen og det skaper

et godt læringsmiljø. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og hver enkelt elev kan være avgjørende for elevenes læringsresultat og trivsel på skolen. Når det gjelder samhandling med andre, kommer viktigheten med relasjoners betydning frem. Elev- lærer relasjon og elev-elev relasjon er avgjørende for hvordan elevene gjør seg tidlige og gode erfaringer med det psykosiale miljøet på skolen. I følge Drugli (2012) består positive relasjoner av elementer som anerkjennelse og tillit, der anerkjennelse innebærer at elev og lærer har et gjensidig og likeverdig forhold i relasjonen og tillit innebærer å stole på andre mennesker.

Tidligere forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er et viktig fundament for barn og unges læring, trivsel, utvikling (Sabol & Pianta, 2012) og skolerresultater (Roorda et al., 2011). Når elevene føler seg godt likt av læreren, påvirker det hvor godt de utvikler de faglige ferdighetene sine. I studien til Jensen et al., (2019), *Do you read me?*, viser funnene at det er avgjørende for leseutviklingen til elevene at de opplever at læreren ser og respekterer dem. Det viser tydelige sammenhenger mellom elever som føler seg sett og respektert av læreren, og at de utvikler gode leseferdigheter (Jensen et al., 2019). I Folkehelseinstituttets rapport *skoleferdigheter og psykisk helse hos 8- åringene* fant de gjennom undersøkelsen sammenhenger mellom læringsmiljø og barnas fungering, sammenhenger mellom konflikt med lærer og dårligere skoleferdigheter og mer internaliserende og eksternaliserende vansker for både gutter og jenter. Rapporten konkluderer med at pedagogisk praksis og læringsmiljø i skolen henger sammen med barns skolefungering og psykiske helse ved 8 år. De fant en gjennomgående sammenheng mellom barnas relasjoner til de voksne på skolen, samt barnas fungering. Dette også med funn fra tidligere rapporter hvor vi finner sammenheng mellom barn-voksen relasjon og barnets psykiske helse, både i barnehagen (Folkehelseinstituttet, 2014) og i skolealder (Brandlistuen et al. 2016).

Eriksen og Lyng (2018) sier i deres forskning at friminuttene tidlig ble identifisert som høyrisikoarena for mobbing. Det viser seg at lærernes tilgjengelighet og aktive kontakt med elevene bidrar til positive relasjoner og elevenes følelse av å bli sett og verdsatt av de voksne. De beskriver adferdsregulering i friminuttene som «omsorgsfull kontroll», der styrking av inspeksjon i friminuttene har gjort lærerne mer tilgjengelig og i stand til å se og gripe inn, og dermed skape større trygghet for elevene.

#### **2.4.2 Mobbing**

Mobbing er ikke noe entydig begrep og grenseoppgangene mellom mobbing og andre negative opplevelser i sosiale sammenhenger kan være uklare. De fleste definisjoner har likevel noen likhetstrekk (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 239). *Mobbing defineres vanligvis*

*som gjentatte negative handlinger der en eller flere personer bevisst og med hensikt skader eller forsøker å skade eller tilføre noen ubehag (Olweus, 1994, s. 17). Mobbing er vedvarende negative handlinger som rettes mot en part som ikke så lett kan forsvare seg, der det er ubalanse i styrkeforholdet, mellom den som mobbes og den som mobber (Idsøe og Idsøe, 2018, s. 110). Ubalansen i styrkeforholdet kan være fysisk styrke eller psykologisk overtak.*

Disse definisjonene viser likhetstrekk ved å avgrense mobbing til å bety at en person gjentatte ganger, over tid, utsettes for negative handlinger fra en eller flere personer. Bru, Ildsøe og Øverland (2018) minner oss på om at det er viktig å være klar over at negative handlinger som ikke skjer ofte, kan oppleves som like vondt og smertefullt og også sette varige spor på lik linje som mobbing gjør.

Olweus programmet *mot mobbing og antisosial atferd* er et skoleomfattende program som har som mål å forebygge og redusere mobbing i skolen ved å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø for alle elever. Programmet har også som mål å redusere antisosial adferd i skolen.

Drugli og Eng, 2014, beskriver tiltaket slik:

Programmet gjennomføres på skole-, klasse- og individnivå ved å mobilisere det eksisterende sosiale miljøet ved skolen. Lærere, øvrig personell, elever og foreldre involveres i gjennomføringen av programmet. Generelt går en viktig del av programaktivitetene ut på at lærerne skal utvikle seg mer i «autoritativ» retning og at det brukes opplevelsesbaserte teknikker (for eksempel rollespill, klassemøter) for å bedre elevenes kunnskap om sosiale relasjoner (Drugli & Eng, 2014, s. 1).

Eriksen & Lyng (2018) hevder at et av de mest sentrale tiltakene for å etablere et godt psykososialt miljø er kravet om nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.

### ***2.5 Sosiokulturelle perspektiver på læring***

Det finnes mange ulike teorier om læring. I dette delkapittel vil jeg redegjøre for de mest sentrale teoriene knyttet til at læring kan forstås som en sosial prosess. I følge Imsen, 2018, kan læring sees på som en sosial prosess, fordi det ikke skjer noen læring uten at individet står i et samspill med de sosiale omgivelsene, uansett om det er på skolen eller i fritiden.

Røttene til sosiokulturell læringsteori stammer fra den russiske teoretikeren Vygotsky (1896-1934). Vygotskys tenkning går ut på at man kan løfte hverandre frem til bedre læring gjennom interaksjon med andre. Ved Vygotskys teori kan en søke å utnytte «den nærmeste utviklingssonen» og dermed avstanden mellom hva eleven klarer på egen hånd (det aktuelle utviklingsnivået) og hva eleven kan klare med hjelp og støtte fra andre (det potensielle

utviklingsnivået). (Befring og Tangen, 2008, s. 517). En populær utforming av dette prinsippet er at det eleven kan gjøre ved assistanse i dag, kan den gjøre alene i morgen. Når det gjelder valget av oppgaver, innhold og vanskelighetsgrad i undervisningen, kan vi se på den nærmeste utviklingssonen som en alternativ måte å beskrive tilpasset undervisning på (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

For å belyse betydningen ulike arenaer har i arbeidet med det psykososiale miljøet kan vi ta utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingspsykologiske modell. Modellen forklarer hvordan miljøfaktorene fra storsamfunnet og inn til individets nære kontekst i hverdagen henger sammen og påvirker hverandre gjennom samspill mellom individ og miljø.

Utviklingspsykolog Bronfenbrenner underbygger Vygotskys teorier med sin økologiske utviklingsmodell som også ser på de ytre faktorene i barnets liv. Bronfenbrenner var opptatt av at barn lærer og formes gjennom interaksjon mellom individet selv og omgivelsene. I tillegg har samspillet mellom andre personer i omgivelsene betydning for individet (Støen et al. 2018).

Bronfenbrenner oppfatter miljøet som en serie sammenhengende strukturer hvor det ene utgjør kjernen i den andre. Slik tenker han seg det økologiske miljøet som et sett med kinesiske esker eller russiske babusjka-dokker, hvor den ene kan puttes inn i den andre. De nivåene dette gir, kaller han mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer (eventuelt -nivåer)(Bø, 2007, s. 158).

Ut fra Bronfenbrenners teori kan vi se at utviklingen til barna avhenger av flere forhold. Disse forholdene kan ha med konflikter blant barnets nære (mikronivå), samarbeid mellom foresatte og skolen (mesosystemet), individer som barnet ikke har direkte kontakt med, f.eks oppvekstsjef i kommunen (eksosystemet) eller kulturelle normer og verdisystemer (makrosystem). Denne teorien viser oss at endringer i et av systemene fører til endringer i et annet.

## **2.6 Den «tause» kultur**

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire (1921-1997) oppdaget det som han beskriver for den *tause kultur*. Et menneske kunne leve i en kultur fylt med omsorg, men mangle den kunnskap som skulle til for å kunne forandre. I følge Lie (2011) var kunnskap om egen livssituasjon og egen mulighet til å endre den det som står i fokus i Freire sin idé om en frigjørende pedagogikk. Med tanke på elevenes bevissthet om sin egen rolle til det å skape et trygt og godt miljø rundt seg, ser jeg på Freires pedagogikk som å handle om å være bevisst sin egen rolle og virkelighet, være myndig i eget liv, uten å bli overstyrt av andre.

«The teacher is of course an artist, but being an artist does not mean that he or she can make the profile, can shape the students. What the educator does in teaching is to make it possible for the students to become themselves» (Freire, sitert av Strobel, 2018)

I følge Strobel uttrykker Freires utsagn læreren som en varsom medskaper i elevens læringsprosesser og identitetsdannelse et ideal som står i tydelig kontrast til dagens nyliberale skole- og utdanningspolitikk. Freire betoner kunsten i å hjelpe den lærende til å utvikle sin egen identitet gjennom selvstendig og oppdagende læring. Med et snevert blikk på grunnleggende ferdigheter, undervisningsmål og kvantifiserbare resultater, som gjennomføringsprosent og nasjonale prøver kan dagens skole se ut til å være preget av kortsiktig instrumentell tenkning og effektivisering (Strobel, 2018).

I boken *De undertryktes makt* (2011) blir det stilt spørsmål om Freires pedagogikk er aktuell i «den rike verden». I Freires pedagogikk er dialogen sentral og i vår verden må lærer-elev dialogen være likeverdig og basert på gjensidig tillit og forståelse. For å skape et godt psykososialt miljø er dialogen en nødvendighet. Dialogen, møtet mellom menneskene som vier seg til samme oppgave, nemlig å lære og å handle, blir brutt dersom en av partene mangler ydmykhet (Lie 2011, s. 74).

### **KAPITTEL 3. VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE**

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, samt reflektere over metodevalg for å få svar på spørsmålene mine. Jeg vil også beskrive de overveielsene jeg har stått ovenfor som har ledet meg fra problemstilling til valg av forskningsmetode. I følge Jacobsen (2005) kan metode defineres som en måte å gå fram på for å samle empiri, eller det vi kaller data om virkeligheten. Metoden er da et hjelpemiddel for å beskrive den såkalte virkeligheten. Everett og Furseth (2012) ser på forskningsmetode ut fra sosiologen Vilhelm Auberts (1972) definisjon: «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 arsenalet av metoder» (Aubert, 1972, gjengitt av Everett og Furseth, 2012, s. 128). Metoden som blir valgt til forskning bidrar til å sikre den faglige kvaliteten på undersøkelsen.

#### ***3.1 Vitenskapsteoretiske grunntanker for studiet***

Vi ser ofte for oss forskningslaboratorier og eksperimenter når vi hører ordene vitenskap og forskning. I følge Johannesen et al. (2016) forholder naturvitenskapene seg hovedsakelig til

fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser. Det er ikke mulig for forskerne å diskutere med, eller spørre ut, disse studieobjektene, enten det dreier seg om atomer, gener, celler eller dyr. Naturforskeren er tilskuer til det som studeres (Johannesen et al, 2016, s. 27). I samfunnsvitenskap er virkeligheten utgangspunkt, og det er i den virkeligheten lærerne og elevene lever i, jeg ønsker å ta del i gjennom min undersøkelse. I samfunnsvitenskap kan det være nyttig å skille mellom myke og harde data (jamfør Johannesen et al. 2016). Harde data kan kvantifiseres ved hjelp av tall, mens myke data foreligger i form av for eksempel notater fra intervju eller observasjoner av samhandlingen mellom elever eller mellom lærere og elever. I min undersøkelse er det myke data jeg har vært på jakt etter å få tak i.

### ***3.1.1 Epistemologi***

Johannesen et al. (2016) sier at epistemologi dreier seg om kunnskapens natur: hva vi egentlig kan vite om virkeligheten og hvordan vi kan gå fram for å få kunnskap om samfunn og mennesker. Epistemologi er altså måter å forstå hvordan vi skaffer oss kunnskap om samfunnet på. Kunnskap befinner seg verken inne i en person eller utenfor i verden, men eksisterer i relasjonen mellom menneskene og verden (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 76).

Kvale og Brinkmann (2017) diskuterer det kvalitative forskningsintervjuet epistemologi primært ved å henvise til postmoderne, pragmatiske og hermeneutiske filosofier. De hevder at disse filosofiske posisjonene kan hjelpe oss til å forstå hva slags kunnskap som produseres gjennom kvalitative intervjuer bestående av språk, fortellinger, menneskelige relasjoner og kontekster. I min undersøkelse har jeg søkt kunnskap om det psykososiale skolemiljøet på barneskolen, der jeg tok utgangspunkt i at slik kunnskap er mulig å finne ute i verden.

### ***3.1.2 Vitenskapelig ståsted***

Det finnes mange valgmuligheter og føringer innenfor vitenskapsteoretisk ståsted. I min forskning har jeg benyttet meg av en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming for å få svar på problemstillingen.

Hermeneutisk fordi jeg har gjort en kvalitativ undersøkelse der jeg intervjuet en gruppe lærere som jobber i barneskolen (nærmere beskrivelse av utvalget kommer i kapittel 3.3.5). En hermeneutisk tilnærming har vært med på å gi meg en dypere forståelse og kunnskap innenfor min forskning. Dette for å få forståelsen av hvordan lærere ivaretar aktivitetsplikten gjennom interaksjon med andre. «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 18). Når det er snakk om kvalitativ forskning, ifølge Kvale og Brinkmann (2017), er fenomenologi et begrep som peker på en

interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene ut fra den forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.

Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan menneskene opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). I mitt masterprosjekt har fenomenet vært lærernes erfaringer og deres forståelse for hvordan de best legger til rette for et trygt og godt psykososialt skolemiljø.

### ***3.1.3 Hermeneutikk***

I forskningsprosjekt mitt har jeg benyttet meg av den hermeneutiske sirkel. Jamfør Brekke (2005) kan den hermeneutiske sirkel betegne det forhold at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom det vi skal fortolke og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. I følge Hovednak (2006) kommer begrepet hermeneutikk fra gresk og betyr utleggingskunst eller forklaringskunst og ble opprinnelig brukt som metode for å studere og fortolke religiøse tekster. Kvale og Brinkmann (2015) sier at hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. Hensikten er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse i teksten. Gjennom min forskning i forbindelse med denne masteroppgaven har jeg fått en forståelse av hvordan lærerne på småtrinnet arbeider med å bygge og styrke elevenes skolemiljø slik at det kan skape motivasjon og trivsel hos elevene som fører til personlig og faglig utvikling.

I hermeneutikken stilles spørsmålet «hva er dette»? (Fangen, 2016). Svaret på spørsmålet kan vi få ved å analysere, tolke og beskrive ulike menneskelige uttrykk. Med et erfarent hermeneutisk blikk vil du lettere kunne gjøre deg bevisst fordommene som styrer forståelsen din, slik at du kan vurdere feltet uten at dine fordommer bidrar til skjevheter i analysen (Fangen, 2010, s. 51).

Ved bruk av hermeneutisk tilnærming har min forforståelse for lærernes arbeid med psykososialt skolemiljø utviklet seg etter hvert som jeg fikk innsikt i og fordypet meg i informantenes forskjellige tenkemåter.

### ***3.1.4 Fenomenologi***

Begrepet fenomenologi er avledet fra det greske verbet «phainestai» som i norsk språkdrakt betyr «læren om fenomenene». Fenomenologi er både en filosofisk og en kvalitativ metodisk tilnærming (Johannesen et al. 2016, s. 78). I følge Brekke (2006) oppfattes fenomenologi både som en metode og en måte å tenke på i møtet med et empirisk materiale, og betraktes

ikke som noen enhetlig eller tradisjonell metode. Når det er snakk om kvalitativ forskning, ifølge Kvale og Brinkmann, 2015, er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørers egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den menneskene oppfatter.

Gjennom intervju og observasjon har jeg samlet inn kvalitative data, og dermed fått økt forståelse av og innsikt i lærernes og elevenes skolehverdag. I min oppgave handler det om å beskrive informantenes meninger og erfaringer slik skolehverdagen fremstår for dem. I samfunnsvitenskapen kalles dette myk data (Johannesen et al. 2016). Myke data foreligger i form av tekst, lyd eller bilder. I følge Johannesen et al. (2016) er meninger et viktig nøkkelord i en fenomenologisk tilnærming. Dette fordi forskeren, *meg*, bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen, *det som viser seg*, sett gjennom en gruppe menneskers, *lærerens*, øyne.

### **3.2 Drøfting og valg av forskningsdesign**

Det må gjøres mange overveielser og valg når et forskningsprosjekt med utgangspunkt i eget forskningsspørsmål skal gjennomføres. Tidlig i prosjektet tok jeg stilling til hva som skulle undersøkes, hvem som skulle undersøkes og hvordan jeg skulle gjennomføre undersøkelsen. Jamfør Johannesen et al. (2016), betegnes dette innenfor forskning som forskningsdesign. Forskningsdesign er veien fra a-å i en undersøkelse, en oversiktlig plan for hvordan forskningsprosjektet skal gjennomføres i sin helhet. I følge Thagaard (2009) er et design en plan eller en skisse for hvordan vi planlegger en undersøkelse. Retningslinjene for hvordan undersøkelsen gjennomføres inneholder beskrivelser for hva det skal legges vekt på, hvem som er informanter, hvor og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres: et forskningsdesign er hva, hvem, hvor og hvordan for undersøkelsen, (Thagaard, 2009).

I faglitteratur kan vi lese om mange forskjellige kvalitative forskningsdesign. Johannesen et al. (2016) nevner noen: fenomenologi, etnografi, grounded theory og casedesign.

#### **3.2.1 Case- design**

Jeg har valgt et kvalitativt casedesign for å få svar på problemstillingen. I følge Johannesen et al. (2016) er det spesielt to momenter som kjennetegner en case i samfunnsforskning: Det første er at man avgrenser oppmerksomheten til den bestemte casen, og det andre er at man prøver å gi en mest mulig detaljer beskrivelse av den. Forskeren henter inn mye informasjon fra noen få enheter eller cases over kortere eller lengre tid (uker, måneder, eller år) gjennom detaljer og omfattende datainnsamling (Johannesen et al. 2016, s. 80).



Case som forskningsdesign er en prosess som innebærer utforming av en problemstilling, valg av teoretisk forankring, analyseenheter og datainnsamlingsteknikker samt kriterier for å analysere og tolke data (Johannesen et al. 2016, s. 205). I følge Johannesen et al. 2016, er et enkelt casedesign hensiktsmessig hvis casen representerer et kritisk, ekstremt eller unikt tilfelle og der casen kan avdekke viktige fenomener, hendelser eller situasjoner. Dette har gitt meg som forsker muligheten til å undersøke et fenomen, lærernes opplevelse av et fenomen, fra flere sider som har gitt meg fyldige beskrivelser og forståelse av informasjonen fra lærerne. I min undersøkelse har jeg hentet inn informasjon fra få enheter, *lærere*, på en bestemt plass, *barneskolen*, der undersøkelsen har foregått over et kort tidsrom. Studien kan derfor kalles et *enkelt casedesign med flere analyseenheter* (Johannesen et al. 2016, s. 206). Caseundersøkelser kan med fordel gjennomføres ved å kombinere forskjellige metoder for å skaffe seg mye og detaljert data (Yin, 2014, referert i Johannesen et al., 2016, s. 81). I tillegg til intervju har jeg også brukt observasjon som metode.

Forskningsdesign kan beskrives som en helhetlig plan for hvordan prosjektet skal gjennomføres i sin helhet. Casedesign i min forskning er delt i syv faser (Inspirert av Johannesen et al. 2016):

1. Problemstilling
2. Teoretiske antagelser
3. Analyseenheter
4. Forholdet mellom data og antakelser (utvalgsstrategi, antall informanter, rekrutteringsmåte og tidsperspektiv).
5. Analyse
6. Tolkning/ rapportering
7. Verifisering (pålitelighet, funnernes gyldighet)

Jeg har lagt til et syvende punkt som er verifisering. De ulike delene har blitt beskrevet og kommentert i kapittel 3.

### **3.2.2 Utvalg**

I all samfunnsforskning er det å velge ut informanter en viktig del av undersøkelsen. Jamfør Johannesen et al. (2016), ønsker jeg å komme nært innpå personer i den målgruppen jeg er interessert i å vite noen om når jeg benytter kvalitative metoder. I og med at målet var å komme nært innpå det fenomenet jeg ønsket å undersøke var det naturlig å velge lærere på småtrinnet som informanter.

I en kvalitativ undersøkelse som intervju kan det være en fordel med et relativt lite utvalg informanter for å oppnå et godt og detaljert datamateriale. Jeg hadde et ønske om å komme i kontakt med lærere som kunne gi meg fyldig og variert informasjon om skolens psykososiale miljø. Jeg intervjuet 3 lærere på 2 barneskoler i kommunen. Lærerne var mellom 25 og 60 år, hadde minimum 3 års erfaring som lærer på barneskole, var kontaktlærer eller hadde i hovedsak undervisning for elever på 1- 4 trinn. På denne måten fikk jeg et best mulig strategisk utvalg. Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendige data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen (Johannesen et al., 2016, s. 117).

Det var et ønske at informantene hadde erfaring med positivt klassemiljø eller erfaring med positive endringer i det psykososiale miljøet i klassen. Tanken med det var at jeg ønsket å fange opp god praksis som kan inspirere og formidles videre. Jeg har brukt både kontaktlærere og faglærere som informanter, slik at informasjonsinnholdet økes gjennom å bruke informanter som kan gi meg informasjon fra ulike perspektiver.

Rekruttering av informanter har foregått ved at jeg tok kontakt med rektor ved de aktuelle skolene via mail med forespørsel og sendte ut informasjon om prosjektet til aktuelle lærere. Gjennom å forhøre meg på skolene om de hadde lærere som vet mye om eller har jobbet mye med det psykososiale miljøet i klassen fant jeg gode informanter. Informantene jeg valgte hadde igjen kjennskap til andre aktuelle intervjuobjekter og på den måten fikk jeg rekruttert nye informanter. I følge Johannesen et al. (2016), kalles dette for snøballeffekten. Jeg har selv spurt lærerne om de ønsket å delta i studien.

### **3.2.3 Datainnsamling**

I forskning må det samles inn dokumentasjon eller data som gjenspeiler den virkeligheten som skal undersøkes (Johannesen et al., 2016). I min undersøkelse har jeg samlet inn data gjennom intervju og observasjon (Tabell 1), samt sett på teoretiske perspektiver som er relatert til mitt tema (kapittel 2). Ved datainnsamling gjennom intervju kan følsomme temaer bli berørt. Johannesen et al. (2016), minner oss på at informantene skal utsettes for minst mulig belastning og ikke utsettes for skade. Jeg har prøvd å være en forsker som har vært ute etter opplevelser, erfaringer, meninger og refleksjoner uten å påvirke informantenes kunnskap og kompetanse.

Ved hjelp av diktafon gjorde jeg lydopptak av intervjuene. Jeg transkriberte intervjuene selv for å sikre de mange detaljene som er spesifikke for min analyse (Kvale og Brinkmann,

2017). Dette ga meg muligheten til å høre gjennom intervjuene flere ganger og på denne måten begynne meningsanalysen av det som ble sagt i intervjuet. Under transkriberingsprosessen fikk jeg gradvis en dypere forståelse av lærernes holdninger til og oppfatning av hva de legger i begrepet psykososialt miljø, og deres erfaringer med hvordan de best tilrettelegger for et godt skolemiljø. Med utgangspunkt i erfaringene jeg gjorde meg i prosessen med prøveintervju, har jeg brukt samme skriveprosedyrer i alle intervjuene. Transkriberingen har blitt skrevet ned ordrett, ord for ord, med alle gjentakelser og med registrering av alle «eh»-er og lignende (Kvale og Brinkmann, 2017).

Under observasjonen valgte jeg å fokusere på samspillet mellom elevene og mellom elever og voksne. I følge Fangen (2011) må du som observatør velge å fokusere mer på noen aspekter enn på andre. Det er ikke mulig å bevare like stor interesse for alt hele tiden. Dette erfarte jeg fort under min observasjon og valgte meg raskt ut noen fokusområder.

Tabell 1: Oversikt over datamaterialet, inspirert av Andersen (2018)

| Informant | Lydopptak   | Transkribert intervju | Observasjon | Feltnotater fra observasjon |
|-----------|-------------|-----------------------|-------------|-----------------------------|
| Siri      | 55 minutter | 15 sider              |             |                             |
| Astrid    | 54 minutter | 14 sider              | 90 minutter | 9 sider                     |
| Line      | 52 minutter | 13 sider              |             |                             |

### 3.3 Kvalitativ studie

Valg av forskningsmetode og refleksjoner rundt valg av metode dukker raskt opp når valg av tema og foreløpig problemstilling er på plass. Den begrensede tiden som er til rådighet, tidsperspektivet, er noe som må tas hensyn til under valg av metodisk tilnærming.

I den samfunnsvitenskapelige metodelæren er det et skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. I følge Dale et al. (1985) brukes kvalitativ metode til å fastslå forskjellen mellom epler og pærer, mens kvantitativ metode går ut på å telle hvor mange det er av hver. I min undersøkelse har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. For å sikre meg et bredt datamateriale har jeg tenkt å benytte både intervju og observasjon i undersøkelsen. I følge Fangen (2010), kalles det triangulering når flere metoder kombineres for å skaffe datamateriale.

#### 3.3.1 Kvalitativt intervju og tanker rundt intervjuprosessen

I min undersøkelse har jeg sett nærmere på hvordan lærere i barneskolen legger til rette for at elevene skal oppleve å ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Undersøkelsen baserer seg på et utvalg av informanter gjennom intervju og observasjon der jeg har prøvd å fange opp opplevelser, forståelse og begrunnelser.

Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informanten kan være med på å bestemme hva som blir tatt opp i et intervju. Johannesen et al. (2016), hevder at intervjuer egner seg når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg. Gjennom intervju som metode har jeg fått mulighet til å gå i dybden og få detaljerte opplysninger fra lærerne om hvordan skolen og lærerne arbeider og tilrettelegger for å sikre at alle elevene føler at de har et trygt og godt skolemiljø. Gjennom intervju har jeg undersøkt og beskrevet informantenes erfaringer og opplevelser. Kvale og Brinkmann (2017) sier at det er nødvendig å lytte til de eksplisitte beskrivelsene og de uttrykte meningene, men også få med seg det som sies «mellom linjene». Jeg som intervjuer kan formulere det implisitte budskapet, sende det tilbake til den som blir intervjuet og kanskje oppnå en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av min fortolkning av det den intervjuede forsøker å si. Johannesen et al. (2016) sier at mye kunnskap er situasjonsbestemt og et intervju er like mye en sosial situasjon som annen samhandling. Gjennom å bruke intervju som metode har jeg skreddersydd intervjuet til informantenes situasjon. Ved å bruke åpne intervju kunne jeg som forsker be informanten fortelle om hendelser og situasjoner hun har opplevd. Sosiale fenomener er komplekse, og det kvalitative intervju gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser (Johannessen et al., 2016, s. 146).

Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 156).

I følge Kvale og Brinkmann (2017), er kvaliteten på det originale intervjuet avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet. Et godt intervju er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet som omfatter blant annet kunnskap om forskningstemaet, sensitivitet med hensyn til den sosiale relasjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet, og bevissthet om epistemologiske og etiske aspekter av intervjuet.

I min undersøkelse har jeg brukt en - til – en intervju. Vi bruker en- til- en intervjuer når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informanters forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (Johannesen et al. 2016, s. 146). I min undersøkelse ønsket jeg å få frem informantenes egne opplevelser og erfaringer uten at de ble påvirket eller inspirert av andres tiltak og ideer.

I intervjusituasjonen kan det være en fordel å skape så trygge rammer som mulig rundt det fysiske miljøet slik at det føles som et trygt rom der folk tør å snakke. I min undersøkelse ble det naturlig å oppsøke informantene på sin arbeidsplass. For at vi ikke skulle bli forstyrret underveis i intervjuprosessen utførte jeg intervjuet på lærerens klasserom etter skoledagens slutt. Johannesen et al. (2016), sier at det er fare for at intervjuet avbrytes av telefoner eller mennesker, eller at noen overhører, dersom intervjuet foregår på informantens arbeidsplass. Jeg avklarte på forhånd at jeg ønsket at vi skulle sitte uforstyrret og at både informant og intervjuer slo av mobiltelefonen den tiden intervjuet foregikk.

Det kan oppstå utfordringer med bruk av intervju som metode: informantene snakker ikke eller svarer ikke utfyllende nok. Her erfarte jeg at det var fordel å ha noen hjelpespørsmål klar for å få informanten til å fortelle eller utdype et spørsmål. Jeg erfarte også at noen av spørsmålene ble overflødige, da noen av informantene svarte på spørsmålene før de ble stilt.

### **3.3.2 Prøveintervju**

Omfattende trening er nødvendig for å bli en høyt kvalifisert intervjuer. Kvale og Brinkmann (2017) sier at intervju er et håndverk som må læres gjennom praksis. Før jeg utførte intervjuene gjorde jeg prøveintervju med en av mine nærmeste kollegaer, slik at jeg fikk testet ut hvordan det fungerte i praksis. Som intervjuer var det viktig for meg at jeg skulle fremstå som sikker og trygg i min rolle, før jeg satte i gang med intervjuene. Jeg fikk tilbakemeldinger på spørsmålene i intervjuguiden og gjorde endringer før jeg startet med selve intervjuene. På denne måten fikk jeg lettere se kvaliteten på spørsmålene, noen var like mens andre var vanskelig å svare på. Ved å transkribere prøveintervjuet ble jeg mer bevisst på hva jeg kunne gjøre annerledes for å oppnå best mulig kvalitet på intervjuet. Gjennom prøveintervju og transkribering fant jeg ut om min teknikk egnet seg for å få svar på mine spørsmål. Det ga meg også muligheten til å prøve ut det tekniske utstyret og føle meg trygg på at lyd kvaliteten fungerte godt i transkriberingsprosessen. Kvale og Brinkmann (2017), sier at i en trygg transkriberingssituasjon kan novisen, *meg som nybegynner*, bli oppmerksom på subtilitetene ved å intervju, der jeg ikke kommer til å ødelegge kunnskapsproduksjonen i et viktig intervju, eller gjøre meg skyldig i etisk krenkelse av intervjupersonens intimsfære i en konkret intervjusituasjon.

Ved å lytte til og transkribere tidligere lydinnspilte intervjuer fremmes oppdagelseslæring, der nybegynnere i faget gjennom egen praksis oppdager teknikker og dilemmaer i forbindelse med overføring av levende samtaler til skrevne tekster (jamfør Kvale og Brinkmann, 2017).

Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 84). For å komme seg i mål med et vellykket forskningsprosjekt kan det være avgjørende at forskeren setter seg grundig inn i temaet, *innhenter kunnskap*, og gjør et godt håndverksmessig arbeid i forkant av intervjuene, *ferdigheter*. Selv om det var tidkrevende erfarte jeg at det var nyttig og nødvendig å trene på både intervju og transkribering. Det gjorde meg stødig og sikker i rollen som intervjuer og jeg fant egne teknikker for transkriberingen som gjorde at det lettet arbeidet underveis.

### **3.3.3 Intervjuguide**

Ved innsamling av kvalitative data kan en oppnå stor åpenhet og fleksibilitet. Ved kvalitative intervjuer baserer forskeren seg på en intervjuguide som man ikke trenger å følge slavisk. I følge Johannesen et al. (2011), kan strukturen i intervjuguiden endres underveis i intervjuet. Et eksempel på dette kan være at informanten snakker om et tema tidligere enn planlagt og det da vil være naturlig å følge det opp i det informanten bringer det på bane. Kommer det frem nye og interessante tema underveis må det være rom for å følge de opp. På denne måten vil informanten kunne påvirke hvordan intervjuet formes og påvirke hva som kommer frem av informasjon. Intervjuene har vært delvis strukturerte med utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 3). Ved bruk av intervju kan informanten bli bedt om å rekonstruere hendelser, som ikke er mulig å gjøre ved hjelp av observasjoner eller strukturert spørreskjema. I følge Johannesen et al. (2016), kan vi på denne måten bedre få frem menneskes erfaringer og oppfatninger, gjennom at informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet. Det gir også mulighet til å følge opp interessante opplysninger eller erfaringer med oppfølgingsspørsmål.

### **3.3.4 Bruk av lydopptak**

Gjennom tidligere erfaringer og erfaringene jeg gjorde meg under prøveintervjuet opplevde jeg at det var vanskelig å ta notater samtidig som jeg skulle være en oppmerksom og god lytter underveis i intervjuet. Tidlig i prosessen bestemte jeg meg for å bruke lydopptak under intervjuprosessen for å sikre at jeg fikk med relevant informasjon samtidig som jeg kunne vie all min oppmerksomhet til informantene. I tillegg ville lydopptak gi meg muligheten til å få med gester, mimikk, om de tok seg tenkepauser, viste engasjement eller viste usikkerhet. Ved bruk av lydopptak trengte jeg ikke bruke tid på å gjøre notater underveis i intervjuet. I følge Johannesen et al., 2011, er data i form av lydopptak eller bildeopptak fordelaktig med tanke på at data kan registrere forhold som er vanskelig å få med seg i en tekst, slik som tonefall,

pauser, bevegelser og ansiktsuttrykk. Jeg har valgt å bruke lydopptak da det kan virke mer avslappende enn bildeopptak.

### **3.3.5 Observasjon**

I tillegg til intervju har jeg tatt utgangspunkt i funn i et av intervjuene og observert en av lærerne og klassen i en skoletime, friminutt og overgang mellom timer og friminutt. Er der elever som går alene, føler seg utenfor eller ekskludert? Hvordan fanger lærerne opp elever som ikke har et trygt og godt skolemiljø? Jeg fulgte klassen på en vanlig skoledag. Dette gjorde jeg gjennom deltakende observasjon. Den jeg intervjuet ble en naturlig del av det som jeg observerte.

I følge Fangen (2010) er mange studier med bruk av deltakende observasjon relativt åpne i sitt fokus, fordi formålet er å innhente kunnskap om et felt som det ikke finnes så mye tilgjengelig kunnskap om. Ved bruk av observasjon som metode opplevde jeg å få en dypere kunnskap om det som kom frem fra intervjuene. Observasjon gav nyttig kunnskap i min undersøkelse i form av utfyllende og nyttig informasjon fra omgivelsene.

Når du kombinerer deltakende observasjon med intervju, kan du dra nytte av at de to ulike datainnsamlingsmetodene gir grunnlag for ulike typer data (Fangen, 2011, s. 172). Jeg organiserte observasjonen slik at jeg kunne observere klassen til en av lærerne jeg intervjuet. Jeg laget en observasjonsguide med definerte områder jeg ønsket å se nærmere på. Jeg gjorde observasjon etter at intervjuene var utført for å ta utgangspunkt i funnene i intervjuet når jeg observerte. Observasjon kan brukes som en supplerende metode for å få svar på problemstillingene eller for å se dem under en annen synsvinkel (jamfør Johannesen et al. 2016).

Som deltakende observatør ble jeg en del av miljøet uavhengig av om jeg hadde opparbeidet noen form for relasjon i miljøet. I følge Johannesen et al. (2016) er deltakende observasjon spesielt nyttig for å studere hendelser som varer over kort tid eller hendelser som gjentar seg hyppig. Under observasjonen tok jeg meg god tid for å få mulighet til å gjøre meg godt kjent i miljøet som ble observert og fikk samlet inn detaljert informasjon om fenomenet trygt og godt psykososialt skolemiljø.

I forbindelse med observasjonen blir alle navn anonymisert i oppgaven og jeg vil ikke bruke opplysninger som kan gjenkjenne skoler eller personer. Dette har ført til at jeg måtte endre på kjennetegn ved skolene og personer i masteroppgaven. Selv opplever jeg ikke at dette har fått konsekvenser for analysen i oppgaven.

### **3.4 Analyse**

I min analyse har jeg støttet meg til en hermeneutisk fenomenologi i tilnærmingen til mitt datamateriale. I følge Brekke, 2006, betegner begrepene analyse og fortolkning den fasen i forskningsprosessen hvor vi konstruerer svar på våre forskningsspørsmål. I min forskning er det empiriske utgangspunktet for denne fasen basert på rådata fra transkriberte intervju og feltnotater fra observasjon. I denne prosessen har det vært naturlig å gå gjennom oppgavens problemstilling og ta stilling til om det skulle foretas justeringer underveis. Oppgavens problemstilling er blitt endret på flere ganger før jeg landet på endelig problemstilling. Deretter ble rådata analysert i forhold til problemstillingen, aktuell teori og begreper. Her kommer vi tilbake til meninger som nøkkelord i fenomenologien (kapitel 3.1.4), der meninger nå skal tolkes inn i analyseprosessen. Denne fasen av forskningsprosessen er ofte svært kritisk, og vi kan lett bli usikre på om prosjektet var godt nok fundert og gjennomtenkt (Brekke, 2006, s. 24).

Formålet med analysen er ifølge Kvale og Brinkmann (2017), å avdekke meningen med spørsmålene, å få frem forutantakelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning. I analysen har jeg valgt å bruke lengre sitater fra intervjuene, dette med støtte fra Everett og Furseth (2012) som sier at det å benytte lengre sitater lar informantene komme til ordet og setter spesifikke utsagn inn i en større sammenheng. Jeg ser på sitatene fra datamaterialet som nødvendig for å vise leseren at fortolkningen jeg presenterer er rimelig ut fra materialet.

### **3.5 Etikk i prosjektet**

Johannesen et al. (2016), sier etikk først og fremst dreier seg om forholdet mellom mennesker, hva vi kan og hva vi ikke kan gjøre mot hverandre. Det handler også om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale. *Etiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker, spesielt ved datainnhenting, enten det foregår gjennom deltakende observasjon, intervjuer eller eksperimenter* (Johannesen et al. 2016, s. 84).

Forskningsprosjekt som innebærer personopplysninger er meldepliktig til NSD, Norsk senter for forskningsdata, og innsamling av data kan ikke starte før prosjektet er godkjent. I min undersøkelse i forbindelse med masteroppgaven har jeg intervjuet lærere og observert elever og lærere. Jeg ønsket å få kjennskap til deltakernes erfaringer, navn og alder, og dette gjorde at mitt prosjekt var meldepliktig. Det ble sendt inn søknad om gjennomføring av forskningsprosjektet til NSD, som godkjente prosjektet (vedlegg 1). I forbindelse med



søknaden ble det lagt ved intervjuguide (vedlegg 3), informasjonsskriv og informert samtykke (vedlegg 2). Informasjonsskriv for at deltakerne skal få informasjon om hva prosjektet går ut på og informert samtykke for at deltakerne skal vite at deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Prosjektet ble godkjent og prosessen med å samle inn datamateriale startet umiddelbart. Det ble også sendt ut informasjonsskriv til foresatte (vedlegg 4) som hadde barn i klassen som var involvert i forbindelse med observasjon. Informasjonsskrivet ble sendt ut via elevenes kontaktlærer.

Etiske spørsmål dukker opp i alle faser av et forskningsprosjekt og intervjuforskning er fylt med moralske og etiske spørsmål. I følge Kvaale og Brinkmann (2017) dukker det etiske problemstillinger opp fortløpende i en intervjuundersøkelse, og man må ta hensyn til mulige etiske problemstillinger hele veien, fra begynnelsen (tematisering) til slutt (den endelige rapporten foreligger). Intervjuguiden (vedlegg 3) inneholder ikke spørsmål av sensitiv eller personlig karakter. På bakgrunn av det har jeg vurdert at det ikke har vært nødvendig for informantene å lese gjennom transkriberingen av intervjuene. Jeg har brukt fiktive navn i oppgaven for å beskytte intervjuobjektene.

### **3.6 Vurdering av forskningens kvalitet**

Metodene som velges i et forskningsprosjekt skal gi troverdig kunnskap. Troverdig kunnskap i denne sammenheng betyr at kravene til validitet og reliabilitet skal være oppfylt (jamfør Dalland, 2008). Ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten i form av casebeskrivelse styrkes påliteligheten (reliabiliteten) (Johannesen et al. 2016). For å gjøre forskningen mest mulig pålitelig er det gjort beskrivelser og begrunnelser for valg av metode, nøyaktige transkriberinger av intervjuene og feltnotater fra observasjonene.

#### **3.6.1 Validitet og reliabilitet**

Ved evaluering av kvalitative undersøkelser dukker spørsmålet om undersøkelsens kvalitet opp. Sentrale begreper for kvalitet er reliabilitet og validitet. Når det gjelder forskningens kvalitet viser Jacobsen (2005) til at det er viktig å kunne svare bekreftende på spørsmålet: Er undersøkelsesopplegget som velges egnet til å belyse den problemstillingen som ønskes belyst? Svaret på dette spørsmålet kan få følger for undersøkelsens pålitelighet (reliabilitet). Informantenes kunnskap har gitt meg mulighet til å drøfte funn som bidrar til en troverdig (valid) forskning.

*Reliabilitet* knytter seg til undersøkelsens data, hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. I kvalitative undersøkelser dreier *validitet* seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på riktig måte reflekterer formålet med studien og

representerer virkeligheten (Johannesen et al. 2016). Informantene kan påvirkes ved at det stilles ledende spørsmål, noe som vil svekke reliabiliteten. Spørsmålsstillingen min har vært åpen for å unngå at informantene påvirkes.

I følge Fangen (2011) bør ikke intervjudata behandles som om det var handlingsdata, men sees på som folks selvrepresentasjon. Det betyr at vi ikke kan ta det for gitt at intervjuobjektene faktisk gjør det de sier. Det de sier kan være en historie som gjenspeiler hvordan de ønsker å fremstille seg selv. Informantenes troverdighet er også viktig. Ved at forskeren (meg) har fått tak i en utdypet mening og begrunnede refleksjoner kan dette formidles gjennom forskeren. Spørsmålene må dermed være gyldige, tolkningen logisk og relatert til spørsmålene.

Kombinasjon av intervju og observasjon gir et godt grunnlag for å kunne validere tolkningene mine (jmfør Fangen, 2011). For at undersøkelsen skal være troverdig har det vært viktig at pålitelighet er i sentrum gjennom hele veien, fra forberedelser, gjennomføring og bearbeiding av intervju og observasjon til analysen. Undersøkelsens validitet styrkes ved at jeg har kombinert intervju og observasjon i undersøkelsesprosessen. Nøyaktige transkriberinger av intervjuene og nøyaktige feltnotater fra observasjonen gjør forskningen mest mulig pålitelig.

### **3.6.2 Overførbarhet**

Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelig og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 289).

Informantene er valgt ut fra erfaringer og pålitelighet for å kunne belyse problemstillingen best mulig. Dette kan bidra til økt kunnskap om skolens psykososiale miljø gjennom lærernes erfaringer om positive tiltak som de opplever som virkningsfull i praksis. Overførbarheten i dette prosjektet kan være noe begrenset da dette er et lite forskningsprosjekt med få informanter. Det kan også være mulig at utvalget ikke representerer gjennomsnittslæreren, og det vil ha betydning for overførbarheten.

## **KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE**

I dette kapitlet redegjøres det for funnene i datamaterialet basert på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette presenteres i form av en sammenfatning av datamaterialet og mine fortolkninger. Kapitlet starter med en presentasjon av informantene og fortsetter med

funnene presentert i forhold til forskerspørsmålene og andre sentrale funn underveis i intervjuene. Sitater fra informantenes utsagn og gjengivelser fra mine feltnotater er markert i kursiv. Gjengivelse av feltnotater og sitater fra intervjuene kan fremstå som lange, med den menig å la informantene komme til orde og for å sette spesifikke utsagn i en større sammenheng (jamfør Evereth og Furset, 2012). Direkte sitater fra funnene er med på å bevare og styrke forskningens reliabilitet. I likhet med lærerne har elevene som er blitt nevnt fått fiktive navn. Funnene drøftes opp mot sentral teori i kapittel 5.0 i et forsøk på å styrke funnernes validitet.

#### **4.1 Lærerne**

I denne undersøkelsen er empirien basert på 3 intervjuer av lærere som jobber på 2 barneskoler i Sortland kommune. Identiteten til lærerne er anonymisert og har fått fiktive navn i oppgaven.

*Astrid* er kontaktlærer på skolens småtrinn. Hun er i 40- årene og har 16 års erfaring bak seg som lærer. Hun er utdannet allmennlærer med mastergrad i tilpasset opplæring. Fordypning i KRLE, norsk, kunst & håndverk og musikk. Hun har i hovedsak erfaring fra undervisning 1-4 trinn. Hun valgte yrket på bakgrunn av at hun føler at den kontakten hun får med elevene oppleves som fin og at hun føler hun har mye å bidra med på «omsorgs- og relasjonsbiten».

*Siri* er kontaktlærer på skolens småtrinn. Hun er i 20- årene og har 4 års erfaring bak seg som lærer. Hun er utdannet førskolelærer og har hele tiden visst at hun ønsket å jobbe med barn. Hun trives i jobben som lærer på småtrinnet og føler at det er «her hun tilhører og hører hjemme».

*Line* er faglærer på skolens småtrinn. Hun er i 50 årene og har nærmere 30 års praksis bak seg som lærer. Hun har selv alltid vært skoleflink og opptatt av læring, så læreryrket har alltid fristet. Hun er utdannet allmennlærer og har videreutdanning innenfor norsk og KRLE. Hun har undervist fra 1.-9. trinn. De siste årene har hun jobbet mest i småskolen og føler det passer henne bra på grunn av «omsorgsbiten».

#### **4.2 Lærernes forståelse av begrepet psykososialt skolemiljø**

Dette kapitlet tar for seg hva lærerne forstår med eller legger i begrepet psykososialt skolemiljø. De kommer de med veldig forskjellige svar, men likevel forstår jeg det slik at de har en bred faglig og personlig forståelse i hva som ligger i begrepet. Alle informantene påpeker viktigheten av et trygt og godt psykososialt skolemiljø har for å skape et godt læringsmiljø for klassen og enkeltelever. Siri sier at hun tenker at det psykososiale miljøet,

eller psykisk helse i skolen er det viktigste, for det er det som *må ligg i bunnen*. Hun sier følgende:

*Æ tenker psykososialt skolemiljø går på psykisk helse hos ungene og at de ska trives i samspill med andre mennesker. Skoledagen ska vær trygg og det ska vær en mobbefri kværdag. Man kommer ikkje utenom mobbebegrepet, men ungan ska oppleve mestring, gleding og dæm ska møte tillitsfulle voksne, trygge voksne. Ungan ska lær sæ å fungere sammen med andre unga, og voksne ikkje minst. Så æ tenker at det psykososiale eller psykisk helse i skolen kanskje e det viktigaste etter fag, eller kanskje før fag, førr det e jo det som må ligg i bunnen. Vesst det psykososiale ikkje e på plass, korsn ska du då lær multiplikasjonstabellen eller geografi og alt det herre, samfunnsfag og naturfag? Ungan må oppleve mestring over skoledagen før de kan ta innover sæ lærdom.*

Slik jeg forstår det, sier Siri noe her om hvor viktig det er for elevene å ha et trygt og godt skolemiljø i bunnen før de kan ta innover seg læring i skolehverdagen. Med andre ord er det grunnleggende å ha et trygt og godt psykososialt miljø på plass før et godt læringsmiljø kan skapes. Astrid sier at psykososialt skolemiljø er et vidt begrep og at det er mye som spiller inn for at du skal ha det bra på skolen:

*Psykososialt skolemiljø e et vidt begrep, det e mykkje som spella inn for at du ska ha det bra på skolen. Det går jo på det mentale, at du ska ha det bra. Det e manga faktorer som spælla inn. Det går på om du har venner. Det går på om du får fylt dine behov. Det går på om du får oppgaver som e tilpasset dæ. Det går på å føle mestring. Det går på relasjoner mellom elevene og på relasjoner mellom elev og lærer. Det går på korsn du blir mottatt, det går på tilpassa opplæring, variasjon- at opplæringa e variert. Det går rett og slett på at opplæringa e så variert at du ikkje kjeda dæ. Det går åsså på skole- hjem samarbeid og korsn det fungere. Ja, psykososialt skolemiljø e det å føl sæ trygg og godt ivaretatt på skolen, det å bli sett og hørt.*

Astrid viser en bred forståelse av begrepet. Hun kommer med mange konkrete eksempler og detaljerte beskrivelser på hva hun legger i ordet psykososialt skolemiljø. Når Astrid sier dette forstår jeg det slik at hun, i likhet med Siri, også tenker at det er grunnleggende med et trygt og godt psykososialt skolemiljø for at det skal skapes et godt læremiljø.

Line viser en dyp forståelse av begrepet og utdyper viktigheten med å ta hensyn til bagasjen elevene har med seg når de begynner på skolen:

*Æ tenk at et psykososialt skolemiljø må være et miljø der man tar hensyn til at ungan har med seg en ryggsekk, en bagasje, når de begynner på skolen. Det e vårres plikt å ta hensyn til dennan bagasjen. Vi må bli kjent med dem og ta oss tid tell å lære dem å kjenne. Vi må ta oss tid til å bli kjent med foreldrene, vi må jobbe kontinuerlig for at de skal få det best mulig innenfor den gruppen, den klassen, de havner i. Det er mange ganger tilfeldig kordan klasse du havner i og hvilken lærer du får. Ta hensyn til at de er elev en liten del av dagen, og tenk på at de har roller ellers åsså. Og de er prega av dette. Og æ merker vel de de siste 7-8 årene, at det kanskje er ei stor forandring i elevgruppa med at de har meir og meir å dræg på, meir og meir å bære på. Det kan være mange årsaker, men vi ser det jo i form av uro, nedstemthet og at det kan resultere i lærevansker. Og det blir feil og bare skal sette de i en bås med at de er dyslektikere eller har ADHD, eller hva det kan være. Det er ikke den enden vi må begynne i. Vi må kartlegge kordan de e som mennesker, ja, æ tenk at det e en av de viktigaste oppgavene vi har. For vesst at de ikkje har funnet sæ sjøl, e trygg på seg selv og blir tatt godt vare på så vil læringa bi sekundær- det e ikkje det viktigaste- de e ikkje tilstede til å ta imot læring. Det e så mange faktorer som spiller inn i det psykososiale miljøet. Du må se heile eleven.*

Her poengterer også Line, slik jeg forstår det, at det er avgjørende at elevene opplever det psykososiale miljøet som trygt og godt før de kan ta imot læring. Lærerne må legge til rette ut fra elevenes forutsetninger og ta hensyn til den bagasjen de har med seg når de starter på skolen. Line er opptatt av at elevene ikke skal stemples med en diagnose, men istedenfor kartlegges hvordan de er som mennesker. Dette er interessant, det kan være utfordrende for elever å gi uttrykk for egne ønsker og behov, og kartlegging av hvordan elevene er som mennesker kan være til støtte og hjelp for både lærerne og elevene. Line er opptatt av at vi må se hele eleven, hjelpe de mot veien til å bli trygge på seg selv og at det viktigste er at de blir godt tatt vare på.

Etter hvert i intervjuene kom det flere uttalelser fra informantene som kunne forklare deres forståelse av det psykososiale miljøet. Her har alle informantene kommet med indikasjoner på at det er grunnleggende at elevene opplever skolemiljøet som trygt og godt før de kan være sterke og selvsikre nok til å komme i posisjon til læring. Jeg tolker det slik at et godt læringsmiljø er avhengig av et godt psykososialt miljø og omvendt.

### **4.3 Tiltak som fremmer et trygt og godt psykososialt skolemiljø**

Hvordan lærerne legger til rette for at elevene skal ha et trygt og godt skolemiljø har jeg sett i sammenheng med Opplæringsloven (1998) §9A.

#### **4.3.1 Bygge gode relasjoner og sosial støtte**

I intervjuguiden hadde jeg ingen spørsmål direkte knyttet til relasjoner. Alle lærerne kom imidlertid inn på betydningen gode relasjoner har for å bygge et trygt og godt psykososialt skolemiljø for både elevene, de voksne på skolen og foresatte. Alle kom også med eksempler som peker mot at gode relasjoner er viktig og i noen tilfeller nødvendig for å skape et godt læringsmiljø. Både Astrid og Siri ser fordeler for relasjonsbygging med at elevene møtes utenfor skolen i form av foreldrestyrte aktiviteter og begge har klasser med foreldrestyrte lekegrupper på fritiden. Line uttrykker at hun mener det er viktig å gi rom for at gode relasjoner kan bygges i klasserommet eller i mindre grupper og at dette styrker læringsmiljøet: *Det er ikke nødvendig at vi jobber i hel klasse bestandig. Det handler om å utnytte de ressursene vi har og dele klassen i mindre grupper når mulighetene byr seg. Stasjonsarbeid og tilgjengelige grupperom skaper muligheter for å knytte, bygge og vedlikeholde relasjoner, både elever- voksne og elever- elever.* Line holder en knapp på arbeid i mindre grupper og har stor tro på at hvis elevene har gode relasjoner til de andre elevene i gruppen og til de voksne gir det rom for at alle elevene blir sett og hørt, og dermed lykkes med det de skal gjøre. Hun tenker det er viktig at elevene innser at de voksne ser dem og opplever at de blir sett: *Slik skapes det gode relasjoner, det er trygt og godt, og elevene lykkes med det de ska gjør.* Astrid og Siri ser også fordeler med stasjons- og gruppearbeid.

Astrid påpeker viktigheten med gode relasjoner i forbindelse med tilpasset opplæring:

*...Åsså det med relasjon, det e kjempeviktig. Det e det æ ser på som aller viktigst førr at elevan ska ha det bra på skolen. Det e det vi jobba mæst med sånn at de ska ha mange nok støttespællera på kryss og tvers... På et foreldremøte kom det et forslag fra en av de foresatte om at vi sku lag vennegrupper på fritida førr å bygg opp om gode relasjon. Æ syns det va et godt tiltak, så det ska vi gjør nu fremover, lage grupper som ska gå ut skoleåret. Det e sånn at vi laga gruppe med 4 eleva på hver gruppe. Då tenker vi sammensetninger der kanskje ikke de som ikke e så mykkje i lag på skolen e de som ska møtes en gong i måneden heime hos kværandre. Vesst det e 4 unga som møtes har vi sett som kriterie at det ska vær minst 2 foresatte representert. Ellers er det de foresatte som styrer hvordan aktiviteter elevan ska gjør, hyggelige ting ilag.*

Astrid sier at dette er et lavterskeltilbud slik at alle foreldrene skal føle at de har noe å bidra med. Det må ikke være et strøket hus, det viktigste er at det er fokus på relasjonsbygging og det at elevene blir kjente med og trygge på hverandre: *Dette er et tiltak før å bygge opp under et godt psykososialt skolemiljø, i tillegg blir foreldran godt kjent med kvarandre og et foreldresamarbeid blir etablert.* I følge Astrid kan de slik sikre at elevene får flere støttespillere på skolen og foreldrene støtte i hverandre. I klassen til Siri har de også laget lekegrupper, der bare for guttene i klassen. Hun sier at bakgrunnen for denne lekegruppen var konflikter mellom noen av guttene: *Noen av guttan e ofte innblanda i konflikta. Æ prøva alltid å ordne opp i det der og da, men det ender ofte med at ikkje alle e like fornøyde med resultatet. Kanskje blei vi ikkje heilt enig eller kanskje fant vi ikkje ut ka det faktisk bunnet ut i.* Siri uttrykker at hun ikke liker at elevene drar med seg negative hendelser hjem, men ønsker at alle elevene skal gå hjem med en følelse av: *Ok, vi er ferdig med det.* Dette tror hun er en viktig nøkkel for at elevene skal ha det bra, trygt og godt på skolen. På bakgrunn av dette kom tanken om lekegrupper for guttene frem:

*Æ hadde et ekstraordinært foreldremøte med alle foreldre/foresatte til guttene. I forkant av møtet hadde æ forklart at relasjonen i guttegruppa ikkje e bra og at vi e nødt til å ta tak i det som e rota tell problemet og at alle foresatte var nødt til å komme på banen. I forkant av møtet hadde æ bestemt at vi sku lag to lekegrupper, kæm som sku invitere tell sæ og kæm som skulle være på gruppene. Æ hadde forhørt mæ med noen av foreldrene på forhånd, om det va greit at æ satte dem som «besøkshjem». Disse foreldrene ble mine allierte på foreldremøtet og de sku inviter hjem til sæ.*

Dette foreldremøtet opplevde Siri som veldig bra og hun fikk inntrykk av at alle foresatte satte pris på at hun på forhånd hadde bestemt at dette tiltaket skulle iverksettes uansett utfall av møtet: *Æ fikk tilbakemeldinger om at de syns dette var en suksess og de syns det var supert at æ hadde tatt initiativ til dette tiltaket.* Dette tiltaket begynte de med før jul og gruppene opprettholdes i dag. Foreldrene har spilt videre på det samspeillet som har oppstått i gruppene og Siri håper gruppene fortsetter neste skoleår. Siri merker en betydelig forandring i guttegruppen i klassen og det er mindre konflikter blant dem i løpet av skoledagen. Hun sier at det fortsatt skjer ting som ikke er greit, men at det er lettere å ta tak i disse problemene når hun har foreldrene på banen: *Nu kan det holde med at æ sender en SMS heim eller har en kort samtale på telefon. Æ vurderer kvert enkelt tilfelle og det er ikkje alt æ ringer hjem om heller. Æ mærka jo sjøl ka som e stort og ka som e lite, som oftest e det bærre små konflikter nå. Æ har gitt foreldrene mykkje skryt, det har vært utslagsgivende at foreldrene har skjont at de må*

*holde et ekstra øye med ungene sine, og ikke alltid tru at egne unga e bedre enn andre sine.* Siri nevner at det er viktig å sende meldinger hjem når det har vært gode dager på skolen, eventuelt at hun ringer hjem og forteller om en fin hendelse som eleven har vært en del av.

Astrid og Siri kom inn på viktigheten med et godt samarbeid på trinnet, slik at både elevene, lærerne og foresatte bygger relasjoner på tvers av klassene både i sosiale- og faglige settinger. Begge er opptatt av at foreldrene må komme på banen. De er enige om at samarbeid mellom foresatte kan styrke både foreldresamarbeidet og læringsmiljøet. Astrid forklarer at de på et foreldremøte har utfordret foresatte på tvers av trinnet til å drøfte hvordan de kan bidra å bygge relasjoner utover skolen:

*...så er det foreldrene til ungan som finner på et eller annet de skal gjøre i lag med eleven. Det kan være at de for eksempel arrangerer diskotek, skirenn eller karneval, det e foreldran som står i bresjen for dette, gjør det på fritida for og sammen med ungan. De har åsså gjort det sånn at de har invitert den andre klassen til å være med på en sånn type arrangement. Det er med på å styrke relasjona og vennskap oppstår, ikkeje bærre mellom ungan, åsså mellom de voksne- mellom foreldran- det e kjempeviktig.*

Slik jeg forstår Astrid her, er det å få foresatte mer på banen med på å styrke forholdet mellom foresatte og samarbeidet hjem- skole. Siri sier: *Foreldrene er nødt til å komme på banen, sånn at vi kan finne rota tell ka som e problemet.* Det at foreldrene kommer mer på banen, slik jeg forstår det ut fra det Astrid og Siri uttrykker, kan det bidra til at det oppstår relasjoner blant foresatte som gjør at terskelen blir lavere for å ta kontakt med hverandre når det oppstår situasjoner på skolen eller i fritiden.

Jeg forstår det videre slik at samarbeid på tvers av klassene på trinnet med på å styrke samholdet blant elever. Dette så ut til å være tilfelle på trinnet Astrid er lærer:

*Jeg kommer inn midt i lekestunden. Ingen av elevene kjenner meg. Jeg vandrer litt rundt i det midterste rommet. En elev kommer bort til meg og spør om vi skal spille yatzy. Vi spiller yatzy resten av lekestunden. Elevene leker på tvers av klassene, i små grupper. Fin, rolig og variert lek fordelt på tre rom. Lærerne går rundt og snakker med elevene (feltnotat 25.03.19).*

Lærerne deltok ikke aktivt i leken, likevel var de godt synlige for elevene ved at de gikk rundt og snakket med gruppene.



### 4.3.2 Fokus på gleding

I forhold til tiltak som lærerne på småtrinnet har satt i verk for å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø delte alle lærerne oppfatningen av viktigheten med gleding i skolehverdagen.

Astrid har brukt gleding i hverdagen sammen med elevene, i tillegg til å spre gleding utover skolegården:

*Vi har stort fokus på gleding i kværdagen. Det har vi koblet sammen med uteskole og i den forbindelsen har æ løst å si noe om, med tanke på det psykososiale miljøet, det å ha det bra. Det å glede andre gjør at man blir glad sjøl. Vi har masse fokus på det i lage ungan og snakka masse om det. Vi snakka om kordan reaksjona vi kan få ut i fra handlingene vi gjør.*

Her sier Astrid noe om at det å glede andre gjør at en blir glad selv. Fokus på å glede andre kan gjøre at du blir glad selv, noe som igjen påvirker det psykososiale miljøet ved at du har det godt. Astrid sier videre:

*Vi hadde en uteskole der fokus var gleding. Vi starta dagen med at vi klippet ut hjerter- og hjerter betyr jo kjærlighet. Vi snakket mykkje om det og sa at det skulle stå fine ting inni hjertene. Vi skulle gå til sentrum og dele ut de herre hjertan til tilfeldig forbipasserende for å glede de. Vi hadde på forhånd snakka om at vi sku se i ansiktene tell de som vi snakka med, på de som mottok hjertan, og se kvordan reaksjoner de fikk når de delte ut hjertan. Vi hadde åsså hatt som mål på ukeplanen uka før at de skulle kunne kjenne igjen egne og andres føleslsa. Så det å kjenn igjen den følelsen av å glede noen og se ka de gjer telbake og det de opplevde når de kom ned å sku dele ut disse hjertene- de fikk jo sånn enorm begeistring. Det var turista som blei strålende gla og de spurte ungan på engelsk om ka som sto på kortan. Der va ei dama som kom sprenganes etter og ga den eine gutten en stor klæm. Då så vi bærre gleden i ansiktan tell elevan når de så kor gla folk kunne bli av et lite hjerte. Ei dama va på gråten og en mann fortalte at dette hjertet sku han henge opp på kjøleskapet hjemme og se på det kvær dag. Det va sånne reaksjona som kom- det e gleding begge veien det. Når vi kom telbake tell skolen så jo læreran som venta der forskjell på ungan. Alle ungan strålte som noen soler. Så då fikk de sett gleding i praksis. Når du gjør noen gla så bli du gla sjøl. Og det va tydelig, dettan har vi fokus på gjennom heile uka, vesst noen gjør nokka bra førr andre så e vi snar med å sei: «Veit du ka, nu gleda du han eller ho». Eller*

*vesst de gleda mæ som lærar: «Nei veit du ka, nu gleda du mæ». Vi har veldig mykkje fokus på gleding gjennom heile uka og prøver å ta dem på «catch them beeing good», ikkjasant, ta dem når dem gjør nokka bra og ros dem i plenum.*

Her kommer Astrid med eksempel på hvordan gleding kan utføres i praksis og kobles sammen med uteskole. Under observasjonen i klasserommet var det flere situasjoner der Astrid «catch them beeing good», som hun selv uttrykker det. *Det ble jeg skikkelig glad for å høre, at du har lest bøker i helga. Der gleda du mæ*, sa hun til en av elevene under dagens morgenstund. *Utrykket i ansiktet til eleven er ikke til å ta feil av. Det lyser av glede* (feltnotat, 25.03.19).

I klassen til Siri har de også stort fokus på gleding i hverdagen. *Alle i klassen veit ka gleding e førnokka, det e blitt en del av skoledagen. Gleding e glede, det e lykkelig og det e følesen av å ha det bra. Æ har tru på at vesst man gjør masse av de gode tengan blir det åsså mindre av det dårlige.* Hun forteller at Siri Abrahamsen, damen bak begrepet gleding, har vært på skolen og hatt foredrag om hvordan de kan skape mer gleding i hverdagen på skolen. Hun har tatt i bruk tips fra forelesningen i skolehverdagen, men gjør også ting hun har funnet på selv:

*Æ har gjort nokka i lage ungan den siste tia som æ e litt stolt av. Æ har funne en mer kreativ variant på å avslutte skoledagen. Når eleven har pakka sekken og står bak stolen skal de lukke øynene og vente på et utsagn eller følelse fra mæ. Då kan æ sei for eksempel: Æ har gleda noen i dag. Æ har hatt en fin dag i dag. Æ har jobba godt i en skoletime i dag. Noen har vært snill mot mæ i dag. Hvis eleven kjenner seg igjen i noen av utsagnene æ kommer med, kan de få lov til å gå. Grunnen til at de skal lukke øynene er for å konsentrere seg om seg selv, og føle på hva det Æ har fått til i dag, uten å vite kæm andre som har gått eller som står igjen. Det har fungert kjempegodt, og æ prøver å få det til hver dag. Selv om noen har hatt en dårlig dag, eller opplevd noe ugreit, kanskje avslutningen kan være med på å skape noe positivt og eventuelt klarer elevene å trekke fram det gode til tross for en dårlig dag?*

Siri og hennes klasse har også skrevet lapper med ei positiv setning på og delt de ut til elevene i parallellklassen. *De visste ikke kor lappene kom i fra, de lå klar på pulten til eleven når de kom inn fra friminuttet. Det va akkurat som om æ mærka at eleven va meir smilanes og glad når æ traff de etter timen. Og mine eleva hadde stor glede av å glede eleven i parallellklassen.* Siri kommer med flere eksempler på gleding i løpet av skoleåret og legger vekt på de daglige samtalene hun har med elevene i løpet av skoledagen: *Ka har du gjort i*

*dag før å glede noen? Har du blitt gledet i dag? Har du opplevd at du har gledet noen andre i dag?* Gleding er blitt en viktig del av skoledagen i klassen til Siri og hun sier det er så viktig at elevene opplever å bli sett og ha det bra. Når Siri forteller om gleding opplever jeg at hun forteller hva de har gjort og gjør med stolthet i stemmen sin. Ut fra måten hun forteller og uttrykker seg på, forstår jeg det slik at hun oppriktig mener at det er viktig å legge til rette for at alle elevene skal oppleve å føle trygghet og glede i skolehverdagen.

Gleding er noe Line også forteller om med engasjement og innlevelse. *Det å gjør kværandre glad e så viktig. Det å glede kværandre e viktig. Vi har jo det på skolen, dette med gleding. Det e viktig å gripe kværandre i å være gode og gjøre de gode tingan. Det e så lite som skal tell før å gjør andre glad. Det handla bærre om å vær bevisst på det.* Hun poengterer at de har jobbet med gleding i personalgruppen på skolen og at også de voksne har fokus på å glede hverandre i hverdagen. Det kan være med ord, oppmerksomhet eller andre små gleder. I forhold til elevene sier hun at det handler mest om dette med å gjøre de oppmerksomme og bevisste på hvor glade andre kan bli når de sier fine ting til dem, eller kommenterer til andre når de ser at andre gjør noe bra eller fint. *Det e de små øyeblikkene og de rette kommentarene som kan være avgjørende for om skoledagen blir god eller ikkje.* For at elevene skal oppleve gleding som en læringsopplevelse sier Line at de går inn og hjelper elevene til å reflektere over reaksjonene til de som de gleder:

*Vesst vi ser at elevan deler, er oppmerksom o.s.v, så kan vi gå inn og hjelpe elevan å reflektere over reaksjonan tell de andre. Sånn skapa vi en læringsopplevelse før dem. Så du kor glad han/hun ble når du sa/ gjorde det. Vi gjør elevan oppmerksom på tengan, gjør de oppmerksom på ka det kan gjøre med andre når du gleda de. Før å få tell dettan må vi vær tilstede før elevan og grip ungan i å værgod med andre. Nu e vi kommet så langt at vi kan sei tell en elev: Veit du ka du gjorde nu? Ja, tell svar får vi ofte: Æ gleda ho/ han. Elevan bruka uttrykket bevisst- det å glede noen.*

Slik jeg tolker lærernes beretninger om erfaringene de har gjort seg med gleding, er alle lærerne opptatt av å ha fokus på gleding i skolehverdagen samt gjøre elevene bevisste på at de har bidratt til å glede andre gjennom refleksjoner og tanker rundt deres handlinger. Lærerne er enige om at gleding er blitt integrert i skolen dette skoleåret og at det er viktig for elevenes psykososiale skolemiljø: *Grip elevan i å vær god med andre. Nu når de bruka ordet bevisst, det å glede noen, skapa det glede begge veian. Æ trur at det å ha fokus på de gode tengan, det sprer sæ,* som Line uttrykker det. Jeg opplever at alle lærerne har fortalt om gleding med

engasjement og iver i løpet av intervjuet. Gleding er et tiltak som har gått igjen hos informantene på begge skolene. Slik jeg har oppfattet det er begrepet gleding forholdsvis nytt, men er likevel godt integrert i miljøet på skolene.

#### **4.3.3 Bruk av ros og anerkjennelse**

To av informantene utdyper viktigheten med bruk av ros og anerkjennelse, for at elevene skal føle seg trygge på å ta ordet i klassen. Astrid har stort fokus på at det må bygges opp et grunnlag hos alle elevene slik at de føler det trygt å delta muntlig i klassen og at det er rom for å komme med feil svar. Dette grunnlaget, kan ifølge Astrid, bygges opp gjennom å gi elevene anerkjennelse og ros i skolehverdagen. Astrid sier:

*...Det må føles trygt før eleven å gjør feil. Når eleven rekk opp handa og har et feilt svar så må man ikkje avvise det med en gong. Vi kan heller si «det var veldig fint at du kom med akkurat DET svaret åsså, for da...» og plutselig får vi en ny dialog rundt svaret eleven kom med. Vi snakka mykkje om i klassen at alle bidrag er gode bidrag. Dette med anerkjennelse er viktig, at vi støtter elevene og gjer de mykkje skryt. Vesst de for eksempel rekker opp handen og venter til det blir demmers tur så prøva æ å rose de kvar gong. Noen kan sitte å skravle i munnen på kvarandre åsså e det noen som sitter å venta og rekker opp hånden. Da sei æ: «Nei, kor flenk du var å rekke opp hånden nu, da ska du få svare først». Etter kvært tar de andre sæ i det og korrigerer sæ sjøl underveis.*

Slik jeg ser det kommer Astrid her med eksempler på hvordan hun legger til rette for at elevene skal bygge opp trygghet og selvtillit til å ta ordet i klassen. Samtidig forsterker hun positiv adferd, roser det hun vil ha mer av i klasserommet, på en slik måte at det smitter over på alle elevene: *Æ gir ros til de som gjør det rette, og prøva å ignorere de som for eksempel snakker i munnen på kvarandre. Så skjønna de etter hvert at de må rekke opp handa før å få ordet i klassen.* Hun understreker at hun er rask med å gi ros og anerkjennelse til elevene når anledningen byr seg, og at noen elever trenger det mer enn andre: *Noen prøva æ å rose kvar gong de rekker opp hånden, før å gje de anerkjennelse for at de faktisk rekker opp hånden i stedet for å snakke i munnen på de andre.* Ved å gjøre dette forstår jeg det slik at hun opprettholder en viss ro i klasserommet samtidig som hun samhandler med elevene på en positiv og forsterkende måte. Dette så jeg hadde positiv innvirkning på elevene når jeg observerte i klassen til Astrid:

*Noen elever snakker i munnen på hverandre mens læreren går gjennom hva som skal skje i løpet av dagen. Opplever at læreren ignorerer disse elevene og konsentrerer seg om de som hører etter, de som rekker opp hånden. Læreren gir positiv oppmerksomhet til elevene med en gang hun fanger opp at de rekker opp hånden, eller kommenterer at det var fint at de holdt opp å lage lyder mens hun eller medelever snakket. Læreren hever ikke stemmen i løpet av timen. Stemningen i klassen er god og det virker som om elevene setter pris på lærerens positive tilbakemeldinger (feltnotat. 25.03.19).*

I denne situasjonen tolker jeg det slik at læreren bruker positiv forsterkning i undervisningssituasjonen og velger å overse elevene som snakker i munnen på hverandre. Hun korrigerer ikke negativ adferd, men kommer med en gang på banen når elevene rekker opp hånden eller følger med på undervisningen.

Line sier det er avgjørende for elevenes trivsel og mestringsfølelse at du gir ros hele tiden og hver gang du ser små fremskritt: *Gje hyppige tilbakemeldinger på det som er bra og gje ros heile tida når vi ser fremskritt. Vi må vær så på heile tida førr å klar å se de og ta de i å vær god. Dissan tilbakemeldingene er så viktige for elevant. Line sier videre at ros og anerkjennelse er viktig: Ja, positiv forsterkning heile veien er viktig og kan være avgjørende for elevenes trivsel og mestringsfølelse. Line passer også på å ha forventninger til elevene, slik at de vet hva de skal øve på både på skolen og hjemme: Det er viktig å gi ros til elevant og sette noen krav til dem. Det går som oftest veldig bra, men de må jo få den spesifikke tilbakemeldingen: «Du leser nesten ikkje feil, det du leser er rett». Æ leita heile tida med lys og lykter førr å finne ting æ kan rose elevant førr. Slik jeg oppfatter Line her fremstår hun som en positiv lærer som motiverer elevene hele veien i læringsprosessen slik at hun sikrer seg at det gir elevene mestringsfølelse uavhengig av hvilke utfordringer de har ellers. Det er bare å gjøre så godt en kan, gjør det beste ut fra alle situasjoner. Noen eleva har det rett og slett vanskelig, ryggsekken demmers er full av forskjellige ting. De har så masse å tenke på og då må vi gjør det beste ut av alle situasjoner. Slik jeg oppfatter Line her, så er det mange hensyn som må tas når undervisningen skal tilrettelegges og tilpasses elevene. I forhold til valg lærerne tar underveis skal det tas hensyn til enkeltelevers utfordringer og det de har med seg i ryggsekken når de begynner på skolen. Med ryggsekk mener Line bagasjen elevene har med seg: ...en ryggsekk, en bagasje når de kommer innaførr dissan dørene... elevene har meir og meir de må dræg på, meir og meir de mæ bære på. Det kan vær mange årsaker til dette, men vi ser det i form av uro, nedstemthet og lærevansker.*

#### 4.3.4 Uteskole

En av lærerne hadde stort fokus på uteskole som hovedarena for å bygge opp et trygt og godt psykososialt miljø i klassen:

*Heile trinnet gjør mye ilag i løpet av skoleuka. Sånn som uka e bygd opp, så har vi uteskole en dag i uka og uteskolen e vårres hovedarena førr å bygge opp et godt psykososialt skolemiljø. På uteskoledagen har vi forskjellige tema, men det e fokus på det å vær ilag, bli kjent. Vi voksne kommer veldig tett innpå eleven når vi har uteskole. Vi e på en annen arena og får muligheten tell å gå rundt å snakk med kvær enkelt og vi får muligheten tell å observere ungan i samspill med kværandre. Vi kan sjå kæm som leka ilag, kæm som faktisk leka ilag, kæm e det vi ser førr oss som kan lek ilag o.s.v. Det dannes mange nye relasjonar i uteskolen og vi ser at det oppstår relasjonar på tvers av trinnan og på den måten dannes vennskap utover klassan.*

Når Astrid snakker om uteskolen forstår jeg det slik at hun ser på uteskolen som et viktig og betydningsfullt tiltak for å bygge opp, styrke og vedlikeholde det psykososiale miljøet i klassen. Hun påpeker at uteskolen er en fin arena der elevene kan få trent på sosiale ferdigheter. Det er viktig at elevene får lekt i løpet av skoledagen og det gir uteskolen mye rom for: *Det e masse lek i uteskolen som gir eleven mulighet til å få trent masse på sosiale ferdigheter, det å vær i lag med andre barn- bli robuste unger og tåle litt. De lær så masse som kan gje de en tryggare kværdag, de erfarer at vesst de fryser lærer de at de må kle på seg litt mer neste gang.* Astrid nevner at også friminuttene er en fin arena for å observere elevene i samspill med hverandre:

*Faste lekestunde e viktig for å bygge et godt psykososialt miljø på trinnet. Vi har et av friminuttene der eleven har ei fast lekestund kvær dag. Dette er fint for eleven og det gjer oss voksne muligheten til å gå rundt å observere. Vi får gitt veiledning i forhold til samspill, vi får vært i forkant og kan se kæm som passa i lag og vi kan gå inn å veilede vesst vi ser at samspillet ikkje e heilt bra. Ikkjesant, vi kan gå inn å hjelpe de der og da, rett og slett lære de i kordan de skal vær mot kværandre. Vi må vær ilag med de, i nærheita, de træng oss jo.*

Da jeg observerte elevene i lekestunden kunne jeg se at de voksne gikk rundt og observerte elevene, ga veiledning og støtte der de så det nødvendig. Jeg kunne også se at de har jobbet mye med inkludering, noe Astrid også utdypet i intervjuet: *Vi gjør avtaler av og til på forhånd om kæm som ska vær i lag ute eller når vi har uteskole. Når vi veit litt om kæm som*

*slit med å spørre om å få vær med i leken kan vi vær litt i forkant og hjelpe til. Det e ikkje bærre det å la andre få vær med i leken, du må tørre å spørre om å få være med.*

#### **4.4 Lærerne som omsorgspersoner**

Et ord som gikk igjen i alle intervjuene var omsorg. Det viser seg at dette ordet var med på å være avgjørende for hvorfor lærerne i min studie valgte yrket. På spørsmålet om hva som gjorde at lærerne valgte yrket, gir ikke alle lærerne utfyllende svar, men det ligger likevel mellom linjene at de har valgt yrket av samme grunn. Astrid svarer følgende:

*Det e jo den kontakten med elean som e bærre så fin, og æ føl at æ har masse å bidra med på den omsorgsbiten. For æ føl at yrket vårres dreia sæ om omsorg og relasjon, og æ føl æ får så masse telbake i dennan jobben. Æ får masse energi som kan gje meire energi inn i jobben æ gjør. Etter å ha prøvd ut fleire yrka fant æ ut at det va dettan æ ville gjør: Føle at en kan gjøre en forskjell ut fra den personligheita man har.*

Her tolker jeg det slik at Astrid uttrykker at hun føler at læreryrket både gir og tar. Hun kan bidra med å gi omsorg til elevene, noe som er grunnleggende å ha med i bagasjen for elevene på veien mot å bli selvstendige individer i fremtiden. Å få og motta omsorg, opparbeide seg gode relasjoner til nære voksenpersoner og medelever er verdifulle erfaringer å få med seg. Disse erfaringene er avgjørende for om elevene får et godt og trygt psykososialt skolemiljø de første årene på barneskolen. Samtidig som Astrid føler hun har mye å gi til elevene uttrykker hun at hun får mye energi gjennom kontakten med elevene som igjen gjør at hun kan gi mer tilbake. Under observasjonen, slik jeg opplevde det, var der flere tilfeller at elever søkte omsorg fra læreren: *Mens resten av klassen sitter og spiser og hører på lydbok kommer en av elevene, som har spist opp maten sin i rekordfart, smilende mot læreren. Læreren smiler anerkjennende tilbake og eleven setter seg på fanget til læreren, med hånden rundt halsen til læreren. Der sitter eleven helt til matstunden er over. Eleven virker trygg og fornøyd* (Feltnotat. 25.03.19). *Eleven som sitter nærmest læreren lener hodet mot henne. Læreren smiler og legger hånden rundt skulderen til eleven* (Feltnotat. 25.03.19). Med tanke på at elevene får komme nært innpå læreren, slik at de kan søke omsorg hos læreren, vil jeg anta at slike situasjoner som nevnt ovenfor er verdifulle i forhold til de gode relasjonene som kan bygges til eleven.

Siri sier hun hele livet har hatt et ønske om å jobbe med barn og at valget falt på skole er litt tilfeldig. Hun uttrykker at læreryrket passer henne utmerket og at hun føler at hun er god på å se elevene og gi omsorg.

Line sier at hun tidlig i livet ble tilbudt jobb som lærervikar og at hun allerede som 5- åring ble sett på som en fremtidig lærer:

*Då æ va 5 år fikk æ en konvolutt med pænga i hos tanta mi. Utenpå konvolutt sto det «Til lærerinna». Ho hadde allerede pensla ut den veien tel mæ. Æ har alltid vært skoleflink og vært opptatt av læring. Etter at æ jobba som lærarvikar tenkte æ at dettan va nokka førr mæ. Æ trives i lag med ungan og æ trives med å se den utviklinga hos de. Æ har jobba med eleva på barneskolen og eleva på ungdomsskolen. Det e næsten som om det e like interessant alt sammen. De e forskjellige verdna, men unga e unga. De siste åran har æ vært mæst på småskolen. Der kommer jo meir den omsorgsbiten inn og det passa mæ. Ungan e impulsiv og hærleg på en og samme tid, men det passa mæ og æ trives godt. Æ kunne ikkje tenkt mæ tell å jobb med nokka anna.*

Når Line sier dette forstår jeg det slik at hun trives i sin rolle som lærer og at den omsorgen hun kan gi til elevene på barneskolen er viktig for henne.

#### **4.5 Lærernes kompetanse og personlige egenskaper**

Det virket som om det var utfordrende for alle informantene å svare på hvilke personlige egenskaper de mener som skal til for at lærerne skal bli gode på å legge til rette for at elevene skal oppleve å ha et trygt og godt skolemiljø. Av datamaterialet kommer det frem at jeg måtte stille både hjelpespørsmål og komme tilbake til spørsmålet underveis i intervjuene. Lærerne kommer imidlertid med eksempler som viser at de er engasjerte og interesserte i elevenes ve og vel. Astrid påpeker dette i det hun sier: *Det er greit med litt forkunnskaper om elevene, men det viktigste er å prøve og bli kjent med eleven. Hva kan de, hva sliter de med? Få egne erfaringer med det gjennom å bli godt kjent med eleven dine.* Når Astrid sier dette tenker jeg at hun prioriterer å bli kjent med elevene gjennom å snakke med hver enkelt elev, og opparbeide seg erfaringer om elevenes interesser og de områder de trenger ekstra støtte og veiledning. *Du kan spørre hver enkelt litt om deres fritidsinteresser og gjør de litt interessert i det de holder på med og det som opptar dem. Relasjonsbygging med andre ord. Ja, det e kjempeviktig.*

Følgende utsagn kom etterhvert fra lærerne:

*Du må først og fremst være et medmenneske, du må være positiv, du må kunne se løsninger, du må være impulsiv og ha et så pass stort repertoar at du kan sette i gang fleire prosesser i et klasserom. Du må kunne faget du underviser i og snakk på eleven*



*sett språk... Så må du vær litt leken, tøyse og tulle litt med de. Det lika de. Du må evne å ta dæ tid tell elevan, ta de på fanget, stryk litt på de. Det ser æ at de sett veldig stor pris på. Du må vær aktiv gjennom heile skoledagen, det nytter ikke å vær på sidelinja. Du må kunne observere og vær veileder. Åsså må du kunne stille spørsmål på en sånn måte at du at du får elevan tell å reflektere selv. (Astrid)*

*Æ tenker at det i bunn og grunn går på dette med menneskesyn, at man evner å innse at det ikkje kan skje læring hvis eleven ikkje e i kontakt med sæ sjøl og har det godt med sæ sjøl... Vi er nødt til å lær om dette med samspill og heim- skole samarbeid. Vi må se heile pakken, vi kan ikkje bare plukke ut den delen som går på læring. Då stilla vi urimelige krav som aldri vil bli oppfylt. Det går ikkje, då skapa vi tapera på skolen. Det er æ heilt sekker på. Det e viktig at lærerne evner å se historien bak eleven. Vi må ta oss tid til å bli kjent med elevan og ikkje stemple elevan før tidlig... Ta for eksempel elevan som begynner i første klasse; mine erfaringer sier at dette er en av deres største omveltninger i livet, det å gå fra barnehage tell et skolesystem det er mange forventninger til. De blir satt i en gruppe sammen med fremmede unger og voksne. Vi må evne å gje tid og rom til at de finner sæ sjøl innenfor den nye verdenen. Det kan være like tøft for de elevene som kommer ny tel skolen og ska inn i en etablert klasse. Det trur æ e tøft. Her må vi voksne vær telstede fra første dag og geleide inn sånn at de føl sæ sett og hørt. Vi må evne å se eleven, ta oss tid tell å bli kjent med de. (Line)*

*Læreran må kunne tenke tilpassing og tilrettelegging heile veien. Du må kunne samarbeide tett med andre. Det viktigste, med tanke på at elevan ska opplev å ha det trygt og godt er at du må kunne se kvær enkelt elev. Læreran må vær løysningsorientert og gjør små justeringer her og der, som for eksempel vesst du har en kortstokk og en ekstra voksen kan du ta ut elevan i små gruppe sånn at de får et lite avbrekk i løpet av dagen. Det trur æ e gull verdt. Det er det masse sosial læring i. Lærarn må evne å se kvær enkelt elev og de kvalitetene de sitter inne med. Målet med kvær time må vær at du veit at du har sett alle, ta dæ små overblikk imellom. (Siri)*

Av materialet kommer det frem eksempler på kvaliteter og egenskaper som informantene mener er viktige forutsetninger i rollen som lærer. Lærerne er enige om at det er en forutsetning at du evner å samarbeide og at det er viktig å se alle elevene i skolehverdagen.

*Alle elevene har pakket ned matpakken i sekken og kastet den tomme melkepakken i søpla. Noen elever virker oppslukt og interessert i lydboken. Andre elever begynner å bli urolige, men sitter likevel forholdsvis rolig på plassen sin. Jeg ser på klokken at det bare er noen minutter igjen av timen. En gutt, som sitter helt på andre siden av rommet, kommer gående mot meg. Han smiler til meg og lurert på om han kan si noe til meg. Selvsagt får han det. «Æ har det fint på skolen» sier han og smiler til meg. Jeg smiler tilbake. Han fortsetter: «Æ synes de voksne på skolen er så snille og de smiler». Han smiler fortsatt og sjekker om jeg skriver ned det han sier. «Det beste er alle vennene, svømming og friminuttene». Jeg gir gutten et smil tilbake, han nikker og går tilbake til plassen sin (Feltnotat. 25.03.19).*

Under observasjonen fikk jeg tilbakemelding fra en av elevene, som hadde fått med seg hvorfor jeg var der, at han har det fint på skolen. Slik jeg forstår denne eleven var en av grunnene til at han hadde det fint at han synes de voksne er snille og smiler.

#### **4.6 Oppsummering av funn**

Gjennom analyse av funnene i forskningsmaterialet har det kommet frem følgende resultat av hvilke tiltak som blir iverksatt på skolens småtrinn for å utvikle og styrke elevenes psykososiale miljø:

- Bygge gode relasjoner og sosial støtte.
- Fokus på gledning.
- Bruk av ros og anerkjennelse. *Catch them being good.*
- Uteskole.

For at alle elever skal oppleve å ha et trygt og godt skolemiljø går det frem av forskningsmaterialet at det er en fordel om lærerne på skolens småtrinn har kvaliteter og egenskaper som:

- Gode omsorgspersoner.
- Evne å se hver enkelt elev.
- Være snille og smile mye.
- Være engasjerte i elevenes ve og vel.
- Evne å bli kjent med eleven gjennom egne erfaringer.
- Være en aktiv voksen.
- Være løsningsorientert.
- Kunne observere og veilede.

- Evne å innse at det ikke kan skje læring hvis eleven ikke har det godt med seg selv.
- Kunne etablere og legge til rette for et godt hjem- skole samarbeid.
- Kunne samarbeide tett med andre.

## **KAPITTEL 5. DRØFTING AV FUNN I LYS AV TEORI**

I dette kapitlet vil jeg drøfte empiriske funn, som er innhentet fra to ulike skoler, opp mot teorien som ble presentert ut fra oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene.

### ***5.1 Lærernes forståelse av begrepet psykososialt skolemiljø***

Lærerne viser bred forståelse av begrepet psykososialt skolemiljø, fordi de utdyper at det er grunnleggende for elevene at de har et trygt og godt skolemiljø før de kan ta innover seg læring. Viktigheten med dette bekrefter Imsen (2018) når hun sier at bevisst arbeid fra lærerens side med miljøet på skolen har vist seg å være av betydning for elevenes læring. Vilråene for læring fremmes ved at elevene blir godt kjent med hverandre i en trygg atmosfære. Forskning viser at faktorer som trygghet, tilhørighet, mestring og mening kan være psykisk helsefremmende på arenaer som blant annet skolen (Holte 2012). Dette stemmer overens med funnene fra min undersøkelse som viser at lærerne mener elevenes psykiske helse som trygghet, tilhørighet og mestring må ligge i bunnen før en læringsprosess med fag kan starte. Dette er i tråd med det Arensen et al. (2014) sier om at det i dag er mer fokus på at læring foregår i en sosial kontekst der barn samhandler i en gjensidig interaksjon med andre barn, mens en tidligere i hovedsak var opptatt av barns læreforutsetninger som intelligens og skolemodenhet. Ekornes (2018) minner oss på om at det å jobbe aktivt og systematisk med trivsel er ikke bare noe skole og lærerne er forpliktet til gjennom opplæringslova § 9A, men det er også noe som danner fundamentet for psykisk helsefremmede arbeid i skolen. Ogden og Hagen (2014) sier i sin forskning at faglig læring og psykisk helse er gjensidig påvirket av hverandre. Brue, Ildsoe og Øverland (2016) refererer til Ogden og Hagens forskning og sier at det tyder på at det ikke er mulig å oppnå gode læringsresultater uten å ha tydelig fokus på elevenes emosjonelle velvære og deres psykiske helse. Dette krever at skolen og lærerne har god kunnskap om hva som fremmer psykisk helse, og hvordan en best kan forholde seg til elever som har utfordringer når det gjelder psykisk helse i skolen (Brue et al., 2014, s. 22). Skolen skal legge til rette slik at elevene skal kunne møte ulike utfordringer, noe min undersøkelse viser ved at lærerne kommer med indikasjoner på at det er grunnleggende at elevene opplever skolemiljøet som trygt og godt før de kan være sterke og selvsikre nok til å

komme i posisjon til læring. Med støtte i overnevnte forskning og egne funn tolker jeg det slik at et godt læringsmiljø for elevene er avhengig av et godt psykososialt miljø og omvendt.

Datamaterialet i min undersøkelse peker mot at et sosialt fellesskap i skolen vil bidra til læring og utvikling hos den enkelte. Ogden (2001) sier at de erfaringene man gjør, de observasjonene man gjør, og ikke minst de modellene som finnes i et fellesskap, danner grunnlaget for hva den enkelte lærer og ikke lærer av sosial kunnskap og sosiale ferdigheter. I dette ligger det at interaksjoner og deltakelse i sosiale fellesskap gir læring og dermed kompetanse.

### ***5.2 Tiltak som fremmer et trygt og godt psykososialt skolemiljø***

Lærerne gir uttrykk for at læringspartner, samarbeid og sosial støtte er momenter det med fordel kan tas hensyn til når det gjelder elevenes faglige og sosiale læring. Vygotsky (1978) innførte uttrykket *den nærmeste utviklingszone*, som omhandler balansen mellom hva barnet lærer ved assistanse og hva det selv kan lære. Den nærmeste utviklingszone støtter tanken om at elevene er ressurser for hverandre. På skolen kan dette sees i sammenheng med bruken av læringspartner og samarbeid i mindre grupper, der elevene kan diskutere med hverandre, få og gi inspirasjon samt få og gi hjelp. Læringspartner har bakgrunn i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori (Olsen og Aasland, 2013). I Bronfenbrenners (2005) økologiske modell vil mikrosystemet være integrert i det psykososiale læringsmiljøet i skolen, der faktorer som motivasjon og tilfredsstillende av basale behov finner sted. I mikrosystemet er eleven en direkte aktør i relasjon til sine medelever og lærerne. De psykososiale faktorene beskriver hva som trengs for at elevene skal kunne trives på skolen. Mine informanter beskriver faktorer som trygghet, relasjonsbygging, faglig og sosial støtte, ros og annerkjennelse, som viktige for å styrke og utvikle elevenes psykososiale skolemiljø.

Siden utviklingen til elevene går fra det sosiale til det individuelle er, ifølge Vygotskys teori, barnet i stand til å utføre en oppgave eller handling i samspill med andre før det er i stand til å gjøre det alene. Ut fra det lærerne i min studie viste i praksis, kunne jeg se at de utførte elementer fra Vygotskys tenkning, i form av at elevene var et støttende stilas for hverandre. Læringspartner, stasjonsarbeid og samarbeid i mindre grupper var eksempler der elevene kunne være et støttende stilas for hverandre. Dette stemmer overens med sosiokulturell teori som viser at veiledning og støtte som gis på en slik måte at elevene selv finner løsningen ved at de får tilstrekkelig med hint, forklaringer, korrigeringer og oppmuntringer (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Dette avhenger av mestringsforventningen eleven har. Om eleven gir opp arbeid sitt eller ikke ser ut til å være avhengig av hvor stort gapet mellom læringspartnerne er, kan det gå ut over elevens vilje til å jobbe og lære i faget. Smith (2009) bekrefter dette og sier

hvis gapet blir for stort kan det gi eleven følelsen av at «dette klarer jeg ikke». Dette kan være et eksempel på at interaksjon mellom elever også kan virke negativt på læring. Alle lærerne i min undersøkelse var enige om at læringspartner og samarbeid i mindre grupper var motiverende for elevene. Sett fra en annen side kan dette samarbeidet med andre være demotiverende hvis en får bekreftelse på at en ligger etter andre elever, fordi det kan føre til at en gir opp før en har begynt. En gir opp før en har begynt fordi en forventer å mislykkes (Bandura, 1986). Dette avhenger av mestringsforventningen eleven har. Om eleven gir opp ser ut til at kan avhenge av hvor stort gapet mellom læringspartnerne er, og elevens vilje til å jobbe og lære i faget. I følge Imsen (2018) ligger den pedagogiske utfordringen i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere eleven til å arbeide aktivt sammen med andre, samt å gi hjelp og støtte på barnets utfordrende vei mot å klare oppgaven på egen hånd.

Mine funn viser at alle lærerne vektlegger den betydningen gode relasjoner har for at elevene skal bygge seg opp mot et trygt og godt psykososialt skolemiljø. De trakk spesielt frem at gode relasjoner er viktig og i noen tilfeller nødvendig for å skape et godt læringsmiljø. For å bygge gode relasjoner blant elevene har lærerne blant annet trukket frem vennegrupper som et positivt tiltak. Denne typen sosiale aktiviteter gir noen rammer som legger til rette for bygging av et godt miljø og gode relasjoner mellom elevene. Viser til Eriksen og Lyng (2018) sin forskning der vennegrupper bidrar til inkludering, vennskap, og positive relasjoner mellom elevene i klassen. De finner imidlertid få refleksjoner om hvordan tiltaket kan legges opp slik at man oppnår et godt resultat. I min undersøkelse la lærerne føringer til foresatte om hvordan de skulle etablere lekegrupper i klassen. De kom også med tips til hva elevene kunne gjøre i lekegruppene. Læreren satte sammen gruppene ut fra observasjoner og vurderinger hun hadde tatt, og satte som krav at det alltid skulle være voksne tilstede når lekegruppene møttes. En av lærerne hadde etablert lekegrupper blant guttene i klassen, og denne læreren erfarte at konfliktene blant guttene i klassen ble betydelig mindre. Begge lærerne uttrykker at det styrket forholdet mellom de foresatte og at det er blitt en lavere terskel for at foresatte tar kontakt med hverandre når det oppstår situasjoner på skolen eller på fritiden. Forholdet mellom lærer og foresatte er blitt styrket i form av oppfølgingen lærerne gir foresatte. Betydningen disse relasjonene har er forankret i Bronfenbrenners teori om meso-systemet, der forholdet mellom to parter (hjem-skole) i stor grad påvirker forholdet de har til en tredje part (eleven) (Bronfenbrenner, 1979).

Hattie (2009) viser til at det er læreren som har mest innflytelse på elevens læring og fremhever de kognitive strategiene som lærere benytter i undervisningen som

kommunikasjon, forklaring, repetisjon og oppsummering av timen som viktige for elevenes læringsutbytte. Min undersøkelse viser at lærerne benytter seg av disse strategiene, i tillegg til at de vektlegger viktigheten med å starte timen med å gå gjennom målet, hva de skal lære i timen, samt stille spørsmål til elevene underveis for å sikre seg at de er kjent med innholdet. Sett i sammenheng med dette kom Holmberg og Moen (2018) frem til i sin forskning at lærerne bygger positive relasjoner til elevene ved å bruke kommunikasjonsferdighetene oppmerksomhet og respons, hvor det å lytte til, forstå, bekrefte og akseptere elevenes grunnlag for samspill mellom lærer og elev der læreren får tak i elevens personlige erfaringer og opplevelser. Innslag av dette kom også frem fra mitt datamateriale, der en av lærerne er opptatt av at det må tilrettelegges ut fra elevenes forutsetninger og at det må tas hensyn til den bagasjen de har med seg når de starter på skolen. Lærerne vektlegger nærhet, det å bli sett og hørt samt gjensidig respekt som viktige faktorer for at elevene skal lykkes med det de skal gjøre, både sosialt og faglig. Pianta (2001) karakteriserer et slikt samspill mellom elever og lærere som en positiv relasjon og mener at gjentatte samspill av denne formen kan utvikles til et gjensidig tillitsforhold mellom dem som fører relasjonen i en positiv retning. Ekornes (2018) viser til forskning som sier at relasjoner må bygges proaktivt, slik at styrken på relasjonen tåler å bli satt på prøve når problemer oppstår eller øker på (Ekornes, 2018, s. 73). Det påpekes også at hvis vi kommer altfor nær elevene kan det føre til at vi ikke respekterer elevens behov for integritet og ønske om å være i fred. Tidligere forskning støtter opp om at gode relasjoner mellom elever og lærere har stor betydning for elevenes motivasjon og læring (Skaalvik og Skaalvik, 2009, Federici og Skaalvik, 2013), og for elevenes psykososiale utvikling (Pianta, 1999).

Følelse av tilhørighet er avhengig både av elevenes forhold til medelever og av deres forhold til lærerne (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Lærerne i undersøkelsen min fremhevet også viktigheten av et godt samarbeid mellom skolen og foresatte, og mellom foresatte. Tanken bak dette er at det kan bidra til at det oppstår relasjoner blant foresatte som gjør at terskelen blir lavere for å ta kontakt med hverandre hvis det oppstår situasjoner på skolen eller i fritiden. Skole-hjem samarbeidet blir av Bronfenbrenner beskrevet som et "mesosystem", som er bånd og samspill mellom barnets ulike utviklingsarenaer. I følge Nordahl (2007) er skole og hjem gjensidig avhengige av hverandre og må løse de felles oppgavene de har knyttet til elevenes læring og utvikling. Lærerne i min undersøkelse forteller om mulighetene som ligger til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem når forholdet mellom både foresatte og foresatte- skole styrkes. Når foresatte kommer på banen oppstår det et samarbeid

som er med på å finne *rota til ka som er problemet*, som Siri uttaler i undersøkelsen. Undersøkelsen viser at lærerne får foreldrene mer på banen ved at de utfordrer dem til å lage vennegrupper på tvers av klassene, eller gjøre andre felles aktiviteter som en gruppe utenom skoletiden. Lærerne hevder at dette bidrar til å styrke det sosiale miljøet på skolen. Dette er i tråd med det Nordahl (2007) mener om å gi foresatte en reel medvirkning, en partnerrolle, som den sterkeste formen for samarbeid. Det krever, ifølge Nordahl, imidlertid at det treffes felles beslutninger og at det eksisterer mål for samarbeidet, at partene gir avkall på autonomi, og at det eksisterer en høy grad av forpliktelse hos både foresatte og lærere. Det er imidlertid ikke bare eleven som drar nytte av et positivt skole– hjem samarbeid. Foreldrene vil på sin side få mer informasjon om undervisningen og forhold knyttet til sitt barns læring, og de blir bedre kjent med læreren. Økt samarbeid gjør også at foreldrene blir mer positive til skole og utdanning (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011). I NOU 2015:2 kommer det frem at foreldrene er viktige rollemodeller for barn og fungerer som en kilde til praktisk og emosjonell støtte i hverdagen. Godt samarbeid mellom skole og hjem trekkes frem som en av faktorene når et godt læringsmiljø skal skapes. Læringsmiljø i denne sammenheng defineres som *de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen* (NOU 2015:2, s.30).

Lærerne på skolens småtrinn vektlegger leken som betydningsfull for elevene. Lærerne setter av tid til lek så ofte som det lar seg gjøre. Dette for å bygge opp sosiale ferdigheter hos elevene samt gi de små pusterom fra en ellers så travel skolehverdag. Forskning viser at barns lek og vennskap ikke bare er noe barn setter pris på, men at det også gir dem sosialiseringsfaktorer ingen andre relasjoner kan gi dem (Hartrup mfl.1988). Forskere antar også at barn til barn relasjoner tjener som kontekst for tilegnelse av viktige sosiale ferdigheter som å kunne ta, utvikle og opprettholde kontakt med andre, dele med andre, be om hjelp, hjelpe og tørre stå imot gruppeprosesser og lignende (Lamer, 2001). Det å utvikle sosiale ferdigheter som å kunne ta, utvikle og opprettholde kontakt med andre gir barna en sosial kompetanse som gjør det mulig å møte utfordringer i ulike samspillsituasjoner samtidig som de opprettholder et positivt selvbilde.

Ved flere anledninger kommer lærerne inn på gledning og de sier at glade barn er et av kjennetegnene på at elevene trives på skolen og har det bra. *Gledning* er et samlebegrep på alt som handler om hvordan man kan gjøre hverandre godt og gode, spre glede i hverdagen, se menneskene rundt oss, inkludere og stå opp for andre. Gledning skaper tilhørighet, fellesskap og vennskap (Abrahamsen, 2017). Begrepet kom frem etter en samtale om hva det motsatte

av ordet mobbing er. *Det er jo gledning selvfølgelig.* Abrahamsen (2017) relaterer ordet gledning til den gylne regel: Vær mot andre, slik du vil at andre skal være mot deg. Siri poengterer at regelen har sine begrensninger, det er ikke alltid at det som gjør meg glad er det samme som gjør deg glad. Gledning derimot ser hun på som en superkraft som alle har, alle kan gjøre noe godt for andre. Og gjør man noe godt for andre føler man seg bedre selv. I følge Abrahamsen (2017) er gledning et verktøy som skaper livsmestring, gode relasjoner og gir alle mennesker mulighet til å ha det bra. I Abrahamsens tenkning er feiling lov, og fokuset er på hvordan elevene kan gjøre hverandre gode gjennom sine handlinger. Lærerne forteller om at det er viktig å gripe hverandre i å være gode, det er de små øyeblikkene og de rette kommentarene som kan være avgjørende for om dagen til elevene blir god eller ikke. Dette støttes av Lund (2015) som sier at det ikke er så farlig å dumme seg ut i et miljø der læreren legger til rette for mangfold, der noen strever med det ene og noen strever med det andre blir alle en del av det naturlige mangfoldet. Lund (2015) trekker frem at miljø der det ikke er lov å le av hverandre uten at noen griper inn, der de voksne setter en tone av vennlighet, høflighet og respekt, der er mulighetene gode for at sårbare elever i større grad har mulighet til å tre frem.

Ogden (2013) beskriver bruk av ros og annerkjennelse som pedagogikkens kraftigste virkemiddel. To av mine informanter utdypet viktigheten med bruk av ros og annerkjennelse. Den ene læreren hadde fokus på at det måtte bygges opp et grunnlag hos alle elevene slik at de følte seg trygge til å kunne delta muntlig i klassen og at det skapes rom for å komme med feil svar. Dette er i tråd med Arnesen et al. (2014) som mener at skoler der ansatte, elever og foresatte bevisst følger opp regler gjennom positiv involvering, oppmuntring og annerkjennelse av hverandre, økes sannsynligheten for utvikling av motivasjon og mestringsopplevelse både for den enkelt og alle som utgjør læringsmiljøet. Ringvirkninger er at fellesskapet styrkes og en positiv sosial læringskultur bygges, samt at når lærerens adferd endres, vil også elevenes adferd endres (Arnesen et al., 2014, s. 115). Den andre læreren bruker ros og annerkjennelse i form av positiv forsterkning i undervisningssituasjonen og hevder det er avgjørende for elevenes trivsel og mestringsfølelse at du gir ros hele tiden og hver gang du ser små fremskritt. Eriksen og Lyng (2018) sier at positiv forsterkning er at elevene får ros ved ønsket adferd i stedet for kjeft ved uønsket adferd. I deres studie kommer de frem til at en konsekvens av positiv forsterkning er at det aktiviserer mer av den ønskede adferden (Eriksen og Lyng, 2018, s. 46), noe som er i tråd med funnene fra min undersøkelse.



Ros, anerkjennelse og oppmuntring anvendes i min undersøkelse bevisst for å ha fokus på det det positive og det elevene mestrer. Kritikere hevder imidlertid at dette er det samme som å bestikke barn og frata dem muligheten til å utvikle en selvstendig evne til indrestyrt motivasjon for å gjøre som forventet (Arnesen et al., 2014, s. 117). Mine informanter velger å gi ros til elever som utøver positiv adferd fremfor å korrigere uønsket adferd. En av lærerne uttrykker det ved å henvise til uttrykket *catch them being good*, som et virkningsfullt tiltak fremfor å korrigere. Dette mener de har positive ringvirkninger ved at adferden som gir ros og anerkjennelse forsterkes og modelleres av medelever. Dette øker sjansen for at elevene viser positiv og ønsket adferd i fremtiden (Pianta, 1999.) Ogden (2012) støtter dette når han sier at både positiv og negativ læreroppmærksomhet påvirker elevenes adferd, og handlinger som får oppmerksomhet har en tendens til å gjenta seg.

Jeg vil tro at lærere som vektlegger faktorer som å bygge gode relasjoner, legger til rette for faglig og sosial støtte gjennom læringspartner og samarbeid, har fokus på anerkjennelse og ros, samt sprer rundt seg med gledning og aksepterer feiling skaper elever som føler det psykososiale miljøet på skolen som trygt og godt. Et godt psykososialt miljø på skolen vil hjelpe å dekke elevenes grunnleggende og sentrale behov som trygghet, opplevelse av tillitt, oppbygging av selvtillit, tilhørighet, anerkjennelse og respekt. Lærerne i Ekornes (2018) sin studie diskuterer forholdet mellom faglige og ikke faglige oppgaver mye. *Flere av lærerne sier at selv om oppfølging av elever med psykiske vansker av og til kan oppleves som noe som stjeler tid fra faglige oppgaver, er det likevel noe de er nødt til å prioritere fordi det er viktig for faglig læring* (Ekornes, 2018, s. 57).

### **5.3 Lærerne som omsorgspersoner**

Mye har allerede blitt drøftet i forhold til viktigheten av gode relasjoner i mellom blant annet elev og lærer. I undersøkelsen trekker lærerne spesielt frem deres rolle som omsorgspersoner for elevene og betydningen det har for både lærerne selv og for elevene. I følge Freires pedagogikk, gjengitt etter Lie (2011), kan et menneske leve godt i en kultur fylt med omsorg, men mangle kunnskap om egen livssituasjon og egen mulighet til å endre den. I denne sammenheng kan vi se på Freires pedagogikk som at lærerens omsorg for elevene alene ikke er nok for at de skal evne å være bevisste sin egen rolle og virkelighet her i livet. Lærerne skal ikke ta bort elevenes eierskap til eget liv. Elevene må være myndige i egne liv uten å overstyres av andre.

Lærerne uttrykker at læreryrket både gir og tar, og oppgir at omsorgsbiten i yrket er en av de viktigste grunnene til at de blir i yrket. Johansen (2017) refererer i sin metastudie til forskning

som viser at flertallet av lærerne trives i arbeidet de gjør, men at hver tredje lærer hadde valgt et annet yrke dersom det var mulig. I min undersøkelse gir lærerne tilbakemeldinger om at de trives sammen med elevene og at de ikke kunne tenke seg å jobbe med noe annet. Selv om lærerne Johansen (2017) refererer til syns det er stimulerende, utfordrende og ansvarsfullt å samarbeide med elevene, oppleves belastningen som stor, og faren for slitasje er tilstede. Internasjonal forskning viser at lærerne tilhører en av gruppene som opplever jobbrelatert stress og utbrenthet sterkest (Stoeber og Rennert, 2008). Lærerne i min undersøkelse kommer med uttalelser som peker mot at de til tider syns yrket er utfordrende, med tanke på at der er mange elever som skal «ses» og gis omsorg til hver dag innenfor en viss tidsramme. På tross av dette er det omsorgsbiten som holder de til yrket. Det trues med nedskjæringer i skolen samtidig som kravene til lærerne øker. Dette virker å prege lærernes ståsted i form av stort tidspress, og tendensen ser ut til å være økende (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I studien til Skaalvik og Skaalvik (2012) fant de stor trivsel blant lærere. Lærerne kommer med tanker knyttet til arbeidet som lærer der gleden ved arbeidet, endringer og utfordringer i yrket og belastninger kommer frem. Gleden ved arbeidet i form av samværet med elevene, erfaring med å mestre undervisningen, variasjon i aktiviteter og arbeidsoppgaver, autonomi, samarbeid og samvær med kolleger (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Når lærerne opplever seg som omsorgspersoner for elevene, tenker jeg at de er oppriktig interesserte i elevenes ve og vel. De uttrykker at de trives med arbeidet de utfører og at det både gir og tar energi. Når lærerne opplever det pedagogiske arbeidet de gjør som meningsløst, kan det utløse frustrasjon, og for noen, føre til utmattelse (Johansen, 2017, s. 200). Forskning viser at et gjennomgående trekk er at de fleste lærerne trives og opplever at de gjør et meningsfullt arbeid (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Ut fra forskningen nevnt overfor er det avgjørende for lærerne at de opplever arbeid sitt med elevene som meningsfullt for at de skal klare å stå i jobben sin. I følge Johansen (2017) er en avgjørende del av lærernes engasjement i skolemiljøet betinget av at lærerne får tilfredsstilt eksistensielle behov som anerkjennelse, autoritet, autentisitet og profesjonalitet i skolehverdagen. I min studie kommer det verken frem om lærerne får disse behovene tilfredsstilt eller om de etterlyser det. De uttrykker derimot at de har mye å gi til elevene og får mye energi gjennom kontakten med elevene som igjen gjør at de kan gi mer tilbake. Imsen (2018) sier at lærerens oppgave er å utvikle eleven som person, både kunnskapsmessig, moralsk, følelsesmessig, skapende og sosialt. Læreren skal med andre ord gjøre mer enn å formidle kunnskap, de må ha omsorg for hele eleven.

#### **5.4 Lærernes kompetanse og personlige egenskaper**

Skau (2011) sier at profesjonell kompetanse består av flere elementer, og personlig kompetanse, som er en av dem, er særlig viktig hos personer som arbeider i omsorgsykker og har med mennesker å gjøre. I undersøkelsen trekker lærerne spesielt frem viktigheten med kompetanse innenfor relasjonsbygging og det å være tilstede for klassen generelt og enkeltelever spesielt. Når lærerne sier dette kan det ses i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsmodell som viser at klassen og lærerne er i barnets mikrosystem. Mikrosystemet utgjøres av alle de situasjoner eleven er tilstede, gjør noe selv og påvirkes av andre tilstedeværende og elementer i nærheten (Bø, 2007). Ut fra Bronfenbrennes modell vil den optimale situasjonen, på skolen som arena, være når den enkelte elev opplever samsvar mellom *dets behov og egenskaper* på den ene siden og de *krav og forventninger* de møter på den andre siden. Apter (1983) kaller dette *the goodness of fit* (Apter, referert i Bø, 1983, s.151). En av lærerne var opptatt av at de må evne å se hele eleven, gi tid og rom til at de finner seg selv, og ikke bare ha fokus på den delen som går på læring. Hvis det skjer mener hun at det stilles urimelige krav til eleven som ikke vil bli oppfylt. Hvis lærerne får til å skape den *optimale situasjonen* for hver enkelt elev kan vi unngå at det skapes tapere i skolen. Freire, gjengitt etter Lie, 2011, sier at dialogen, som er møtet mellom mennesker som vier seg til samme oppgave, blir brutt dersom en av partene mangler ydmykhet. Dialogen mellom lærer og elev skal gi grunnlag for det å lære og det å handle. *Dialogen i sitt utspring i kjærlighet, ydmykhet og tro blir et horisontalt forhold der gjensidig tillit mellom de samtalende er den logiske konsekvens* (Lie, 2011, s. 75). I følge Freire er oppgavene til den fremtidsrettede lærer å avsløre mulighetene for sine elever, uansett hvilke hindringer som finnes. Lærerne trekker frem at det er viktig å evne og å bli kjent med eleven gjennom egne erfaringer. I denne fasen kan det komme frem interesser eller evner eleven har som det kan bygges videre på. Det man liker å gjøre blir man ofte gode på. Holen og Waagene (2014) fant enighet blant lærerne om at skolen har en viktig rolle i arbeidet med å hjelpe elevene som har psykiske vansker. De fant også at systematisk arbeid for å fremme god psykisk helse også vil kunne gi bedre læringsbetingelser. Dette kommer også lærerne i min studie inn på, der de sier at elevenes psykososiale helse må prioriteres fremfor fag. Ungene må oppleve mestring før de kan ta inn læring, som en av lærerne uttaler.

Forskning viser at lærerne trives og er motiverte for arbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Det er særlig arbeidet med elevene lærerne fremhever som motiverende (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 290). På mange måter kan vi si at læreren er ansvarlig for å etablere et inkluderende læringsmiljø som fremmer et godt læringsutbytte, sosialkompetanse, god

psykisk helse og en sterk identitet hos elevene. Ved å sammenligne nasjonale og internasjonale kompetansekriterier ser vi at det dreier seg om det som Skau (2011) kaller samlet profesjonell kompetanse. Den består av tre deler: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Den profesjonelle kompetansen som lærerne i min undersøkelse så på som nødvendig for å gjøre elevenes skolemiljø trygt og godt var at de kunne faget/ fagene de underviser i (teoretisk kunnskap), har relasjonskompetanse (yrkesspesifikke ferdigheter) og det lærerne uttrykker som taus kunnskap (personlig kompetanse). I følge Skau (2011) kan og burde den profesjonelle kompetansen endres og utvikles i løpet av arbeidslivet.

Av feltnotatene kommer det frem at elevene verdsetter egenskaper hos de voksne som å være blid (smile) og det å være snill. Dette var avgjørende for om de hadde det *fint* på skolen. Eleven uttrykker at han har det fint på skolen for at de voksne er snille og smiler. Her får jeg inntrykk av at eleven danner seg en oppfatning av seg selv, *han har det fint*, på bakgrunn av at han ble påvirket av interaksjonen med de voksne, *deres smil og snillhet*. Meads speilingsteori om hvordan vi speiler oss i andres tilbakemeldinger er sentrale i selvbildet til elevene og elevenes utvikling. Imsen (2018) viser til at poenget med Meads teori er at eleven oppfatter perspektiver og forventninger rettet mot seg selv fra de andre som er engasjerte i en aktivitet sammen med barnet, og at dette er forventninger som egentlig er subjektive og som barnet tror de har. Wood et al. (2016) sin studie beskriver at evnen mennesker har til å lese andres ansiktsuttrykk og følelser styrkes når vi speiler ansiktsmimikken deres. Studien viser at det ikke bare er smil som smitter, negative ansiktsuttrykk smitter også over fra person til person.

## **KAPITTEL 6 OPPSUMMERING**

I dette kapitlet kommer en oppsummering av oppgavens hovedfunn med å besvare problemstillingen: *Hvilke pedagogiske tiltak blir iverksatt på småtrinnet for å utvikle og styrke elevenes psykososiale miljø?* Oppsummeringen kommer som et samlet inntrykk på bakgrunn av datamaterialet der lærerne har gitt meg muligheten til å få innblikk i deres skolehverdag gjennom intervju og observasjon. Funnene er vurdert ut fra tiltak som lærerne opplever som virkningsfulle og positive for elevenes psykososiale skolemiljø og læringsmiljø. Konklusjon med hva et trygt og godt psykososialt miljø *handler om* etterfulgt av oppgavens begrensninger og kritiske betraktninger. Oppgaven avsluttes med mine tanker for veien videre med arbeidet for å utvikle og styrke elevenes psykososiale skolemiljø.

### **6.1 Avsluttende oppsummering**

Datamaterialet illustrerer lærere som viser forståelse for hva som ligger bak begrepet psykososialt skolemiljø. I følge informantene er det viktig å bli kjent med hele eleven. De sier videre at det er grunnleggende for eleven at det skapes et godt psykososialt skolemiljø rundt elevene før læring kan skje. Det psykososiale miljøet kan styrkes ved at elevene trives i samspillet med andre mennesker.

Det kom tydelig frem at informantene ser på relasjonsbygging som nøkkelen til å skape et godt læringsmiljø rundt elevene. Dette støttes av forskning (Eriksen og Lyng, 2018, Hattie, 2009, Pianta, 1999, Federici og Skaalvik, 2013), som peker mot at gode relasjoner er viktig for elevenes skole – og læringsmiljø.

Et viktig funn som fremkommer i denne undersøkelsen er fokus på gledning. Selv om gledning er et relativt nytt begrep var det godt forankret i lærernes hverdag. En av lærerne uttrykker at hun ikke liker å bruke «mobbebegrepet» men foretrekker å fremheve og utøve gledning sammen med elevene. Det virker som om gledning er en felles plattform for både elever, lærere og foresatte. Gledning bidrar til at de sammen kan ha et positivt fokus gjennom å skape begeistring og engasjement. Siri Abrahamsen, skaperen av gledning, fortjener en stor takk for engasjementet hun har skapt hos mine informanter. Gjennom mine intervjuer og gjennom observasjonen fikk jeg inntrykk av at gledning satt godt «i veggene» på skolene jeg var innom. Dette kom også visuelt frem i form av plakater og ord på veggene i klasserommene og i korridorene.

### **6.2 Konklusjon**

*De små øyeblikkan og de rette kommentaran kan være avgjørende for om skoledagen blir god eller ikkje*, oppsummerte den ene læreren når hun beskrev tiltak som blir iverksatt på småtrinnet for å utvikle og styrke elevenes psykososiale miljø. Det handler om å bygge gode relasjoner og sosial støtte. Det handler om ord, oppmerksomhet eller andre små gleder. Det handler om «*catch them being good*» fremfor å korrigere. Det handler om å ha det gøy sammen med elevene. Det handler om å benytte uteskolen som hovedarena for å bygge et trygt og godt miljø i klassen. Dette viser hvordan lærerne bruker seg selv, sin kompetanse og sine erfaringer til å utvikle og styrke elevenes skolemiljø.

### **6.3 Oppgavens begrensninger- kritiske betraktninger**

Om jeg skulle gjort noe annerledes i denne oppgaven kunne jeg snevret inn problemstillingen slik at den kunne gått nærmere inn på en gruppe elever i skolen, for eksempel elever med

utfordringer innenfor psykisk helse eller elever som trenger tilrettelegging og organisering innenfor traumebevisst omsorg.

Ved å undersøke *hvilke pedagogiske tiltak blir iverksatt på småtrinnet for å utvikle og styrke elevenes psykososiale miljø*, har det dukket opp tanker om min forforståelse og forutantakelser har påvirket resultatet av oppgaven. Gjennom sitater har lærernes erfaringer og kunnskap om temaet har fått en sentral plass i oppgaven. Noen sitat kan fremstå som lang, dette med hensikt i å få frem lærernes meninger og utdypende svar på spørsmålene. Ut fra transkriberingen kommer det frem at lærerne får svare på spørsmålene uten at jeg kommer med kommentarer eller stopper de underveis. Under observasjonen skrev jeg så rene feltnotater som mulig, i tillegg til egne opplevelser og tolkninger (jamfør Fangen, 2010). Etersom jeg ikke brukte filmopptak kan dette svekke undersøkelsens troverdighet. Det kan være en svakhet at datamaterialet i oppgaven bare inneholder en observasjon.

I undersøkelsen har jeg intervjuet tre lærere i ulike alder og med ulike arbeidserfaring. Lærerne er kvinner og representerer flerdelte skoler. Undersøkelsen kunne fått et annet resultat med mannlige lærere og fådelte skoler med i undersøkelsen. Utvalget i undersøkelsen er ikke stort nok til kunne være representativt for alle lærerne i Vesterålen, men det har vært interessant og nyttig informasjon lærerne har kommet med.

#### **6.4 Veien videre**

Gjennom denne studien har jeg fått bred kunnskap om og innsikt i hvordan lærere på småtrinnet arbeider og legger til rette for at elevene skal oppleve det psykososiale skolemiljøet som trygt og godt. Hele prosessen fra begynnelse til slutt har vært lærerikt og spennende. Ved hjelp av lærernes opplevelser og erfaringer, og gjennom egne fortolkninger, har det oppstått en ny forståelse som gjør at jeg ser skoleverdenen på en ny og mer selvsikker måte. Dette vil jeg ta med meg videre i min spesialpedagogiske praksis. Gjennom å lese litteratur, sette meg inn i og studere tidligere forskning om temaet føler jeg meg mer selvsikker og trygg i min arbeidshverdag.

Denne prosessen og den nye forforståelsen har ført til en større nysgjerrighet på hvordan elevene selv opplever og erfarer det psykososiale miljøet på skolen ut fra de tiltakene lærerne beskriver som virkningsfulle. Spennende at det kom frem uteskole og gledning som tiltak som blir iverksatt. Det er relativt lite forskning på uteskole og gledning. I forlengelsen av denne masteroppgaven kunne det vært et spennende forskningsfelt å foreta en undersøkelse i forhold

til elevenes perspektiv på uteskole eller gledning sett i lys av arbeidet med skolens psykososiale miljø.

## Litteraturliste

Abrahamsen, S (2017). *Gledning*. Foredrag, Sortland.

Andersen, A. B. (2018). *Det e utrulig kor mykkje så ligg i uteskole som ongan tjene på*- En studie av uteskole som arena for tilpassa opplæring. Nord Universitetet, Bodø.

Arensen, A., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2006). *Positiv adferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Arensen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2014). *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Apter, S.J. (1983). *Troubled children/ Troubled systems*. Pergamon Press: New York.

Befring, E & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Brandlistuen, R. E., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H., & Wang, M. V. (2016). *Skolestudien: Læringsmiljø, skoleferdigheter og utviklingsvansker*. Folkehelseinstituttet.

Brekke, M. (2006). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bru, E., Idsøe, E.C. og Øverland, K. (2018). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Buli- Holmberg, J. og Ekeberg, R.E. (2017). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, Inge. (2007). *Barnet og de andre* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, B., Jones, M., Marthinussen, W. (1985). *Metode på tvers*. Trondheim: Tapir forlag.

Dalland, O. (2008). *Metode og oppgave- skrivning for studenter* (4. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.

Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagforlaget.

Eriksen, M.E. og Lyng, T.L. (2018). *Elevens psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Everett, E L & Furseth, I. (2014). *Masteroppgaven. Hvordan begynne- og fullføre* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, P.A og Skaalvik, E.M., (2013). *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. Bedre skole*, 1-2013.
- Greene, R. (2011). *Utenfor*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gusfre, K S. (2018). *Aktivitetsplikten i praksis*. Oslo: PEDLEX
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Holen, S og Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. NIFU- rapport 9/2014. Oslo: NIFU.  
Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holte, A. (2012). *Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. Tidsskrift for Norsk psykologforening*. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2012/07/ti-prinsipper-forebygging-av-psykiske-lidelser>
- Hovdenak, S.S. (2006). *Tekstanalyse i dirksusanalytisk og hermeneutisk perspektiv*. Brekke. I.M, (red). Å begripe teksten: Om begrep og begrep i tekstanalyse (s. 73-86). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, M.T., Solheim, O.J., og Idsøe, E.M.C. (2019) *Do you read me? Associations between perceived teacher emotional support, reader self-concept, and reading achievement. Social Psychology of Education*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9475-5>
- Johansen, J.B. (2017). *Pedagogisk profesjonsøvelse i et psykososialt utfordrende klima*. Hannås, B, M. (red). *Pedagogikk trender og profesjonalitet i klasserommet* (s. 196-218). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P. A (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3. utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2003). *Manifest mot mobbing* - Aktivitetsrapport  
Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/manifest-mot-mobbing---aktivitetsrapport/id106012/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nytt partnerskap mot mobbing*.  
Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-partnerskap-mot-mobbing/id2470537/>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Flere melder fra om mobbesaker til fylkesmennene*.  
Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-melder-fra-om-mobbesaker-til-fylkesmennene/id2587285/>
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). Parental involvement: *The missing link in School Achievement, Preventing School Failure*. Taylor & Francis Group. Hentet fra: <http://parented.wdfiles.com/local--files/family-engagement/Parent%20Inv%20-%20Missing%20link.pdf>
- Lie, S. (2011). Paulo Freire. *De undertryktes pedagogikk* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lund, I. (2015). *Sårbare elever i skolen - Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet*. *Spesialpedagogikk* 2/2011.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2013). *Klasseledelse: Praxis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2013). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Ogden, T., og Amlund-Hagen, K. (2014). *Adolescent mental health. Prevention and intervention*. London, Routledge. Hentet fra:  
<http://www.psypress.com/books/details/9780415689175/>
- Olsen, H. Ø., og M. Aasland (2013). *Læringspartner, undervisningsvurdering i praksis*. Pedlex
- Olsen, M.H. (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex.
- Olweus, D. (1994). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi. Hva kan skolen gjøre* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryeng, H.S. (2018). *Elevundersøkelsen: Mer fokus på forebygging*. Unicef. Hentet fra  
<https://www.unicef.no/nyheter/31346/elevundersokelsen-mer-fokus-pa-forebygging>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Psychological well-being and engagement among teachers: associations with social relations, self-efficacy, and feeling of belonging*. Innlegg ved the International Conference on Motivation i Frankfurt, August 2012.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G.M. (2011). *Gode fag folk vokser*. 4. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Smith, K. (2009). *Samspillet mellom vurdering og motivasjon. Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Strobel, M. (2018). *Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer?* Journal for Research in Arts and Sports Education
- Stoeber, J. og Rennert, D. (2008). *Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout*. Hentet fra:

[https://www.researchgate.net/publication/5820411\\_Perfectionism\\_in\\_school\\_teachers\\_Relations\\_with\\_stress\\_appraisals\\_coping\\_styles\\_and\\_burnout](https://www.researchgate.net/publication/5820411_Perfectionism_in_school_teachers_Relations_with_stress_appraisals_coping_styles_and_burnout)

Støen, J., Fandrem, H. og Roland, E. (2018). *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma- prosjektet*. Bergen: Fagforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematisk innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Thomas Nordahl mfl (2018). *INKLUDERENDE FELLESSK AP FOR BARN OG UNGE*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Oslo: Fagforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø*. Udir-3- 2017. Rundskriv. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hentet 12.12.18

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>

Vedvik, K.O. (2018). *I nesten 20 år har Marco Elsafadi titulert seg som klemmefremmer*. Utdanningsnytt. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/artikler/2018/november/i-nesten-20-ar-har-marco-elsafadi-tittelerte-seg-som-klemmefremmer/>

Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Wendelborg, C. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen*. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/18. NTNU Samfunnsforskning.

Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017\\_18.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf)

Wood, A., Rychlowska, M., Korb, S., Niedenthal, P. (2016). *Fashioning the Face: Sensorimotor Simulation Contributes to Facial Expression Recognition*. Trends in Cognitive Sciences. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26876363>

Årdal, E., Larsen, T., Holsen, I. og Samdal, O. (2015). *Trivsel i skolen*. Helsedirektoratet.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informert samtykke for lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte

## ***Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning fra NSD***

NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

### **Prosjekttittel**

Psykososialt miljø på barneskolen.

### **Referansenummer**

358470

### **Registrert**

28.11.2018 av Beate Sørvoll - beate.sorvoll@student.nord.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Jan Birger Johansen, jan.b.johansen@nord.no, tlf:

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Beate Sørvoll, beate.sorvoll@sortland.kommune.no, tlf: 90692208

### **Prosjektperiode**

30.01.2019 - 01.08.2019

### **Status**

28.01.2019 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

**28.01.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2019.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Marianne Høgetveit Myhren Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1) <https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bf1b64a-4693->

## *Vedlegg 2: Informert samtykke for lærere*

**Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”Et trygt og godt psykososialt skolemiljø”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å trekke frem positive tiltak lærerne setter i verk for et trygt og godt psykososialt skolemiljø. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Det har vært fokus på elevers psykososiale skolemiljø i mange år. Mobbing og krenkelser kan være et alvorlig problem for den det gjelder og de nære rundt eleven som familie og venner. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjøre en undersøkelse knyttet til hvordan lærerne på småtrinnet legger til rette på skolen for at alle elever skal oppleve å ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Dette vil jeg gjøre gjennom å bruke intervju og deltakende observasjon som metode.

#### **Foreløpig problemstilling:**

*Hvordan legger lærerne på småtrinnet til rette for at alle elever skal oppleve å ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord universitetet er ansvarlig for prosjektet. Min veileder ved Nord universitetet er Jan Birger Johansen.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønske å intervju 3 lærere på 1 eller 2 barneskoler i kommunen. Lærerne må være mellom 25 og 67 år, ha minimum 3 års erfaring som lærer på barneskole, være klassekontakt/ ha vært klassekontakt for elever på 1- 4 trinn. Det er et ønske at lærerne har fulgt elevene fra 1- 4 trinn.

Jeg vil ta kontakt med rektor ved de aktuelle skolene, som vil sende ut informasjon om prosjektet til aktuelle lærere.



## **Hva innebærer det for deg å delta?**

I mitt masterprosjekt vil jeg bruke intervju og observasjon som metode.

I intervjuet vil jeg stille spørsmål som får frem lærerens egne erfaringer og beskrivelser om det psykososiale miljøet på skolen, og hvordan de legger til rette for et trygt og godt psykososialt miljø på skolen. Jeg vil også stille spørsmål om hva de tenker om tilpasset opplæring innenfor psykososialt skolemiljø. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. For å kunne gå dypere inn i intervjuene vil jeg be om å gjøre lydopptak under intervjuet. Lydopptakene vil bli slettet etter at intervjuene er transkribert. Lydopptakene bli behandlet konfidensielt. All data som blir samlet inn vil bli anonymisert og i den ferdige masteroppgaven vil det ikke være mulig å kjenne igjen personer eller skoler. Jeg vil bruke fiktive navn der det er naturlig at navn nevnes.

Jeg har i tillegg tenkt å observere i noen friminutt og overganger mellom timer og friminutt: Er der elever som går alene, føler seg utenfor eller ekskludert? Hvordan fanger lærerne opp elever som ikke har et trygt og godt skolemiljø? Dette vil jeg gjøre gjennom deltakende observasjon. Den jeg intervjuer vil være en del av det som jeg observerer.

Opplysningene som kommer frem i dette prosjektet skal ikke brukes til andre formål enn min masteroppgave.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Alt arbeid med prosjektet blir oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin som bare jeg har tilgang til.

Ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Alle vil få fiktive navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Materialet vil bli slettet etter endt bruk, senest innen 1. august 2019.

## Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Nord universitetet ved veileder Jan Birger Johansen som kan kontaktes på epost [jan.b.johansen@nord.no](mailto:jan.b.johansen@nord.no) / Student Beate Sørvoll som kan kontaktes på epost [beate.sorvoll@student.nord.no](mailto:beate.sorvoll@student.nord.no)

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen som kan kontaktes på [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jan Birger Johansen

Prosjektansvarlig

Beate Sørvoll

Student

## *Vedlegg 3: Intervjuguide*

### **Intervjuguide for lærere**

Tid: Ca 1. time

Tema: Psykososialt skolemiljø

#### Innledning

- Velkommen og takk for at du tar deg tid til intervjuet.
- Avklare om deltaker fortsatt ønsker å delta.
- Avklare om det er greit å bruke lydopptak.

#### Kort introduksjon:

- Hvor lenge har du jobbet lærer?
- Hva er din utdanningsbakgrunn? Tittel ?
- Hva gjorde at du valgte dette yrket?

#### Spørsmål intervju:

1. Hva forstår du med/ legger i begrepet psykososialt skolemiljø?
2. Kan du beskrive hvordan du opplever det psykososiale miljøet på skolens småtrinn?
3. Kan du nevne eksempler på hvordan du legger til rette for at det psykososiale miljøet i klassen skal styrkes og utvikles? Legger til rette for at elevene skal oppleve skoledagen som trygg og god?
4. Hvilke muligheter ser du i å bruke tid på å styrke det psykososiale miljøet i klassen/trinnet/skolen i tilpasset opplæring?
5. Hva mener du skal til for at **lærerne skal bli gode på** å legge til rette for at alle elever skal oppleve å ha et trygt og godt skolemiljø?
6. Ser du utfordringer ved det psykososiale miljøet på skolen i dag? Evt hvilke?
7. Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring?
8. Kan du nevne eksempler på tiltak skolen setter i verk for å ivareta elever blir utsatt for mobbing/ krenkelsers evt elever som ikke opplever skoledagen som trygg og god av andre årsaker? Hvordan følger dere opp?
9. Hvilke tiltak erfarer du gir best trivsel og læringslyst hos eleven?
10. Kan du nevne eksempler på hvordan dere/du ivaretar og følger opp eventuelle mobbere?
11. Hva tenker du som lærer er viktig for å utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø?

#### Avslutning:

- Er det noe du har lyst å tilføye?
- Evt ta tak i spørsmål som er uklare.

Takk for at du kunne stille til intervju.

Samtykke til deltakelse i undersøkelsen  
Et trygt og godt psykososialt skolemiljø

Gjennomført av Beate Sørvoll  
Masterstudent ved Nord Universitetet Bodø

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, selv etter at du har sagt ja.

Kryss av et av alternativene:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta på intervju.

---

Dato, signatur

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta på intervju og deltakende observasjon.

---

Dato, signatur

## *Vedlegg 4: Informasjonsskriv foresatte*

### **Angående forskningsprosjekt**

#### *Et trygt og godt psykososialt skolemiljø*

#### **Bakgrunn og hensikten med prosjektet**

Det har vært fokus på elevers psykososiale skolemiljø i mange år. Mobbing og krenkelser kan være et alvorlig problem for den det gjelder og de nære rundt eleven som familie og venner. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjøre en undersøkelse knyttet til hvordan lærerne på småtrinnet legger til rette på skolen for at alle elever skal oppleve å ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Dette vil jeg gjøre gjennom å bruke intervju og deltakende observasjon som metode.

I den forbindelse ønsker jeg å observere undervisningen og i friminuttene i klassen der ditt barn går.

Som deltakende observatør vil jeg være en naturlig del av de voksne i klassen og være til hjelp det det faller seg naturlig. Jeg vil veksle mellom å delta i undervisningen og gjøre notater. Ditt barn vil være en del av helheten som blir observert, men vil ikke bli gjenkjent ved navn eller andre personopplysninger i prosjektet. Det er i hovedsak læreren og dens tilrettelegging jeg skal observere. Som spesialpedagog har jeg også taushetsplikt.

Målet med prosjektet er å få innsikt i hvordan lærerne legger til rette for å styrke elevenes psykososiale miljø, for så å løfte frem de positive tiltak lærerne ser de lykkes med.

Prosjektet er meldt til Personvernforbundet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS. På oppdrag fra Nord universitetet har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom dere har spørsmål, ta gjerne kontakt med undertegnede eller kontaktlærer.

Med vennlig hilsen

Beate Sørvoll