

UNIVERSITETET I
NORDLAND

**Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å
redusere relasjonell aggresjon mellom jenter?**

En studie i videregående skole, studiespesialiserende linje

Tone Fjell Dahl og Kent Nyheim

40 stp

Våren 2012

Mastergradsoppgave i tilpasset opplæring
Universitetet i Nordland, Profesjonshøgskolen

Oppgnr: 9/2012 ISSN: 1890-4990 ISBN: 978-82-7314-686-1

FORORD

Vår undersøkelse ble gjennomført i perioden januar 2012 til mai 2012 og er siste del av Masterstudiet ved Universitetet Nordland 2010-12.

Vi benytter anledningen til å takke alle som har hjulpet oss:

Veileder Gisle Johnsen ved Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland for god hjelp og veiledning. Senterleder ved PPD for Vesterålen og Lødingen Stig Halse for å legge til rette for tid og rom for gjennomføring av masterstudiet. Vi vil også takke han for tålmodig å høre på oss og gi oss gode råd, innspill faglig og super veiledning. Rektorene som stilte seg velvillig til å delta i forskningen og informantene som lot oss få innsikt i deres pedagogiske virke.

Så vil vi takke Lasse og Rikke for å være selvstendige og flinke når jeg har vært borte.

Ruth Nanna som tålmodig har satt seg selv på "vent" til "master`n" skulle bli ferdig og Mamma mer tilgjengelig.

Bestemor Ruth som alltid stiller opp som barnevakt for Ruth Nanna. Uten Bestemor hadde ikke dette vært mulig.

Sortland, 7. mai 2012

Tone Fjellidahl og Kent Nyheim

SAMMENDRAG

Oppgaven vår skal belyse om det er mulig å redusere relasjonell aggresjon blant jenter gjennom å anvende relasjonspedagogikk i klasserommet. Relasjonspedagogikkens betydning er, i et historisk perspektiv, anerkjent som et godt virkemiddel for å hjelpe eleven til positiv utvikling (Bjørnson, 1860, Spurkeland, 2011, Aubert og Bakke, 2008). Relasjonell aggresjon er ofte karakterisert som den mobbingen jentene bedriver mot hverandre. Det er den skjulte aggresjonen som gjøres gjennom sladder og utestenging. Den skjer i hemmelighet og mobberen er vanskelig å avdekke. Det er de nære vennsrelasjonene som utnyttes for å oppnå noe eller straffe noen (Simmons, 2004, Flack, 2005).

Vi valgte å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse ved hjelp av intervju for å belyse problemstillingen:

Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter?

Vårt utvalg bestod av fire lærere fra den videregående skole i Nordland. De delte tanker om egen praksis i forhold til emner innenfor relasjonspedagogikk og refleksjoner om aggresjon og relasjonell aggresjon. I vår drøfting av materialet anvendte vi Spurkelands (2011) teorier om relasjonspedagogikk og relasjonskompetanse. Materialet ble kategorisert i tre deler; relasjonskompetanse, refleksjoner om aggresjon og relasjonell aggresjon.

Relasjonell aggresjon skjer i det skjulte og det er vanskelig for andre å få øye på hva som egentlig skjer. Som lærer er det derfor viktig å skape et klima og en relasjon som gjør at elevene har den tillit som er nødvendig for å fortelle lærer, også negative situasjoner og hendelser. Vi finner at en lærers viktigste kompetanse for å skape den relasjonen som utgjør en forskjell i forhold til å avdekke relasjonell aggresjon, er emosjonell modenhet. Lærers evne til å involvere seg, aktivere eget følelsesregister og vise dette til elevene, er viktige for å få dette til. Dette er i tråd med tidligere undersøkelser, teorier og forskning.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	6
1.1 Bakgrunn og temavalg	6
1.2 Lovverk og styrende dokumenter	6
2. PROBLEMFOMULERING	8
2.1 Avgrensning av oppgaven	8
2.2 Problemstilling	8
2.3 Oppgavens struktur	9
3. TEORETISK FUNDAMENT	10
3.1 Relasjonspedagogikk	10
3.1.1 Gjennomgang av kunnskap på området	11
3.1.2 Hva er relasjonskompetanse?	13
3.1.3 Hvordan utvikle relasjonskompetanse?	17
3.2 Aggresjon	19
3.3 Mobbing	20
3.4 Relasjonell aggresjon	23
3.4.1 Hva er relasjonell aggresjon?	23
3.4.2 Hvorfor anvender jenter relasjonell aggresjon?	24
3.4.3 Sosialiseringprosessen – hvor vanskelig kan det være?	25
3.4.4 Hvordan skjer relasjonell aggresjon?	26
3.4.5 Hvem er det som mobber relasjonelt?	26
4. DESIGN OG METODE	28
4.1 Kvalitativ metode	28
4.2 Intervju	30
4.3 Gjennomføring av undersøkelsen	35
4.4 Vår analysemetode	36
4.5 Vår rolle som forsker	39
4.6 Validitet og reliabilitet	39
5. RESULTATER	41
5.1 Informantenes relasjonsferdigheter	41
5.1.1 Informant A	41
5.1.2 Informant B	43
5.1.3 Informant C	46
5.1.4 Informant D	47
5.2 Noen refleksjoner om aggresjon	49
5.2.1 Informant A	49
5.2.2 Informant B	49
5.2.3 Informant C	49
5.2.4 Informant D	50
5.3 Relasjonell aggresjon	50
5.3.1 Informant A	50
5.3.2 Informant B	50
5.3.3 Informant C	51
5.3.4 Informant D	52

6.	DRØFTING	54
6.1	Relasjonsferdigheter	54
6.1.1	Basiskompetanse	54
6.1.2	Ferdighetskompetanse	57
6.1.3	Holdningskompetanse	60
6.1.4	Emosjonell kompetanse	62
6.2	Aggresjon	67
6.3	Relasjonell aggresjon	69
6.4	Kan så bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet redusere relasjonell aggresjon mellom jenter?	71
7.	AVSLUTNING	75
	LITTERATURLISTE	78

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og temavalg

Vi har begge lang erfaring fra skoleverket og arbeider nå sammen i PP-tjenesten. Både gjennom vår praksis i skoleverket og i PP-tjenesten har vi støtt på utfordringer i det mellommenneskelige feltet. Dette har ført til at vi begge har en felles interesse og nysgjerrighet i forhold til relasjoner mellom mennesker.

I vår praksis har vi observert at det i skolen er kjønnsforskjeller i atferd. Guttene oppleves som mer direkte i sitt uttrykk og jentene oppleves som mer indirekte og vage i sitt uttrykk. Gjennom vårt arbeid i PP-tjenesten, med tema som for eksempel skolevegring, atferdsproblemer, psykiske vansker og mobbing, har vi oppdaget at det er mer kompleks og vanskelig å avdekke, forstå og gjøre noe med jenters atferd. Vi ønsker å rette fokus mot et tema som omhandler de utfordringer som ligger i jenters negative relasjoner mot hverandre, den skjulte mobbingen. Vi ønsker å finne ut hvordan dette oppleves i skolen gjennom et lærerperspektiv. Vi ønsker å finne ut mer om lærerens rolle i denne sammenhengen og om det er kjønnsforskjeller mellom mannlige og kvinnelige læreres opplevelse av dette.

1.2 Lovverk og styrende dokumenter

Utdanningsdirektoratet har den senere tid hatt fokus på arbeid mot mobbing i norsk skole. Direktoratet har laget en ny veileder for grunnskolen, "Arbeid mot mobbing", som kom ut i januar 2011. Direktoratet har også bestilt et forskningsoppdrag fra NIFU for å få gjennomført en dypere undersøkelse av funnene gjort i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering, NIFU "Hvis noen forteller om mobbing, Rapport 48/2010. Opplæringslovens § 9a (LOV-1998-07-17-61) er den lovhjemmelen som sikrer elevene en individuell rett til et godt psykososialt miljø i skolen. §9a gir prinsipper for et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Utdanningsdirektoratet har i Rundskriv Udir-2-2010, presisert hvordan Opplæringslovens § 9a skal forstås.

Kunnskapsløftets generelle del, tilpasset opplæring, sier "Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også aldertrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse". Prinsippet om tilpasset opplæring er Kunnskapsløftets sikring for at alle elever får et likeverdig opplæringstilbud. Hvis lærerne i sterkere grad har blick for den enkelte elev, vil det

føre til at de enklere får tatt tak i eventuelle mobberelaterte situasjoner, både i forhold til mobber, offer og tilskuere.

På vegne av sittende regjering signerte statsminister Jens Stoltenberg nytt Manifest mot mobbing den 27.1.11. Manifestet er et forpliktende samarbeid for alle som arbeider med barn og unge for å få til et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø. Manifestet gir informasjon om hva mobbing er og et innblikk i lovgrunnlaget for retten til et oppvekst- og læringsmiljø uten mobbing.

Jfr. Lover, forskrifter og regelverk som regulerer mobbing så finns det kommentert i FNs barnekonvensjon, barnehagelovgivning, diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, likestillingsloven, forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Disse referansene vil ikke bli kommentert ytterligere i vår oppgave, men er viktige regelverk å være klar over fordi det ansvarliggjør også andre instanser enn skoleverket.

2. PROBLEMFOMULERING

2.1 Avgrensning av oppgaven

Relasjonell aggresjon forekommer nok i alle skoleslag og nivåer. Vi valgte å gjennomføre vår undersøkelse i den videregående skole, studiespesialiserende linje. Programfag for studiespesialisering har andre rammer enn programfag for yrkesfag. Det er større klasser, flere lærere og ofte begrenset tid sammen med hver lærer. Dette er faktorer som gir utfordringer i forhold til å skulle arbeide med å etablere gode relasjoner. Det var derfor spennende for oss å velge nettopp dette programområdet.

Vårt utvalg består av fire informanter, to kvinnelige og to mannlige lærere. I utgangspunktet var tanken å trekke inn kjønnsrelaterte problematiseringer. Vi innså underveis at rammene for vårt prosjekt ikke tillot oss å gå inn i denne problematiseringen.

På grunn av oppgavens størrelse så vi oss ikke i stand til å gå i dybden på alle primærkilder. Vi har måttet stole på at andre forfatteres bruk av dem er fornuftige og til å stole på.

2.2 Problemstilling

Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter?

2.3 Oppgavens struktur

Kapittel 1

Vi starter med å beskrive bakgrunn for valg av tema samt en beskrivelse av lovverk og styrende dokumenter.

Kapittel 2

Kapittelet beskriver begrensninger vi valgte når vi skulle besvare vårt forskningsspørsmål samt en beskrivelse av problemstillingen.

Kapittel 3

Dette kapittelet inneholder teori som er relevant for vår forskning. Det er teori om relasjonskompetanse, aggresjon og mobbing samt relasjonell aggresjon. Innenfor relasjonskompetansen har vi lagt vekt på Spurkelands beskrivelse av relasjonspedagogikk.

Kapittel 4

I dette kapittelet beskrives og begrunnes vår metode. Vi beskriver arbeidet med forarbeid og gjennomføring av selve undersøkelsen, samt vårt utvalg. Analyseprosessen dokumenteres. Vi gjør en vurdering av forutsetninger som kan innvirke på resultatet.

Kapittel 5

Resultatet fra undersøkelsen presenteres. Kapittelet er delt inn i tre områder og beskriver hva våre informanter har rapportert om med bakgrunn i temaene; relasjonskompetanse, aggresjon og relasjonell aggresjon.

Kapittel 6

Resultatet drøftes med bakgrunn i teori for å vurdere om relasjonskompetanse bidrar til å redusere relasjonell aggresjon. Vi tar utgangspunkt i Spurkelands dimensjoner i relasjonskompetanse, basis-, ferdighets-, holdnings- og emosjonelle dimensjoner. Deretter drøftes dette opp mot teori om relasjonell aggresjon.

Kapittel 7

I avslutningsdelen presenterer vi hovedinntrykket fra undersøkelsen. Vi beskriver også noen tanker om videre problemstillinger og forskning.

3. TEORETISK FUNDAMENT

3.1 Relasjonspedagogikk

Relasjoners betydning for utvikling og vekst er gammel erkjennelse. Det er mange som har vært opptatt av relasjoners betydning for samspill mellom mennesker. I et pedagogisk perspektiv er betydningen av relasjoner ivaretatt gjennom for eksempel involveringspedagogikk beskrevet av blant annet Poul Nissen (Nissen, 1978). Involveringspedagogikk er en pedagogikk som går på å involvere seg med elever og bygge relasjoner til dem.

Gode relasjoners betydning for en elevs utvikling og vekst er beskrevet skjønnlitterært. For eksempel Bjørnstjerne Bjørnson i boka *En Glad Gutt* som beskriver hvordan skolemesteren utgjør en betydning for husmannsgutten Øyvinds faglige og sosiale utvikling. Vi velger å dvele litt ved denne skjønnlitterære beskrivelsen. Bjørnson beskriver at Skolemesteren følger oppmerksomt med sin elev. Sitat: ”... *Skolemesteren mærkede snart, det var ikke gamle Øyvind, der læste, fordi det faldt sig saa, og legte, fordi det var nødvendigt. Han talte ofte med ham, lokkede og ledte; men det vilde ikke lykkes ham at finde Guttens Hjerte saa let som i gamle Dage.*” Bjørnson beskriver her hvordan Skolemesteren sensitivt følger med og registrerer en endring i elevens engasjement i læringsarbeidet. Han konkluderer med at hans innsats gjøres av plikt og ikke av glede. For å oppdage dette kreves ei følelsesmessig innstilling og emosjonell modenhet hos Skolemesteren.

Skolemesteren engasjerer seg ytterligere for å bistå Øyvind. Han går hjem til foreldrene og inviterer Øyvind ut og han tar han med seg til lokalet hvor ungdommene er samlet. Vi oppfatter teksten slik at Skolemesteren har en formening om at Øyvinds endringer skyldes relasjoner mellom han og jenta Marit. Formålet med samtalen og spaserturen er å konfrontere Øyvind med Skolemesterens tanker og få Øyvind til å snakke om det vanskelige. Vi siterer: ”«Er der nogen derinde, som du er ræd for at se?» – «Jeg kan jo ikke vide, hvem som er der.» – «Men kunde der være nogen?» – Øyvind taug. Da gik Skolemesteren lige bort til ham, lagde Haanden paa hans Skulder: «Er du ræd for at se Marit?» Øyvind saae ned, Aandedrættet blev tungt og kort. «Sig det til mig, du Øyvind.» – Øyvind taug. – «Du er kanske skamfuld forat tilstaa det, siden du ikke er konfirmeret; men sig mig det alligevel, du Øyvind, og du skal aldrig angre det.» – Øyvind saae op, men kunde ikke faa Ordet frem og gled tilside med Øiet.

– «Du er heller ikke mere glad paa det sidste; holder hun mere af andre end af dig?» Øyvind taug fremdeles, Skolemesteren følte sig lidt krænket og vendte sig fra ham; de gik tilbake.»

Bjørnson beskriver en Skolemester som følger opp sin elev med et konsistent og personlig engasjement. Han konfronterer sin elev med sine mistanker og oppfordrer eleven til å dele med seg. Skolemesteren lover at det skal han ikke angre på. Dialogen bærer preg av at Skolemesteren anerkjenner at han kjenner til elevens vansker, og han oppfordrer han til å bekrefte og dele det som er vanskelig. Skolemesteren blir lei seg når Øyvind ikke deler. Bjørnson beskriver at Skolemesteren føler seg krenket. Krenkelsen kan bero på at Skolemesteren opplever at Øyvind ikke har nødvendig tillit til han selv.

Historien ender lykkelig. Husmannsgutten Øyvind gis mulighet til å få agronomutdanning. Hans suksess fører til at han får både hovedgård og sin kjærlighet oppfylt. Hvilket bidrag kan man tenke Skolemesteren hadde i forhold til Øyvinds suksess?

Kunnskapen om relasjoners betydning for enkeltmennesket er derfor godt belyst allerede på 1800-tallet. Dette betyr at prinsippene som ligger til grunn for relasjonspedagogikken ikke er ny. Vi tenker at i etablering av gode relasjoner mellom lærer og elev så handler det om å knytte sterke, fortrolige og tillitsfulle bånd/relasjoner (Spurkeland, 2011). I vår undersøkelse ønsker vi å vurdere om det ligger et potensiale i relasjonspedagogikken i forhold til reduksjon av negativt samspill i skolen.

3.1.1 Gjennomgang av kunnskap på området

Nordenbo S.E. m.fl. og Hattie J., har gjennomført meta-analyser for å identifisere hvilke kompetanser som har effekt i forhold til elevers læring. Metastudien til Nordenbo m.fl. i 2008 konkluderer med tre kompetanseområder hos læreren som er viktige for læring:

- relasjonskompetanse
- regelledelseskompetanse
- didaktikk-kompetanse

(Spurkeland, 2011:18)

Relasjonskompetanse innebærer at læreren skal inngå i en sosial relasjon til enkelteleven.

Regelledelseskompetanse betyr lærers evne til å være en synlig leder og styre hele klassens

undervisningsarbeid. Didaktikkompetanse betyr lærers kompetanse til tilrettelegging av generell og fagspesifikk karakter.

Hatties studie i 2009 bygger på et svært omfattende tallmateriale. Det er ca 83 millioner elever som har deltatt i ulike meta-analyser fra USA, Storbritannia og Australia. Hattie har identifisert 138 ulike faktorer som påvirker elevens læring. De viktigste er de punktene som er tilknyttet læreren og dennes undervisning. Toppunkt på listen setter fokus på relasjonen mellom lærer og elev. Han peker også på viktigheten av dialogbasert samtale med eleven, resiprok læring og trygghet nok i elevgruppen til gjensidig tilbakemelding. (Spurkeland, 2011:19).

I Norge har vi fokus på klassestørrelse, nasjonale tester, tilpasset opplæring for alle og spesialundervisning for elever som ikke kan følge ordinære kompetansemål. I følge Hattie er faktorer som klassestørrelse, gruppering etter evner og prestasjoner og tester tiltak som hjelper lite. (Hattie i Spurkeland, 2011). Det er vår oppfatning at den norske skoleverden i liten grad har spesifikk fokus på det potensialet som ligger i gode relasjoner mellom lærer og elev. I forhold til det norske fokus på tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet, vil relasjonelt arbeid og resiprok læring i klasserommet, ha et stort potensiale i seg og vil kunne øke graden av tilpasning og individualisering i undervisningen. Jo sterkere lærerens fokus på relasjoner blir, jo bedre læringseffekt blir resultatet (Spurkeland, 2011:22).

I forhold til dagens arbeidsliv er kravene til relasjonelle ferdigheter og kommunikasjonsferdigheter økende. Relasjonsferdigheter regnes som selve kjernen i all samhandling (Spurkeland, 2011:63). Dette fører til et krav om at skolen må dyktiggjøre sine elever til å utvikle gode relasjonelle ferdigheter slik at de bedre kan mestre dagens og fremtidens arbeidsliv.

Skolen må også forholde seg til forskning som påviser at relasjonelle ferdigheter gir bedre læringseffekt, demper atferd og hindrer frafall i skolen. Dette betyr at skolen i sterkere grad må sette fokus på relasjonelle ferdigheter også i læringssituasjonen. Lærerne skal ha kompetanse på mange felt, for eksempel fagkompetanse, organisasjonskompetanse og situasjonskompetanse. Spurkeland (2011) mener at relasjonskompetanse må inn som en del av lærers kompetanseområder. Relasjonelle ferdigheter er ikke nedfelt i egne punkter i

Kunnskapsløftet, med økende kunnskap på dette området mener vi at dette bør bli konkretisert og fremhevet i fremtidige læreplaner.

3.1.2 Hva er relasjonskompetanse?

”Den enkelte har aldrig

Med et andet menneske at gjøre uten

At han holder noget af

Dets liv i sin hånd...”

(Knud E. Løgstrup, 1991 i Aubert og Bakke, 2008)

Juul og Jensen (2003:20,138) beskriver endringer i relasjonene mellom voksne og barn i et historisk perspektiv. Fra voksne som skulle være formelle autoriteter hvis ansvar var å oppdra barn til lydighet for at det skulle gå dem godt i livet, til den nye spedbarns- og relasjonsforskningen som forfekter at barn utvikles best i relasjon til sin nære omverden hvor barnets behov skal være i fokus. Dette gir foreldre og profesjonelle aktører i barnehage og skole utfordring i forhold til hvordan samhandle og være i gode utviklende relasjoner med barn.

Juul og Jensen (2003:145) definerer profesjonell relasjonskompetanse slik:

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

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

Den åpenhet og tillitsfullhet som er karakteristisk for barn, samt ubalansen i maktforholdet mellom voksne og barn, gjør dem personlig sårbare i forhold til hvordan voksne agerer i samspill med dem (Juul og Jensen, 2003:122). Trygge og gode relasjoner sikrer barns mulighet til god utvikling og vekst.

I yrkeskonteksten, lærergjerning, stilles det omfattende krav til lærers kompetanse. Læreren skal ha ferdighet og kunnskap i didaktikk, fagkunnskap og innsikt i barns utviklingspsykologi. Læreren skal legge til rette for rammebetingelser som gjør det mulig å få til et faglig forsvarlig arbeidsmiljø for seg og sine elever i hverdagen. En god og profesjonell

lærergjerning krever også sensitivitet til å fange opp ytre betingelser som hindrer barnet i læring og evne til å samarbeide med eksterne aktører for å løse utfordringer til det beste for barnet. Relasjonskompetanse bør være integrert i alle de ferdigheter og kunnskaper som læreren skal anvende i sin gjerning. Aubert og Bakke (2008:23) definerer relasjonskompetanse i en yrkeskontekst slik:

”Å være relasjonskompetent henspeiler til måten hun legger til rette slik at elevene blir sett og forstått, hvordan hun samhandler med dem og systemet rundt for å sikre rom og vilkår slik at alle får det utbyttet de skal ha av skolegangen.”

Å være i relasjon handler om menneskers samspill og deres gjensidige betydning for hverandre. Hvordan vi mennesker agerer i samspillet legger premissene for hvorvidt relasjonen oppleves meningsfull og god.

Hver og ens personlige kompetanse i relasjonelle ferdigheter kommer til uttrykk gjennom den samhandling som skjer mellom enkeltmennesket og andre mennesker. Den viser seg gjennom hvordan du kommer inn i et rom hvor det er andre mennesker, hvordan du stiller spørsmål, din evne til sensitivitet og til å ta inn over deg de andres responser i situasjonen, samt i hvor stor grad en er tilstede i øyeblikket med den enkelte (Aubert og Bakke, 2008:21).

Utvikling av egen relasjonskompetanse må sees som et livslangt utviklingsprosjekt. Alle relasjonelle erfaringer man får i livet vil spille inn i forhold til den relasjonelle kompetanse man til enhver tid besitter (Aubert og Bakke, 2008:31).

Spurkcland har vært engasjert i relasjoners betydning for blant annet bedre lederskap samt beskrevet en pedagogikk som skal bidra til relasjonelt arbeid mellom lærer og elev. Han definerer relasjonskompetanse på følgende måte:

”Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker” (Spurkcland, 2011:63).

Spurkcland (2011) beskriver noen dimensjoner som læreren må ivareta for å få til godt relasjonelt arbeid i klasserommet. Disse dimensjonene er grovinndelt som basiskompetanse, ferdighetskompetanse, holdingskompetanse og emosjonell kompetanse (Spurkcland, 2011:67).

Basiskompetanse:

En lærers basiskompetanse består av dennes holdninger til mennesker generelt og til å ville se etter det unike ved hver enkelt elevs personlighet. Lærerens evne til å etablere tillit og tillitsfulle relasjoner mellom seg og elevene og mellom elevene er også viktig i relasjonelt arbeid.

Ferdighetskompetanse:

Ferdighetskompetanse innebærer lærers evne til å få til den gode dialogen med eleven. Læreren skal sikre at dialogen preges av likeverdighet og balanse mellom seg og eleven. Eleven skal ha reell innflytelse og styring av samtalen og bli møtt med respekt og emosjonell sensitivitet. Det er gjennom dialogen som verktøy læreren bygger stabile og gode relasjoner med enkelteleven. Lærer og elevs erfaring med relasjonsbygging gjennom dialogen bringes med inn i klasserommet og bidrar til å sikre gode dialoger med hele klassen i fellesskap. Dette er viktige bidrag for å sikre lærers naturlige autoritet i gruppa. Tilbakemelding fra lærer er også et viktig og kritisk område i et relasjonelt perspektiv. Tilbakemelding gis for å hjelpe eleven videre, ikke for å irettesette eleven. Tilbakemelding skal gis med respekt og med sensitivitet i forhold til de følelser som kan komme frem i en prosess hvor elevens prestasjoner skal vurderes.

Holdningskompetanse:

Holdningskompetanse krever at læreren avdekker hvem som er viktige i nettverket rundt gruppen, klassen og seg selv som pedagog. Dette nettverket kan bestå av for eksempel elevene selv, foreldrene, kolleger, andre ansatte på skolen, andre elever, PP-tjeneste, skoleledelse samt skolesjef. Læreren er ansvarlig for å etablere relasjoner i nettverket som tjener dennes arbeid med elevene. De ulike partene vil naturlig nok ha ulik posisjon og nærhet til klassen og dette har igjen betydning for grad av lojalitet og pålitelighet i relasjonen. Den optimale situasjon for læreren er å skape et miljø hvor elevene opplever at de er verdsatt av lærer og skolen generelt. Opplevelsen av å bli verdsatt skaper en positiv avhengighetsfølelse i relasjonen. Slike relasjoner forebygger negativ atferd og sikrer gode læringsmiljø i gruppa.

Det er også av betydning for lærers relasjonelle kompetanse å være **nærværende tilstede** i skolesamfunnet slik at læreren også selv kan bli sett og verdsatt i sin arbeidshverdag. Gjennom å være synlig tilstede for andre mennesker, for eksempel ledelse, kolleger, elever,

foreldre, øker muligheten for tilbakemeldinger til læreren selv. Dette er tilbakemeldinger som læreren kan vokse og utvikle seg ved hjelp av. Lærere som ønsker å arbeide solo har mindre tilgang til naturlig tilbakemelding fra andre og dette er til hinder for deres egen faglige og personlige utvikling.

Skoleledelsens fokus på faglig og sosial utvikling av egne ansatte er i denne sammenheng en kritisk faktor for relasjonelt utviklingsarbeid på skolen.

Skolen har lang erfaring i fokuset på utvikling av kompetanse faglig, men et fokus på elevenes selvutvikling (selvtillit, selvakseptering, mestringsopplevelse) er ikke like selvfølgelig. Noen ganger oppleves ikke tilbakemeldingen fra lærer som troverdig av eleven. Eleven har kanskje et annet bilde av seg selv og sin kompetanse. I arbeidet med elevenes selvutvikling er det i relasjonelt arbeid nødvendig at læreren er oppmerksom på hvilken betydning selvtillit og selvfølelse har for elevenes prestasjoner. I dette arbeidet må læreren differensiere og sette mål det er mulig for den enkelte å nå. Læreren må også legge til rette slik at eleven selv også kan sette seg arbeidsmål som det er realistisk å gjennomføre. Opplevelse av mestring fører til økt selvtillit. Den gode dialogen om mestring og utfordringer gir et løft til elevenes personlige utvikling og gir grunnlag for opplevelsen av troverdighet i den tilbakemelding både lærer og elev skal gi.

Emosjonell kompetanse:

Kreativitet og humor i undervisningen er kraftfulle virkemidler for å skape gode relasjonelle miljø som fremmer læring. Dog er det viktig å poengtere at i kreativt arbeid må ingen kritiseres eller vurderes, men fritt få "leke" seg i det kreative arbeidet. Ironi, uthenging og kritikk vil ha tilsvarende negativ effekt for elevenes utvikling.

Lærers evne til å vise positive følelser i samspill med elevene har en unik posisjon i relasjonelt arbeid. Den elev som har opplevd lærers glede og takknemlighet over eleven sitt bidrag, glemmer neppe denne læreren. Den samme virkning synes bruk av varm humor å ha.

Konflikthåndtering betyr å reparere de skader som er oppstått i mellommenneskelig samspill. Lærers suksess i å skape aksept og rom for at elevene kan snakke ærlig om sine opplevelser og følelser også i konflikter, vil være grunnlaget for å lykkes i arbeidet som må gjøres i konfliktsituasjoner. (Spurkeland, 2011:129)

Emosjonell modenhet innebærer lærers evne til å forstå sine egne følelser, sette seg inn i andres følelser samt mulighet til å handle til nytte for seg selv og andre. Følelsesmessig modenhet trenes gjennom å våge å vise og snakke om egne følelser, gjennom refleksjon samt trening i empati. Det må også være aksept for de negative følelsene, for eksempel sinne, sjalusi. Lærer skal være elevenes viktigste rollemodell. Lærers utfordring er å avdekke den enkelte elevs trygghetsområde og trene på følelsesmessig uttrykk ut i fra alder og modenhet. Spurkeland (2011) kaller pedagogens emosjonelle kompetanse til å "lese" hva som foregår følelsesmessig hos elevene for psykisk bevissthet. Lærers evne til å ta i bruk sin psykiske bevissthet i sitt arbeid med elevene, øker muligheten for at enkeltelevener opplever seg forstått og genuint ivaretatt. (Spurkeland, 2011)

Basis-, ferdighets-, holdnings- og emosjonell kompetanse innvirker på hverandre i et gjensidig avhengighetsforhold. I lærers interaksjon med elevene vil det være nødvendig å ta i bruk disse kompetansene samtidig. For eksempel vil det være uheldig å løse en konflikt uten emosjonell modenhet, eller arbeide med kreativitet uten menneskeinteresse, humor og emosjonell modenhet. Konsekvensene ved å ta i bruk flere av disse ferdigheter, er at elevene vil respektere læreren og naturlig akseptere han som sin leder. De vil føle seg ivaretatt som menneske og sette pris på det læringsarbeidet som skal foregå sammen med denne læreren. Dette vil være en unik og ønsket situasjon for enhver lærer og leder av en undervisningssituasjon. Spurkeland (2011:67) kaller dette for lærerens A-faktor, Akseptfaktor. Alle de forannevnte kompetanseformene er viktige, men tillit og emosjonell modenhet fremstår som de to mest essensielle for lærerens A-faktor.

3.1.3 Hvordan utvikle relasjonskompetanse?

Utvikling av egen forståelse:

Våre tidligere erfaringer og referanser i livet påvirker hvordan vi oppfatter og tenker. Dette danner så grunnlaget for vår forforståelse som vi anvender når vi møter ny informasjon og kunnskap. I møter med andre mennesker er det vår forforståelse som er "filter" for hva og hvordan vi oppfatter og forstår det som deles. I dette samspillet kan vi møte emner og tema som utfordrer oss og gjør det vanskelig å møte andre med den profesjonalitet som er ønsket i et relasjonelt perspektiv. Vår egen forforståelse kan da bli en hindring for å bidra konstruktivt i samspillet. I et relasjonelt perspektiv kreves det at den profesjonelle stiller seg åpen og

undrende uten å ta med seg perspektiver fra seg selv. For å oppnå kompetanse som profesjonell relasjonell veileder og pedagog er det derfor nødvendig med stadig tilbakevendende undring over på hvilket grunnlag og med hvilken bakgrunn vi forstår noe ut i fra. (Aubert og Bakke, 2008:43). Det er gjennom innsikt i vårt eget bakteppe av for eksempel opplevelser, erfaringer, fordommer, tabuområder, at vi evner å avdekke på hvilken bakgrunn vi forstår ut i fra.

Evne til å bli berørt:

Et menneske som opplever å berøre et annet menneske, sikres følelsen av å være sett og forstått, at den andre er genuint interessert i og opptatt av det en selv samtaler om. Det å se andre bli berørt har derfor enorm slagkraft i relasjonelt arbeid. (Aubert og Bakke, 2008). I samhandling mellom lærer og elev vil det føre til at eleven føler læreren virkelig forstår og ser han. Eleven selv vil føle lojalitet og respekt for læreren og dette er sterke relasjonelle bånd som har direkte positive konsekvenser for læringssituasjonen. Evne til å bli berørt av andres opplevelser og følelser er grunnmuren i profesjonell relasjonsarbeid. (Aubert og Bakke, 2008)

Evne til å dele intensjoner, oppmerksomhet og affekter – intersubjektivitet:

Intersubjektivitet i pedagogisk virke innebærer at lærer og elev skaper et fellesskap hvor de deler følelser, opplevelser og gjør erfaringer sammen. Det som eleven velger å dele og bidra med, er farget av hva eleven opplever som akseptabelt og greit innenfor den rammen, det intersubjektive rom, lærer og elevene har skapt sammen (Hundeide i Kristensen, 2006). Lærer er ansvarlig for å legge til rette for intersubjektivitet og relasjonsorientert undervisning. Det er interessant å dvele ved hjernens betydning i form av speilnevroner for dette arbeidet. Det forklares biologisk ved hjelp av medfødte speilnevroner som aktiveres når et menneske observerer en annens handling. Speilnevronene hos observatør aktiveres på samme måte som hos den som utfører en handling, bare litt svakere (Stern i Kristensen, 2006, Aubert og Bakke, 2008). Når en elev observerer den profesjonelle, relasjonsorienterte lærer i sitt virke, medfører det at hjernen til eleven øves i å være sin lærer lik.

Pedagogens mest brukte verktøy er det verbale uttrykket. Lærers evne til å stimulere til samtale og dialog med elevene basert på gjensidighet og anerkjennelse er viktig i relasjonelt arbeid. For å få til opplevelse av gjensidighet og anerkjennelse i dialogen kan lærer ta i bruk affektiv inntoning. Det innebærer å forsøke å sette seg selv inn i elevens sted og tenke over

hvordan lærer selv ville reagert (Aubert og Bakke, 2008). Dette krever evne til empati og perspektivdeling.

Gjennom intersubjektiv undring og deling av opplevelser kan ny erkjennelse oppstå både hos lærer og elev.

Relasjonskompetanse gir læreren en mulighet til god samhandling med elevene sine for å skape det læringsmiljøet som optimaliserer hele læringsprosessen.

3.2 Aggresjon

For å forstå aggresjon i et psykologisk perspektiv er det fornuftig å ta utgangspunkt i menneskers individuelle motiv, holdninger, antakelser, persepsjoner, kommunikasjonsformer og samspill. I denne tenkningen er fokuset på å forstå aggresjonen i et samhandlingsmønster hos individer (Bjørkly, 2001).

Aggresjonsbegrepet brukes, både i folkelig tale og i fagterminologi, upresist. For fagfolk og forskere er det nødvendig og påkrevet med et høyt begrepsmessig presisjonsnivå og aggresjonsteoretikere sliter med dette. Bjørkly (2001) sier at en bør søke etter integrering av flere teorier enn å satse alt på en teori når en skal forsøke å forstå menneskelig aggresjon. Dette fordi det å forstå menneskelig aggresjon er komplisert og sammensatt (Bjørkly, 2001).

Vi velger å se nærmere på studier som har sett på aggresjon i forhold til mobbing. Erling Roland og Thormod Idsøe har undersøkt og diskutert om det er sammenheng mellom mobbing og to forskjellige varianter av aggresjon. De to variantene av aggresjon som de valgte å vurdere er proaktiv og reaktiv aggresjon. Reaktiv aggressiv atferd utløses av en frustrasjon og emosjonell aktivering som leder til et sinneutbrudd. Roland og Idsøe (2001) beskriver denne aktiveringen billedlig som en trapp; første trinn er frustrasjon, andre trinn er sinne og siste trinn i trappa er aggressivt angrep. Proaktiv aggressiv atferd forutsetter ikke frustrasjon eller emosjonell aktivering. Denne atferden er mer rettet inn mot å oppnå sosial eller materiell gevinst (Roland og Idsøe, 2001 og Bjørkly, 2001). Roland og Idsøe (2001) har gjort en studie av elever i 5. og 8. klasse i Norge. I 5. klasse deltok 1871 elever fra 77 forskjellige skoler og for 8. klasse deltok 283 elever fra 44 forskjellige skoler. Skolene og klassene er tilfeldig plukket ut fra 38 kommuner i Norge.

Forskerne diskuterte mobbing og aggresjonsbegrepene, reaktiv og proaktiv, i forhold til alder og kjønn. I forhold til alder fant de at det forekommer mer reaktiv aggresjon blant både mobber og offer i 5. klassetrinnet enn i 8. klassetrinnet. På 8. klassetrinnet er det indikasjoner på at mobber anvender mer proaktiv aggresjon enn på 5. klassetrinnet. Offer for mobbing på 8. klassetrinnet viser nedgang av proaktiv aggresjon enn i forhold til offer i 5. klassetrinnet. Dette kan indikere at elever i lavere klassetrinn, både mobber og offer, er mer styrt av emosjonell aktivering enn elever på høyere alderstrinn. Samtidig som elevene blir mer bevisst og målrettet med bruk av aggresjon med alder (Roland og Idsøe, 2001). Dette indikerer at elevene blir mer i stand til å ta i bruk utspekulerte og sammensatte aggresjonsformer med alder og modning.

I mobbesituasjoner er det lite kjønnsmessige forskjeller ved reaktiv aggresjonsform. Når mobbingen kommer til uttrykk som en proaktiv aggresjonsform, viser den seg som en makt- og følelsesrelatert aggresjonsform. Maktrelatert aggresjonsform er mer typisk for gutters mobbing både i 5. og 8. klassetrinn. Følelsesrelatert aggresjonsform er mer vanlig hos jenter i begge disse klassetrinn. (Roland og Idsøe, 2001)

Tidligere undersøkelser på kjønn har avslørt at makt og dominans er et sterkere trekk på gutters mobbing enn på jenters. Mens vennsrelasjoner og følelser er typiske måter å angripe hverandre i mobbesituasjoner på hos jenter (Roland og Idsøe, 2001)

3.3 Mobbing

Historisk blikk på tema

Det var den svenske skolelegen Peter-Paul Heinemann, som i 1969 fikk en artikkel trykt i et tidsskrift, som begynte å bruke begrepet mobbing først. "*Han skrev om noe mange lesere hadde opplevd eller kjente til, men som ikke hadde noe navn eller logikk*" (Roland, 2007:17). Etter hvert ble temaet en del av den offentlige debatten i Sverige og Heinemann gav senere ut en bok i 1972 som heter *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne* (Roland, 2007). Heinemann hentet bakgrunnsstoff fra den svenske skolegården og ble altså den første til å beskrive mobbing slik vi kjenner det i dag (Roland, 2007). Senere har svenske forskere bidratt mye i føre dette banebrytende arbeidet videre. Anatol Pikas skrev boken "*slik stopper vi*

mobbingen” i 1975. Erling Roland kaller dette for den tredje svenske pionerboken om mobbing. Roland sier følgende: ” *Om Heinemann ikke fulgte opp sitt banebrytende arbeid, så har både Pikas og Olweus vært aktive til denne dag*” (Roland, 2007:18). Den tredje er personlighetspsykologen Dan Olweus. Heinemann, Pikas og Olweus har vært svært sentrale i de første beskrivelsene av mobbing på 1970-tallet.

Roland beskriver altså tre svenske fagfolk som svært sentrale i de første beskrivelsene av mobbing på 1970-tallet.

Forskeren og psykologen Dan Olweus jobbet, samtidig som Heinemann begynte å skrive om mobbing, med et forskningsarbeid om aggresjon blant unge gutter i Stockholms-området. Dette ble senere til en bok som kom ut i 1974 som heter *Hakkekyllinger og skolebøller* (Roland, 2007). Erling Roland beskriver Dette arbeidet regnes som starten på et banebrytende arbeid innen teamet. ”Bokas navn indikerer en grunnforståelse av individets betydning for overgrepene” Olweus legger til grunn i sin grunnforståelse at det individet som har betydning for overgrepene (Roland, 2007:17). Olweus har etter dette hatt en svært sentral forskerrolle som skulle komme til å prege forskningen om årsaker til mobbing helt frem til i dag. Olweus preger spesielt en av to viktige tradisjoner i forståelsen av årsaker til mobbing. Olweus Han har i sin forskning gitt individuelle kjennetegn ved plager og mobbeofre mye oppmerksomhet i forståelsen av årsaker til mobbing. Roland sier at det ikke betyr at Olweus ikke har lagt vekt på gruppeprosesser og skolesystemer, men har gitt individuelle kjennetegn fortrinn (Roland, 2007:18). I sitt arbeid har Olweus gitt oss en grunnforståelse av årsaksmekanismer innenfor områder som personlighetstrekk, hjemmeforhold hos plager og offer og utbredelse i ulike skoletyper. Han oppsummerte i 1993 at det i hovedsak er bestemte, negative hjemmeforhold som stimulerer aggressivitet, og at dette personlighetstrekket er den viktigste drivkraften bak mobbing (Roland, 2007:18). Olweus har også hatt et stort fokus på tiltak og intervensjon gjennom Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd.

Den andre tradisjonen Andre forskere har hatt fokus på en mer sosialpsykologisk innfallsvinkel hvor fokuset har vært på prosesser i gruppa som årsaksforklaring til mobbing. Pionerpersoner her har vært Heinemann og Pikas. Roland sier følgende om disse to tradisjonene: ”Denne forskjellen er klassisk i sosialvitenskapen; er det situasjonen eller individene som teller?” Disse to tradisjonene, individforståelse eller situasjonsforståelse,

diskuterer hvorvidt det er situasjonen eller individene som mobbingen kan årsaksforklares med (Roland, 2007:18). Det var altså to tradisjoner som tidlig pekte seg ut i forståelsen av årsaker til mobbing.

Senere har andre miljøer bidratt til forståelse innenfor forskningen på mobbing. Sentralt i Norge og Norden har Erling Roland og Senter for atferdsforskning i Stavanger vært. Roland har bidratt med mye forskning med et sosialpsykologisk tilsnitt og har gitt et stort bidrag til tiltakssiden i forhold til skolen som system. Stavangermiljøet har gitt viktige bidrag som for eksempel et eget program mot mobbing som heter Zero, skoleutviklingsprogrammet Respekt, læremidler og forskningsartikler og bøker, som for eksempel Elevkollektivet skrevet av Erling Roland. Det nyeste bidraget derfra er Innblikk utarbeidet av Tove Flack som er et analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing. Miljøet i Stavanger har også stått bak flere internasjonale konferanser om mobbing og mange av disse har blitt svært viktige. Dette gjelder spesielt den første internasjonale konferansen som ble avholdt i 1987. Roland (2007:19) sier: "...i ettertid er det lett å se hvor viktig konferansen var for faglige nettverk og forskning i Europa...". Denne konferansen var nok en viktig katalysator for at forskningen på mobbing ble internasjonal ved inngangen til 1990-tallet. Før dette var forskningen om mobbing i vesentlig grad begrenset til Norden (Roland, 2007).

Utover 1990-tallet utviklet de britiske øyer seg til å bli et viktig forskningssentrum i mobbeforskningen. Det vokste frem gode forbindelser mellom dem og Norden. På de britiske øyer fantes det mange personer med høy kompetanse fra områder som grenser inn mot mobbing (Roland, 2007). Etter hvert har mobbing som fenomen blitt gjenstand for økende grad av oppmerksomhet internasjonalt. Forskningen preges av mange engasjerte enkeltforskere og nettverk av forskere. Fra i begynnelsen av, fra å bare være et nordisk anliggende, har vi i dag et internasjonalt nettverk av forskere og forskningsmiljø (Roland, 2007:20).

I vårt forskningsprosjekt har vi fokus på relasjonell aggresjon. Relasjonell aggresjonstype kan vi finne trekk av både innenfor reaktiv og proaktiv aggresjon. Når vi skal definere mobbing vil det kreve at definisjonen tar opp i seg både den reaktive og den proaktive aggresjonen.

Erling Rolands definisjon av mobbing er beskrevet slik:

”Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.” (Roland, 2007:25).

Denne formuleringen dekker fysiske handlinger som er mest karakteristisk for gutters form for mobbing. Samtidig dekker den også sosiale negative handlinger, krenkelser, som er mest typisk for jenter, og oppleves gjennom den skjulte, relasjonelle aggresjonen.

3.4 Relasjonell aggresjon

3.4.1 Hva er relasjonell aggresjon?

Det er flere begreper som anvendes i litteratur om jenters aggresjon, for eksempel sosial aggresjon, indirekte aggresjon og relasjonell aggresjon.

Sosial aggresjon:

Målet med sosial aggresjon er å skade personens sosiale status i en gruppe. Det gjøres gjennom for eksempel sladder, og sosiale utestengning.

Indirekte aggresjon:

Denne aggresjonen viser seg i negative handlinger mot offeret som skjer i hemmelighet, uten at mobberen konfronterer offeret direkte. Det kan se ut som handlingen slett ikke var ment å skulle såre og det kan være vanskelig å avdekke hvem som er opphavet til krenkelsen.

Relasjonell aggresjon:

Dette er en aggresjon som gjennom handlinger skader sosiale relasjoner, er til hindrer for at offeret skal få følelsen av å være inkludert og akseptert i en gruppe. Den nære vennsrelasjonen til den andre utnyttes for å straffe eller få sin vilje. (Simmons, 2004, Flack, 2005).

Både sosial og indirekte aggresjon inngår i det relasjonelle aggresjonsbegrepet. Vi velger derfor å anvende begrepet relasjonell aggresjon som en felles betegnelse på jenters mobbing.

3.4.2 Hvorfor anvender jenter relasjonell aggresjon?

En evolusjonær forklaring til jenters relasjonelle aggressivitet, er at de i tidligere tider har hatt lite å vinne på fysisk plaging/utagering kontra menn. Det har vært viktigere for kvinner å sikre god helse og at de kunne være tilstede og fostre opp barna sine enn å vinne fysiske kamper mot andre (Björkqvist et al. 1992a, 1994; Olweus 1993; Daly and Wilson 1994; Charlesworth 1996 i Besag, 2006). Det ble derfor viktig for dem å finne andre måter enn fysisk aggressivitet for å få ut eget sinne og aggressivitet.

Forskere har hatt fokus på aggresjon og antisosial atferd hos gutter. Jentenes aggresjon har ikke vært belyst i samme grad. Vår kulturelle forståelse og oppfatning av jenterollen har nok hatt betydning for at denne gruppen tidligere er oversett. Denne oppfatningen av at gutter er mer aggressive enn jenter er de siste årene blitt endret.

Norske forskere fattet interesse og startet forskningsarbeid tidlig på 1990-tallet og i ettertid har flere vist interesse for dette feltet.

Simmons (2004) viser til en studie ved Universitetet i Michigan i 1999, hvor det ble konkludert med at jenter ble bedt om å være stille, snakke lavere eller bruke en hyggeligere tone omtrent tre ganger oftere enn guttene. Dette til tross for at guttene var mer høylytte. Det kan virke som vi har ei uformell, kanskje kulturelt betinget oppfatning om at jenter skal være omsorgsfulle og snille og ikke være aggressive, sinte eller i konflikt med sin omverden. Aggressivitet oppleves som et maskulint kjennetegn og sees på som en ukvinnelig oppførsel (Simmons, 2004:25). Dette kravet om at jenter ikke skal kjenne noen form for sinne står i sterk kontrast til de følelser jenter faktisk har. Simmons (2004:26) beskriver en samtale med jenter i en 6. klasse i Sackler Day School, hvor tema var læreres forventninger til hvordan de skulle oppføre seg. Lærerne forventet at jentene skulle være snill mot alle, rolige og oppføre seg perfekt. Dette stod i sterk kontrast til hva de selv opplever om seg selv. De evner ikke å oppfylle de krav som lærerne og samfunnet forventer fordi de naturlige, impulsive sinneutbruddene som alle mennesker har, forkludrer dette. Jenters aggresjon tvinges derfor til å finne alternative måter å komme til uttrykk på.

3.4.3 Sosialiseringsprosessen – hvor vanskelig kan det være?

Ved fødsel starter prosessen med å skape relasjoner med sine omgivelser, først med mor, så far og deretter nær familie. Etter hvert kommer vennsapsrelasjoner i barnehage/skole og fritid. De ferdigheter som kreves for å mestre gode relasjoner på de ulike arenaer er komplekse. Mennesket utvikler disse ferdigheter gjennom å øve seg når de møter nye mennesker, situasjoner og utfordringer i livet. Og det er nødvendig med allsidige emosjonelle, psykologiske, verbale og sosiale ferdigheter som hurtig kan tilpasses det den sosiale konteksten krever (Besag, 2007:17). Dette kan sammenlignes med det som kreves i forbindelse med ei flytting og reetablering et annet sted. Både voksne og barn møter store utfordringer i forhold til å oppfatte, tolke og tilpasse seg de sosiale kodene som kreves i nabolaget, på arbeidsplassen, i barnehage/skole og på fritid for å få tilgang til nødvendige sosiale relasjoner. Alle som har flyttet på seg har følt hvor vanskelig dette kan være.

Det er forskjell på gutter og jenters samspill. I lekesituasjoner, hvis gutter får en ball, vil de umiddelbart starte opp spillet. Gutter er opptatt av selve spillet/leken og ikke så opptatt av hvem som skal delta. Jentene ville i likelydende situasjon først sette seg ned og avklare roller seg i mellom og hvordan leken skal skje. Jenter er opptatt av samtalen og har sitt fokus på relasjonene seg i mellom i leken (Besag, 2006). Gutter praktiserer ferdigheter i leken, jenter bedriver rollespill i samtalen (Besag, 2006). Som vi ser av dette er det kjønntypiske forskjeller i hvordan gutter og jenter samspiller med hverandre. Dette gjør dem mer sårbare og betydningen av vennsapsrelasjoner er et kritisk område for jenter/kvinner i alle aldre. Jenters opplevelse av suksess er avhengig av relasjoner med andre. Vennsapsrelasjonen er krevende og kan ofte føre til misforståelser og konflikter. Der åpenhet omkring følelser og sinneutbrudd kunne løse opp konflikten, vil det være skremmende for jentene fordi forventningen til deres oppførsel krever noe annet. De velger den metoden de er opplært til, utad viser de seg som snille og rolige, men seg i mellom foregår det et ondskapsfullt relasjonelt spill som er vanskelig å avdekke. Unge jenter kan bli veldig forvirret i det relasjonelle samspillet. Det å være populær og det å ha nære venner kan stå i motsetning til hverandre. Jenter som er populære i vennegjengen kan streve med å få erfaringer med et nært vennskap. Ei jente som opplever nærhet i en dyade kan samtidig tape i popularitet (Besag, 2006:87). Dette er den relasjonelle mobberens svøpe.

Jenter er opptatt av samtaler i leken og har spisset sin verbale kompetanse fra de var små. Denne ferdigheten anvendes som våpen i det negative samspillet jentene i mellom (Besag, 2006:46). I motsetning til gutter som øver seg i bryting og lekeslossing i gruppa. Jentene kan perfektionere seg på intrikate, utspekulerte måter å ramme hverandre på gjennom språk og non-verbal kommunikasjon.

3.4.4 Hvordan skjer relasjonell aggresjon?

Jentegrupper består gjerne av noen få jenter, som er tett knyttet til hverandre. De er avhengig av hverandre og dette gjør dem også svært sårbare for krenkelser fra hverandre. Når relasjonell aggresjon skjer, er det innad i slike små grupper. Relasjonell aggresjon skjer sjelden mot fremmede. Jentene bruker vennskap og de nære relasjonene som våpen for å forsvare seg eller angripe noen. Ofte er det utløst av redsel for selv å bli ekskludert eller krenket på annen måte. Krenkelsene skjer ofte uventet og av en venn det ikke forventes av. Angrepet rammer psykologiske, emosjonelle og sosiale faktorer (Besag, 2006:6). Aggresjonen gir seg utslag i generell ryktespredning, ryktespredning om seksuell moral og sosial ekskludering (Besag, 2006:41). Relasjonell aggresjon skjer over tid og kan forandre seg fra å være mildt krenkende til alvorlig krenkende. Prosessen involverer en triade bestående av mobber, offer og tilskuer (Dellasega, 2003:7).

Forskning på relasjonell aggresjon har vist at alle aldersgrupper er involvert. Relasjonell aggresjon som kommer til uttrykk i aldersgruppa 8-11 år er en sterk indikator på fremtidig sosial misstilpasning og negativ utvikling innenfor mental helse. Jenter som utøver relasjonell aggresjon viser mindre evne til emosjonell empati for andre. De har en tendens til å normalisere den aggressive atferden og akseptere den som normal. De kan for eksempel mene at det er greit å spre rykter om andre (Dellasega, 2003:9-10).

Mobbing generelt, og også relasjonell aggresjon, innebærer at mobberen aksepterer krenkelsene som akseptable og kanskje også normale.

3.4.5 Hvem er det som mobber relasjonelt?

Undersøkelser konkluderer med at det å føle/ha empati for andre ikke nødvendigvis forhindrer personen i å utføre aggressive handlinger. Mens det har vist seg at det å føle empati for andre i kombinasjon med prososiale ferdigheter vil hindre en person i å utføre aggressive handlinger (Swearer m.fl, 2009:31). Eldre ungdommer som har en velutviklet identitet og er bevisst sine

verdier og etiske standpunkt og lever etter dem, har mindre risiko for å bli relasjonelt aggressive (Dellasega 2003:10).

”Lille frøken populær”

Det er kjønnsforskjeller i forhold til utvikling av vennerelasjoner (Besag, 2006). Gutter bruker sin fysiske styrke til å vinne makt og posisjoner i vennegruppen. Gutter liker å konkurrere og det spiller en betydelig rolle i etablering av gutters vennehierarki. Posisjonene kan utfordres av gutter både på innsiden og utenfor vennegruppen.

Hos jentene er dette annerledes. Jenter som oppleves som populære blir det gjennom å oppnå sosial suksess i jentegruppen. Kjennetegn på egenskaper ved jentene som får popularitetsstatus er at de er glamorøse, fysisk velutviklet og attraktive. Familiens status og gjerne stabil økonomi, bidrar også til å gi jentene innflytelse og makt i gruppa. Disse mekanismene ser også ut til å virker inn på jentenes måte å rangerer hverandres sosiale status i gruppen. De jentene som har oppnådd dette og er populære, vil jevnlig utfordres av andre jenter. For å opprettholde sin egen status vil jentene benytte ulike typer sanksjoner mot sine venner. Det er blant annet i slike situasjoner at jentene bruker relasjonell aggresjon mot hverandre. Jenter med høy status utøver mer indirekte aggresjon enn jenter med lavere status. (Besag, 2006)).

4. DESIGN OG METODE

4.1 Kvalitativ metode

Kvalitative undersøkelser søker å få fatt i personers subjektive opplevelser av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Vår undersøkelse vil ha et fokus på om jenters relasjonelle aggresjon seg i mellom påvirkes av lærers relasjonelle kompetanse. For å få kunnskap om dette ønsker vi å møte lærere og få nettopp deres subjektive opplevelser fra deres pedagogiske hverdag. Vi har som mål å forstå deres perspektiv og vi vil ha vårt blikk rettet mot handlinger som skjer i en naturlig kontekst. Vår søken etter innsikt i fenomener og særpreg i læreres opplevelse av samspill i en klasse, gjør at en kvalitativ tilnærming passer vårt forskningsprosjekt.

Sammensatt (embedded) singelcase

Vi har gjort en empirisk studie fra den virkelige verden for å finne svar på vår problemstilling. Vi har møtt lærere (heretter kalt informanter) og hørt deres opplevelser fra deres pedagogiske praksis og hvilke erfaringer de har hatt med relasjonell aggresjon i jentegruppen. Vår studie baserer seg på kunnskap fra fire informanter. Denne kunnskap skal som en helhet analyseres opp mot tidligere erfaring og kunnskap fra feltet. Dette medfører at vårt forskningsdesign kan karakteriseres som en sammensatt (embedded) singelcase (Skogen i Fuglseth og Skogen, 2006).

Fenomenologisk, hermeneutisk innfallsvinkel

Kvale og Brinkmann sier ”*Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkninger av mening*” (Kvale og Brinkmann, 2009:33).

Vår forskning vil ha både en fenomenologisk og en hermeneutisk innfallsvinkel. Vi har en genuin interesse i å forstå fenomenet: relasjonsarbeidets betydning for relasjonell aggresjon. For å få mer forståelse og kunnskap om fenomenet, vil vi i forskningsarbeidet benytte informantenes fortellinger fra egne opplevelser fra sin hverdag, sin livsverden. Vi vil strebe etter å se det som informanten ser.

Hermeneutisk tenkning kan bistå oss i arbeidet med å tolke og forstå informasjonen om fenomenene informantene beskriver og dermed yte den kunnskap som skal komme ut av det, en større rettferdighet.

I et forskningsintervju produseres ny kunnskap som en følge av det sosiale møtet mellom forskeren og informanten. Forskeren bidrar med god kunnskap om emnet og informanten bidrar med opplevelse av sin livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009). Et kritisk punkt for å få rikt utbytte av det informantene deler av opplevelser, er hvorvidt forskeren evner å være sensitiv og åpen i kombinasjon med sin forforståelse av emnet. Det å kunne føle hvilke spørsmål, gester og andre nonverbale signaler som bør følges opp og hvilke som ikke trenger det, er essensielt. Evner forskeren dette, vil det gi gode muligheter for ny forståelse av temaet (Dalen, 2004:19).

Informanten er farget av sine erfaringer, kulturelle kontekst og forforståelse når han har opplevelser i sin livsverden. Opplevelsen/historien som er fortalt, må få stå for seg selv og transkriberingen må forsøke å ivareta dens objektivitet så godt som mulig. Forskeren selv preges av sine tidligere erfaringer, forforståelser, fordommer og sin kulturelle kontekst. Og sist, men ikke minst, forskeren kan selv være forutinntatt i forhold til tema.

I vårt forskningsprosjekt gjorde vi oss kjent med informantenes bakgrunn og skolenes kultur. Denne bakgrunnskunnskapen gjør at vi har forventninger til at informantenes relasjonskompetanse mest sannsynlig vil være ulik for de to skolene. Den ene skolen har hatt fokus på relasjonskompetanse i ca to år. De har også arrangert et to-dagers kurs i relasjonspedagogikk med forfatteren Jan Spurkeland. Den andre skolen har ikke hatt et spesifikt fokus på relasjonsarbeid i skolen til nå. De har et mål om å sette dette temaet på dagosorden og også gjennomføre et kursopplegg i relasjonspedagogikk med Jan Spurkeland.

I tolknings- og analysearbeidet vil vi være i en reflekterende prosess hvor vi jevnlig stiller kritiske spørsmål i forhold til informanten, opplevelsene beskrevet og vår rolle, jfr den hermeneutiske spiral (Fuglseth i Fuglseth og Skogen, 2006).

Ved hjelp av enkeltfenomener som lærerne beskriver ønsker vi å kunne komme frem til noe som er gyldig i et allment perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009:46). Vi vil også ha et holistisk perspektiv hvor vi ønsker å tolke og forstå enkeltobservasjoner/enkeltpunn gjennom kontekstens helhet, (Vedeler, 2000).

4.2 Intervju

I våre intervju var vi opptatt av å få frem informantens subjektive opplevelse av relasjoner mellom lærer og elev. Vår problemstilling gjorde det naturlig å benytte semi-strukturert intervju (Kvale og Brinkmann, 2009:47). Denne form for intervju gir oss romslighet til at informantene kan fortelle fra sine opplevelser. Vi la til rette for at informantene kunne rikt dele detaljerte og omfattende opplevelser. Temaene valgte vi ut på forhånd og kvalitetssikret innenfor intervjuguidens rammer.

Vi vurderte i tillegg å foreta observasjoner i lærernes/informantenes klasser.

Forskningsmessig sett, ville det være svært interessant å gjennomføre begge metodene sammen. Vi ville imidlertid fått problemer med å gjennomføre begge metodene fordi det ville bli for tidskrevende og sprengte rammene for vårt prosjekt.

Vi velger derfor kvalitative semi-strukturerte forskningsintervju som metode for å samle inn forskningsmateriale.

Kritiske punkt i vår praksis

Følelser

Relasjonell kompetanse innebærer ferdigheter som krever ei sterk involvering i andre mennesker. For noen lærere, spesielt i videregående skole, er det største fokuset på formidling av fag. Noen lærere/informanter kan føle emnet og noen spørsmål provoserende. Vi forberedte oss på dette for å kunne ivareta informantens følelser samt kunne kvalitetssikre informasjon/kunnskap også i denne settingen.

Vi var også forberedt på at våre informanter selv kunne ha opplevd relasjonell aggresjon, og at vårt intervju utløste følelser i så måte. Dette opplevde vi ikke som et problem.

Det å være deltaker i et forskningsprosjekt kan også utløse engstelse for ikke å strekke til eller kunne svare ordentlig for seg. Vi forsøkte å skape trygghet og nærhet mellom oss som forskere og informant, uten at det gikk utover den distanse som kreves for å ivareta vår nøytralitet.

Vi som forskere tenkte gjennom hvordan vi skulle håndtere informantenes følelser på en god måte, slik at det ikke skulle gå utover intervjuets validitet (Dalen, 2004).

Solidaritet

Våre forskningsintervju ble gjennomført i vårt nærmiljø. Det innebærer at vi gjennom hele prosessen fokuserte på å håndtere innsamling, tolkning og formidling av informasjon med nødvendig profesjonell distanse. Det er et kunststykke å avklare hva som bør formidles, må formidles og hva som kan utelates (Dalen, 2004).

Makt

Maktbalansen mellom informant og forsker kan preges av asymmetri. Det er forskeren som sitter med spørsmålene og regien for selve intervjusituasjonen. Forskeren er også den som kan besitte retten til å fortolke og komme frem til "sannheten". Våre informanter er skolerte og vant til det verbale uttrykket. Dog er de også vant til å ha regi over dialogen og temavalg. Det kan gjøre dem sårbare og usikre i intervjusituasjonen. Våre informanter lot seg ikke affisere av dette. Vi opplevde å ha en dialogbasert samtale hvor vi var likeverdige. Det er vår opplevelse at dialogen mellom oss var positiv og støttende. Vi hadde planlagt å skape et tillitsforhold som skulle gi informantene trygghet nok til å dele av sine erfaringer og opplevelser. Dette følte vi gikk greit.

Spørsmål

Hvordan spørsmål stilles er med å farge hvilke type svar vårt forskningsprosjekt får. Vi la vekt på åpne meningsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Å stille oppfølgende spørsmål krever god faglig kunnskap om emnet samt sensitivitet på både det uttalte og nonverbale signaler. Dette er nødvendig for å klare å fange opp hvilke spørsmål og svar som bør følges opp. Vi forsøkte å lede spørsmålene inn på områder som kan skape ny forståelse av emnet. Bruk av ledende spørsmål kan hjelpe oss i å avklare om vi har fått reell forståelse for opplevelsen. Ledende spørsmål kan også stilles for å avdekke om informantens svar er pålitelig og troverdig, og ikke noe som har sammenheng med skolens formelle eller uformelle kultur (Kvale og Brinkmann, 2009:183).

Aktiv lytting

Våre intervju ble gjennomført ved bruk av aktiv lytting. Vi fokuserte på å lytte og forsøke å gå inn i den livsverden som informantene våre ville dele med oss. Vi fokuserte på å bruke Elton Mayos prinsipper til dette arbeidet (Kvale og Brinkmann, 2009:65). Vi viste genuin interesse for det informantene delte. Prinsippet ”...vi er skapt med to ører og en munn av den grunn at vi skal lytte dobbelt så mye som vi skal snakke...” (Olsen og Traavik, 2010) er et prinsipp vi fulgte.

Åpenhet

Vår teoretiske forståelse samt vår egen erfaring medfører en risiko for at vi har ”skyggelapper” som kan forhindre oss i faktisk ny forståelse av informasjonen vi får. En kritisk og bevisst holdning til vår egen forforståelse og fordommer og et åpent sinn mot nye tanker og innspill er nødvendig. Vi stilte oss åpen og undrende for nye tanker og fenomener underveis (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi anvendte våre ferdigheter til å skape gode relasjoner til våre informanter og møtte dem med tillit til at de ville bidra til ny kunnskap. Dette var til hjelp for å sette vår forforståelse og fordommer til side.

Fokus

Intervjuguiden ble vår rettesnor for å holde nødvendig fokus samt sikre at alle forutbestemte temaer ble berørt (Kvale og Brinkmann, 2009:47).

Elton Mayos intervjumetode, som er beskrevet i Kvale og Brinkmann (2009:65), var en god rettesnor for gjennomføring av våre intervju. Den beskriver hvordan forskeren skal forholde seg i intervjusituasjonen:

- Rette full oppmerksomheten mot informanten
- Lytte
- Ikke gi råd, argumentere
- Lytt til
 - o Det som sies
 - o Det som ikke ønskes sagt
 - o Det som kan sies men med hjelp
- Sjekk underveis om hva som faktisk er sagt og be om kommentarer
- Etske spilleregler

Våre intervju ble tatt opp på lydbånd og transkribert med utgangspunkt i dette.

Relasjon mellom forsker og informant

Informantene besitter den kunnskap vi ønsket å få. Kvale og Brinkmann (2009:67) beskriver intervjuerne i to metaforer, gruvearbeidermetaforen og reisendemetaforen. Vi fulgte gruvearbeidermetaforen som et bilde på vår relasjon til informanten. Gjennom samtalene i intervjuer form forsøkte vi å avdekke mer og bedre kunnskap om relasjonskompetanse og dens innvirkning på relasjonell aggresjon i jentegruppen. Informantens villighet til å dele sine opplevelser og tanker, krevde ydmykhet fra oss som forskere. Vi besitter teoretisk kunnskap fra vitenskapelige undersøkelser og erfaring fra egen yrkesutøvelse, dog er det nå informantens beretninger og opplevelser som ble i fokus.

Hvilke ferdigheter kreves av intervjuer/forsker?

Intervju som metode stiller krav til et mangfold av ferdigheter forskeren/intervjueren bør mestre. I utgangspunktet må forskeren ha god kunnskap om emnet som intervjuet skal omhandle. Det er også viktig med god innsikt i mellommenneskelig samspill, kommunikasjon og interaksjon. Sensitivitet og evne til å oppfatte nonverbale signaler samt vurdere kontekstens innvirkning på intervjuet er også viktig. Forskeren har behov for kunnskap om og ei bevisst holdning til hvilken språklig stil informanten har. Det er viktig å lytte aktivt til det som blir sagt samtidig som det fokuseres på hvordan noe sies. Forskeren må være kritisk til uttalelsene og kunne stille spørsmål for å vurdere pålitelighet og gyldighet i det informanten forteller. (Kvale og Brinkmann, 2009:177).

Våre styrker og svakheter

Vi har de senere år hatt spesiell interesse for mellommenneskelig samspill og relasjoners betydning for god kommunikasjon mellom mennesker. Denne interessen har ført til at vi har ervervet faglig kunnskap i kombinasjon med erfaring fra praksisfeltet. Vi mener at dette var en fordel når vi møtte informantene og forsøkte å erverve ny innsikt sammen med dem.

Vi gjennomførte et prøveintervju for å avdekke våre styrker og svakheter i intervjusituasjonen. Vi erfarte utfordringer med å lytte aktivt og følge informanten på det hun ville dele. Vi hadde en tendens til å være for opptatt med teknikk og neste spørsmål. Denne erfaringen var god og førte til at vi endret noe på intervjuguiden samt at vi øvde på de tekniske utfordringer vi hadde. Når forskningsintervjuene ble gjennomført, var vi trygge på teknikk, på hvor vårt fokus i samtalen skulle være.

I selve forskningsintervjuet trodde vi det skulle bli utfordrende å skape trygghet når vi anvendte lydopptaker. Dette gikk smertefritt. Vi fikk til en god dialog og fokuset på båndopptaker ble borte.

I utgangspunktet tenkte vi at vår største utfordring ville bli å gå fra å være snakkende veileder til lyttende forsker. Når intervjuene ble gjennomført, viste det seg å ikke være noe problem.

Hvordan iscenesette intervjuene våre?

Vi anvendte relasjonspedagogiske prinsipper for å oppnå nødvendig tillit. Videre vektla vi våre lytterferdigheter, det å være oppmerksom og interessert i det som kom frem.

Vi startet intervjuene med en gjennomgang av vårt forskningsprosjekt og hva vi ønsket samtalen skulle handle om. Vi sa litt om mål med forskningen, hvorfor vi bruker lydopptak og hva lydopptaket skal brukes til. Vi orienterte om intervjuets form. Ingen opplysninger som kommer frem i intervjuet skal være tilgjengelig for andre enn oss. Vi følger de regler som er gitt fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Informanten fikk anledning til å stille spørsmål før selve intervjuet starter (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi var tydelig på hva vi ønsket ut av intervjuet og intervjuene ble gode samtaler.

Underveis i intervjuet rettet vi fokus mot informantens nonverbale uttrykk og signaler. Dette ble nedtegnet og anvendt under analysearbeidet. Disse nedtegnelser fungerte som støtteinformasjon i tillegg til de transkriberte tekstene.

Etter hvert intervju la vi inn refleksjonstid hvor vi ivaretok våre umiddelbare tanker og følelser om det som har vært delt i stunden mellom informant og oss.

For å ivareta informantene på en best mulig måte la vi inn tid til samtale etter intervjuet. Vi formidlet at informantenes bidrag var betydningsfulle og at vi var takknemlige for deltakelsen. Informantene ble også gitt mulighet til å stille oss spørsmål om opplevelsen (Kvale og Brinkmann, 2009).

4.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Utforming av intervjuguide

Vi ønsket at våre intervju skulle være godt forberedt med et manus. Vi laget en intervjuguide som skulle være til hjelp for å strukturere og organisere selve intervjuet. Guiden inneholdt spørsmål om relasjonskompetanse, aggresjon generelt og relasjonell aggresjon spesielt.

For å få informasjon om relasjonskompetanse skulle lærerne mene noe om:

- Hvordan skape et godt klassemiljø
- Hvordan gi faglige tilbakemeldinger
- Hvordan gjøre en elevsamtale
- Grad av sensitivitet og emosjonalitet hos lærer brukt i samhandling med elever
- Hva kjennetegner samarbeidet til læreren på arbeidsplassen
- Bruk av kreativitet og humor med elevene
- Tanker om konflikthåndtering

For å få informasjon om lærers egen opplevelse av aggresjon skulle lærerne mene noe om:

- Tanker om det å bli og være sint og aggressiv
- Egen opplevelse av aggresjon
- Kjønnforskjeller

For å få kunnskap om lærernes kompetanse og erfaring med mobbing og relasjonell aggresjon spesielt

- Egen erfaring fra mobbing og relasjonell aggresjon
- Hva er årsaken til at lærer oppdaget eller ikke oppdaget relasjonell aggresjon
- Hva gjorde du
- Hva kunne du gjort

Valg av informanter

Vårt utvalg av informanter tenker vi må styres av vårt forskningsspørsmål. Hensikten var å studere et fenomen i skoleverden. Det betyr at vi ønsket et hensiktsmessig utvalg av informanter fra skolene. Det gav oss anledning til å legge noen kriterier for informantene. Vi ønsket at informantene har pedagogisk utdanning samt erfaring i minimum 3 år. Det var også ønskelig at informantene skulle hatt ansvar for klassemiljøet i flere enn en gruppe.

Vårt forskningsprosjekt ble gjennomført på studiespesialiserende linje i videregående skole. Vi har erfart at det har vært utfordringer med relasjonell aggresjon hos jenter på studiespesialiserende linje i videregående skole.

For å få tilgang til informanter kontaktet vi to videregående skoler i Nordland Fylke. Vi ba rektor om hjelp med å velge ut informanter. Utvalget bestod av fire lærere fra studiespesialiserende linje, to mannlige og to kvinnelige lærere. Den ene skolen har fokus på relasjoners betydning for læring. Skolens ansatte har vært kurset over to dager på relasjonskompetanse. Den andre skolen hadde ikke på det tidspunkt undersøkelsen ble gjennomført, hatt samme fokus på relasjonskompetanse. Det var derfor sannsynlig at våre informanter ville ha ulik kunnskap og bevissthetsnivå om relasjonskompetanse.

Transkripsjon

Vi gjorde transkripsjon av alle intervjuene selv. Vi brukte lydbåndopptak og våre opptak ble overført som lydfiler til PC. Vi benyttet MP3 spiller som lydbåndopptaker. Transkripsjonen, samt tilleggsnotatene om kontekst, nonverbale uttrykk samt våre umiddelbare inntrykk, dannet basis for de vurderinger og analyser som vi har gjort. Dette gav oss mulighet til å komme tettere på materialet og avdekke "gull" i all informasjonsmengde. Det å ha kontroll selv på transkribering, gav oss mulighet til å kvalitetssikre utfordringer med hensyn til validering og reliabilitet i denne delen av intervjuforskningen.

4.4 Vår analysemetode

Analyse er en prosess som skjer i forskningsprosessen jevnt og trutt. Den skjer gjennom en sammensmelting av vår forkunnskap med ny kunnskap. Den skjer underveis i møtene med informantene samt gjennom analyseprosessen og tolkningsprosessen av innsamlet materiale.

I arbeidet med forberedelse og gjennomføring av intervjuene vil vi ha fokus på hvordan innsamlet materiale skal analyseres. Dette vil kunne være et hjelpemiddel når vi i intervjusituasjonen skal navigere og forsøke å hente ut ny kunnskap og erkjennelser om våre tema (Kvale og Brinkmann, 2009:198). Vi ønsker å reflektere over dette og lage en plan som utgangspunkt for hvordan analysen skal skje.

Første del av vår analyseplan handler om bearbeiding av råmaterialet. Vi vil transkribere innsamlet materiale og gjøre en kobling mot våre tilleggsnotater. Denne prosessen innebærer

at vi allerede da begynner å tenke på fokuseringsområder i forhold til å finne svar på vår problemstilling. Vi ønsker å lese gjennom hele råmaterialet for å skaffe oss et bilde, førsteinntrykk av hele materialet.

Deretter starter arbeidet med grovstrukturering og organisering av materiale (Befring, 2002). I denne andre fasen vil vi vurdere hvordan vårt innsamlede materiale skal organiseres. Vi må nok forenkle materialet vårt og vi tenker å bruke prinsipper innenfor meningsfortetting. Det betyr at vi kommer til å gjøre forkortelser av våre informanternes uttalelser gjennom å trekke ut sentrale tema fra informantenes svar (Kvale og Brinkmann, 2009:213). Det vil ikke gå på bekostning av innhold.

Videre i vår transformeringsprosess vil vi søke etter sentrale stikkord eller tema som er felles, helt eller delvis ulikt hos informantene. I denne fasen vil vi også måtte sette fokus på noen fenomener fremfor andre. Det kan være for eksempel fortellinger fra den pedagogiske hverdag som omhandler relasjonsbygging; tillit, humor, evne til å knytte kontakter. Det kan være tema som omhandler relasjonell aggresjon; blick, kroppslige bevegelser til provokasjon eller generell evne til å se og akseptere at relasjonell aggresjon faktisk skjer.

Når materialet så er bearbeidet er det klart for selve tolkningsarbeidet. Vi ønsker å bruke materialet slik det fremstår og forsøke å analysere det i lys av empiri og kunnskap som vi besitter. Vi vil se etter mønster og sammenhenger innen de ulike temaene og vurdere om det er en sammenheng mellom relasjonell kompetanse/pedagogikk og grad av relasjonell aggresjon hos jenter i klassen. Vi vil søke etter om det er slike hovedtendenser/mønstre i vårt materiale. Dette vil vi så eventuelt presentere som funn i vår oppgave.

Ved presentering av funn kan det bli aktuelt å gjøre bruk av tykke beskrivelser i form av for eksempel narrativer eller partikulære eksempler for å illustrere og eksemplifisere det informantene har sagt. Dette for å sikre anonymitet og konfidensialitet i vår endelige rapport.

Vår subjektivitet

Vår bakgrunnshistorie; for forståelse, kunnskap, praksiserfaring og generell livserfaring, vil være med på å påvirke oss i vårt forskningsarbeid. Vi har begge pedagogisk utdanning med videreutdanning i fagfeltet spesialpedagogikk. Vi har begge erfaring fra læreryrket, både i

grunnskole og videregående skole. Vi har felles erfaring fra arbeid i pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste. Vår formelle bakgrunn har mange likhetstrekk. Vi har begge livserfaringer som har gjort oss ydmyk og undrende til relasjoners betydning for livskvalitet. Dog er våre ulikheter også til stede. Vi er mann og kvinne.

For å unngå at vår forforståelse skal bli en svakhet i vårt forskningsprosjekt er det nødvendig at vi er bevisste våre fordommer. Våre fordommer kan uttrykkes i vår hypotese om at det bedrives for lite godt relasjonelt arbeid mellom lærer og elev. Vi tror i utgangspunktet at de fleste læreres fokus er på å lære elevene fag. Vi tenker videre at et for lite fokus på relasjoner får betydning både for lærers evne til å oppdage og gjøre noe med relasjonell aggresjon hos jenter.

Vi ønsker å utfordre oss selv på å avklare om det er slik.

Etiske vurderinger

Vår forskning skal gjennomføres i et lite lokalsamfunn. Informantene er lærere ved to av de videregående skoler i Nordland Fylke. Behovet for anonymisering og konfidensialitet må ivaretas på best mulig måte. Vi vil ivareta etiske dilemmaer gjennom jevnlig drøftinger og refleksjoner på hvordan ivareta dette punktet i vår forskning, jfr. hermeneutisk spiral. Vi ønsker å trekke frem følgende punkter:

Informert samtykke

Informert samtykke kvalitetssikrer at informanten får informasjon om prosjektet og at de kan trekke seg ut når som helst av forskningsprosessen. Våre informanter er ansatte ved en skole og rektor vil være involvert i utvelgelsen, men vi ønsker at hver informant selv skal samtykke til deltakelse. Dette forhindrer at informant føler seg presset til deltakelse og at retten til å avslutte deltakelse er hos hver enkelt og ikke skoleleders. Vi ønsker at dette skal bidra til at informantene på et tidlig stadium foretar et valg i forhold til sin deltakelse og i samarbeid med oss gjør vurderinger i forhold til egne fordeler og risiko med deltakelse.

Konfidensialitet og fortrolighet

Informantene deler opplevelser fra sin hverdag som det er vår oppgave å fortolke og forstå. Denne informasjonen må ivaretas og formidles på en måte som ikke krenker eller støter informanten. Når forskningsrapporten skal skrives vil vi tilstrebe oss på beskrive situasjoner

ved hjelp av tykke beskriver, for eksempel gjennom bruk av narrativer eller partikulære eksempler. På denne måten kan vi sikre større grad av anonymitet fordi den faktiske situasjonen er skjult gjennom våre beskrivelser. (Kvale og Brinkmann, 2009:95).

4.5 Vår rolle som forsker

Vår rolle som forskere, vår faglige og etiske integritet, spiller avgjørende rolle for kvaliteten på vårt vitenskapelige arbeid. Vi må ivareta de funnene vi gjør med stor respekt i forhold til nøyaktighet. Resultatene må kontrolleres og valideres. Tankegangen i den hermeneutiske spiral vil være til hjelp i dette kvalitetssikringsarbeidet.

Vi må vurdere jevnlig vår relasjon til informantene. Er den preget av nærhet, vennskap, eller er relasjonen preget av profesjonell avstand? Hvilken innvirkning og konsekvenser har relasjonen i forhold til resultatet?

(Kvale og Brinkmann, 2009:90)

4.6 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet handler om grad av gyldighet, troverdighet og pålitelighet i vårt forskningsarbeid (Kvale og Brinkmann, 2009:246). Vårt mål er derfor å oppnå så høy grad av validitet og reliabilitet som mulig. Lykkes vi her vil den eventuelle nye kunnskapen vi kommer frem til også få en større troverdighet når den skal overføres fra teori til praksisfeltet. I vårt tilfelle handler det om å ha disse sentrale spørsmålene hengene over oss i alle fasene av vårt prosjekt. Spørsmål om validitet og reliabilitet bør være sentrale fra første tematisering til endelig rapportering (Kvale og Brinkmann, 2009: 246).

Det betyr at vi hele tiden må ha et sterkt fokus på om metoden vi har valgt er relevant i forhold til vår problemstilling og at metoden følges. De tema som vi velger å ta utgangspunkt i i intervjuguiden, må være essensielle for det fenomenet vi studerer. Sentralt blir det også å være nøyaktig og presis i spørsmålsstilling i intervjuguiden. Vi må også vurdere selve intervjusettingen. I hvilken grad tilfredsstillende våre kriterier som ligger til grunn for kvalitetssikring av gjennomføringen. Vi skal også ivareta informantens opplevelser og sikre at det er deres budskap vår forskning bygger på. (Befring, 2002). Vår intersubjektivitet må kritisk vurderes kontinuerlig, jfr. punkt Vår subjektivitet i kapittel 4.

Å oppnå god objektivitet innenfor våre intervjuer handler om at vi først og fremst er profesjonelle i alle prosjektets faser. Dette oppnår vi gjennom å vise god etikk og ha en refleksjon hele veien. Vi må i alle faser spørre oss om de forskningssteg vi har gjennomført, har gyldighet i forhold til målet. I analyse og tolkningsfasene må vi også hele tiden spørre oss om vi kan stole på det vi har kommet frem til. Den hermeneutiske spiral vil være verdifull som bakteppe for vårt refleksjonsarbeid. På den måten kan vi forvente at andre også kan ha tillit til at vårt forskningsprosjekt er pålitelig.

Vi må identifisere og eliminere feilkilder samt forsøke å identifisere våre intersubjektive faktorer som kan påvirke vår forskning. Dette bidrar til å øke vår pålitelighet og troverdighet i forskningen. Vårt valg av intervjuform, semi-strukturert livsverdenintervju, er valgt nettopp med tanke på å ha noen strukturer til hjelp for å sikre pålitelighet i gjennomføringen.

Analytisk generalisering - Kan våre svar/tolkninger gjelde for andre?

Hensikten med vårt forskningsarbeid er å bidra til å belyse relasjonspedagogikkens betydning for relasjonell aggresjon i klasserommet. Vi ønsker at pedagoger skal lese vår forskningsrapport og sitte igjen med tanker og refleksjoner som påvirker deres praksis.

Vi har valgt å gjennomføre kasstudier for å søke etter svar på vår problemstilling. For at vi skal kunne trekke noen konklusjoner som kan være gyldige og betydningsfulle for andre, krever det at vi klarer å anvende empiri og kunnskap i tolkningen av våre funn. Vår drøfting av generalisering blir derfor ikke så viktig. Vi vil heller ha et fokus på at våre lesere kan kjenne seg igjen i resultatene våre. (Johnsen i Fuglseth og Skogen, 2006:129). Sannhetsbegrepet måles opp mot det som personen opplever som sannhet. Validitet sikres gjennom at funn blir holdt opp mot det andre har funnet og beskrevet tidligere innenfor et felt (Postholm 2005:136).

5. RESULTATER

Vi skal forsøke å finne om relasjonskompetanse hos lærere bidrar til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter.

Vi vil nedenfor beskrive resultater fra vår undersøkelse i videregående skole, studiespesialiserende linje.

5.1 Informantenes relasjonsferdigheter

Vi vil presentere informantenes svar hver for seg innenfor de tre temaene, relasjonskompetanse, aggresjon og relasjonell aggresjon. Vi vil benevne informantene A, B, C og D.

5.1.1 Informant A

Klassemiljø

Informanten rapporterer om at han satser på å ha klare forutsetninger for timene og at det er viktig at elevene har forstått oppgaven og hvilke forventninger som ligger i samarbeid dem i mellom. Han sier: *"Det går utover relasjonen med elevene hvis de ikke har forstått oppgavene, eller hvordan de skal jobbe sammen"*. Denne informanten er opptatt av å være en klar og tydelig klasseleder.

Faglige tilbakemeldinger

Informanten sier at ingen vokser på kritikk. Derimot gjør han et poeng av prinsippet om forsterkning og motivering til innsats. Han rapporterer om ulik erfaring med faglig tilbakemelding til gutter og jenter. Han må tenke mer over hvordan han ordlegger seg i forhold til jenter. Her er et eksempel fra intervjuet: *"Gutter kan få mer direkte tilbakemeldinger, kan bruke humor. Jentene får en mer saklig tilbakemelding, mer konstruktiv. Særlig de stille, tilbakeholdende, må være mer forsiktig"*.

Elevsamtalen

Han rapporterer om et fokus på kartlegging av trivsel. Trivsel er en kritisk faktor for faglig progresjon. Observasjoner i klasserommet er viktig, men han opplever det vanskelig å skulle avdekke hva som foregår under overflaten. Dette gjelder spesielt i forhold til jenter.

Affektiv inntoning

Det å bygge tillit til eleven er han opptatt av. Han lar sin opplevelse av elevens behov styre hvor mye tid han bruker på de forskjellige elevene. Hvis det ikke er tegn til vansker, bruker han mindre tid til samtaler med eleven. Det er utfordrende å bygge relasjoner i større grupper fordi han opplever at det er vanskelig å rekke over alle. Han prøver så godt som mulig å gi elevene inntrykk av at de er sett, hørt og at han er oppmerksom på at de jobber. Han sier han forsterker det som er bra. Det er lettere for han å forstå hvordan gutter har det. Det er dermed også lettere for han å by på eget følelsesliv til gutter. Han rapporterer om episoder med jenter, hvor han tror de er fornøyde, men opplever i ettertid at de klager og saboterer. Det kan være utfordrende å avgjøre om det ytre stemmer med det som faktisk foregår.

Vise følelser

Han kommenterer ikke på direkte spørsmål om han deler egne følelser med elevene. Han beskriver deling av personlige erfaringer og opplevelser med elevene.

Han betoner av at det er en balansegang å vise følelser. Lærer skal ta ansvar og være leder og ivareta elevens følelser først. Egne bearbeidinger og følelser skal kunne settes på vent.

Samtidig er det akseptabelt også for lærer å vise følelser der det er naturlig. Å vise følelser mener han handler om hans oppdragelse. Han kommer fra en familie hvor gutter skal fremstå som sterke og for eksempel ikke gråte i begravelser.

Samarbeid med kolleger

Informanten ønsker samarbeid med faglig relevante personer. Personlig foretrekker han et samarbeid med personer som er detaljorienterte, har styring og er punktlig. Han nevner fleksibilitet og åpenhet for nye impulser som viktige elementer i samarbeidet. Han ønsker i større grad to-lærersamarbeid, hospitering og engasjement fra ledelse gjennom Skolevandring.

Han er opptatt av at lederen må forstå mer av utfordringene til lederne.

Kreativitet og humor

Informanten setter pris på humor, men er opptatt av at humor fra lærer kan ramme elevene.

Han sier at lærer ikke bør bruke ironi som humor til elevene.

Han rapporterer ikke bruk av kreative virkemidler i undervisningen.

Konflikthåndtering

Informanten rapporterer at han ikke har vært direkte berørt i konflikter. Han kjenner til skolens planer for konflikthåndtering.

Viktigst i samhandling med eleven

Det viktigste i samhandling med elever er omtanke, trygghet og respekt for både lærer og elev. Han rapporterer om viktigheten av trygghet gjennom forståelsen av at elevene må arbeide i ulik tempo, få mulighet til nok tid til å gjøre arbeidsoperasjonen samt oppleve å forstå selve oppgaven. Trygghet krever at lærer er forutsigbar og gir variert undervisning. Han nevner også at det er viktig at elevene blir hørt, sett og får rom til å uttrykke seg.

5.1.2 Informant B

Klassemiljø

I oppstarten rapporterer denne informanten at han er svært opptatt av at alle elevene skal lære seg hverandres navn. Han betoner at "bli kjent-øvelser" bakes inn i faglig arbeid. Han sier " *det er lettere å snakke og bli kjent uten personlig bidrag*". Underveis i året legger han til rette for kreativitet og humor når "magesfølelsen" tilsier at det er nødvendig. Han legger til rette for aktiviteter utenfor skoletid i samarbeid med Miljøtjenesten, for eksempel Pizzakveld med Quiz.

Faglig tilbakemelding

Informanten er opptatt av mye ros i tilbakemeldingen. Han har et mål om å mestre 9 positive tilbakemeldinger før 1 negativ (9-1). For å få dette til beskriver han at han gjør et utvalg av type feil som korrigeres og påtales.

Informanten er opptatt av å bruke den faglige samtalen som en invitt til å kartlegge elevens trygghetsopplevelse, utfordringer av annet slag enn skolefaglig. Han poengterer at uformelle samtaler er bedre for å etablere kontakt med elevene og synliggjøre at han bryr seg og er interessert i hvordan eleven har det. Han sier: " *Jeg har kontor med innsyn. Når de ser meg stikker de hodene inn og spør om diverse, eller jeg stikker hodet ut og spør etter diverse som jeg vet skjer i deres liv*".

Elevsamtalen

Han beskriver erfaringer med ulike metoder for gjennomføring av elevsamtaler. Ett år avtalte kontaktlærerne for en klasse at elevsamtalen bare skulle dreie seg om faglige spørsmål. Informanten fortalte da at han valgte bevisst å benytte andre anledninger til å knytte bånd med elevene. Ellers beskriver han andre situasjoner som også benyttes til å få informasjon om hvordan elevene har det, for eksempel sier han: *"Mitt fag er et passende fag til å snakke om livet, døden, kjærligheten... hvordan går det med deg?"*

Affektiv inntoning

Han er opptatt av aktivt å bruke egen magefølelse i samhandling med elevene. Han sier: *"det er unaturlig å overse hvordan elevene har det"*. Med erfaring anvendes denne følelsen av at noe ikke er helt greit mer bevisst. Informanten poengterer: *"Dette er det som skiller en god lærer fra en dårlig lærer. Det nytter ikke med høyere utdanning hvis du ikke klarer å få kontakt med eleven."*

Han rapporterer også at han bruker sin egen emosjonalitet mye i samhandling med elevene. Han sier også at han bruker sin emosjonalitet mer bevisst nå enn tidligere i sin karriere. Informanten sier at han involverer seg så sterkt i elevene sine at han blir glad i dem. Dette forteller han også elevene. Informanten bruker familiemetaforen som bilde på sin relasjon til elevene. Når elevene har gjort noe som trenger påtale opplever han skuffelse. Når dette skal konfronteres beskriver han at han må "manne" seg opp for å gjøre det.

Vis følelser til eleven

Informanten har ingen problemer med å vise egne følelser til elevene. Han føler det er naturlig. Han rapporterer at han de første årene engasjerte seg enormt i elevene og tok alt innover seg. Med erfaring sier han nå at han klarer å bruke følelsene sine mer bevisst.

Han tolererer også at andre viser følelser, også sinne.

Samarbeid med kolleger

Informanten synes ukentlige team rundt sin klasse er et godt tiltak. I dette teamet diskuteres formell og uformell informasjon om klassen. Det fanges opp positive og negative signaler raskere. For eksempel rapporterer han om at det ble lagt merke til en elev hvor fokus var på

destruktive emner. Dette ble drøftet i teamet og alle ble oppmerksomme på dette. Teamet samarbeidet om å følge eleven opp. Deltakerne i teamet har øvd opp sin vurderingsevne og informanten ser verdien av å ha slike team rundt alle klasser. Lærerne deler sine opplevelser og agerer i forhold til elevenes behov raskt.

Kreativitet og humor

Informanten rapporterte om mye bruk av kreativitet i undervisningen. Det kunne være gruppearbeid hvor elevene måtte skape noe kreativt sammen, for eksempel lage film, dramatisere noe, lage plakater. Det kunne være med utgangspunkt i noe faglig eller med et sosialt utgangspunkt. Målet var å få til aktiviteter hvor elevene måtte bruke seg selv sammen med de andre elevene.

Han rapporterer om at det å bruke humor er en naturlig del av sin personlighet og bruker det også i undervisningen. Han reflekterer dog over konsekvensene ved utstrakt bruk av kreative metoder, humor og ironisering for svake elever. Dog poengterer han hvordan humor og manglende selvhøytidelighet også kan skape rom for følelsesutbrudd som er utenfor det "som høver seg" i skolen. Det at elever også kan spøke og kommentere utenfor "det som høver seg" opplever han som relasjonsskapende.

Konflikthåndtering

Informanten beskriver to store konflikter som han har vært involvert i. Konflikten ble avdekket som relasjonell aggresjon. Kjennetegn på det arbeid som ble gjort i konflikthåndteringen var konfrontering og samtaler med fokus på hvordan endre situasjonen til det bedre. Størst grad av suksess ble det der alle partene i konflikten ble konfrontert. I den andre konflikten ble konfrontering og samtaler fokusert rundt de som var rammet negativt og ikke mobberne.

Viktigst i samhandling med elevene

Det er en felles oppfatning blant alle informantene at det viktigste i samhandling med elever er omtanke, trygghet og respekt for både lærer og elev. Han betoner viktigheten av at elevene må få faglig respekt for lærer. På den måten får lærer en posisjon som gjør det enklere for elevene å tro på meg, høre på meg og gjøre som jeg vil de skal gjøre. Faglig respekt kan være en god innfallsvinkel til å knytte kontakt.

5.1.3 Informant C

Klassemiljø

Informant vektlegger det sosiale og det å bli kjent med elevene i oppstarten. Han toner ned fokus på pensum. Han rapporterer om viktigheten av å etablere kjennskap og relasjon til elevene. Han ønsker at elevene skal bli kjent og trygg med han som lærer slik at de tør å være muntlig aktive i timene.

Faglig tilbakemelding

Informanten er opptatt av å bruke fagsamtalene til også å ta opp andre emner enn faglige, for eksempel sosiale utfordringer. Hans jobb er å følge med om eleven mistrives, har mellommenneskelige utfordringer eller endrer atferd. Han er opptatt av å trygge elevene på at han kan ta opp utfordringer videre i skolesystemet. Han poengterer at elever tidligere har valgt han til å hjelpe seg.

Elevsamtalen

Han gjennomfører elevsamtaler når han har fagsamtaler. Han utnytter disse til å la eleven få sjansen til å snakke om hvordan eleven har det.

Affektiv inntoning

Han beskriver at han gjerne deler erfaringer fra eget liv og byr på seg selv til elevene, men han er bevisst på hva han deler. I det relasjonsskapende samspillet er han opptatt av at han må gi av seg selv for å få en god relasjon.

Vis følelser til eleven

Han sier at han kan dele noe personlig informasjon, men deler lite av egne følelser.

Samarbeid med kolleger

Informanten rapporterer om viktigheten av balanse mellom trivsel og krav. Han etterlyser tydeligere krav fra ledelsen. Manglende krav kan føre til for lite engasjement i kollegiet. Informanten setter pris på et samarbeid med kolleger som bryr seg, tar jobben seriøst og samtidig stiller krav til seg selv og elevene. Han liker kolleger som vet hvordan de skal oppføre seg mot elever, viser gjensidig respekt og har et engasjement utover klasserommet.

Han opplever nå at ledelsen har endret fokus og legger føringer mer relasjonelt arbeid med elevene.

Kreativitet og humor

Informanten kommenterer ikke bruk av kreativitet i undervisningen. I forhold til humor sier han at lærer må være bevisst sin bruk av humor slik at den ikke rammer elevene negativt.

Konflikthåndtering

"Når jeg som faglærer ser noe, gjør jeg noe umiddelbart". Han sier han gjør ei vurdering øyeblikkelig i forhold til hva han bør gjøre, konfrontering i klassen, rett etterpå eller andre alternativ. Hans mål er å agere i forhold til negativ atferd mellom elevene innen en time etter at han har oppdaget det.

Han rapporterer om erfaring med relasjonell aggresjon som faglærer. Han anerkjente offerets situasjon. Hans rolle ble å fokusere på tilrettelegging slik at offeret kunne få optimalisert sine mulighet til best mulig faglig progresjon. Han rapporterer om at hans rolle i slike situasjoner er faglærers og ikke psykologens.

Viktigst i samhandling med elevene

Han sier det er viktig å kommunisere til elevene når noe oppleves, det kan være ris og ros. Samtidig viktig at lærer stiller spørsmålet: *"Hva kan JEG gjøre for deg?"* til elevene.

5.1.4 Informant D

Klassemiljø

I forbindelse med oppstart beskriver informanten en oppstartrutine som hjelper elevene til å nullstille seg i forhold til tidligere negative erfaringer. Deretter vektlegges samtaler og dialog rundt hvordan arbeidsmiljøet skal være. Elevene ansvarliggjøres for arbeidsmiljøet.

Informanten sier *"det å ansvarliggjøre elevene; "dere har en enorm kompetanse til å gjøre dagen til et helvete. Dere vet hva som sårer mest og hva dere skal gjøre for at det går ille eller bra." Viktig å gi ansvar til elevene"*.

Faglig tilbakemelding

Han har fokus på å vise eleven hvordan eleven kan oppnå høyere måloppnåelse. Det er viktig å gi eleven fremovermelding. Han er opptatt av å snakke med et språk som elevene kan skjønne. Han sier det har lite hensikt å snakke om det som ikke er bra, for det vet de selv godt.

Elevsamtalen

Informanten følger skolens rutiner for disse samtalene og bruker eget skjema. Ellers har han fokus på likeverdighet, anerkjennelse og vise eleven respekt.

Affektiv inntoning

Han kommenterer sitt fokus i klasserommet. Han følger nøye med og er spesielt oppmerksom i forhold til hvem som deltar, ikke deltar og valg av sanksjoner. Han er opptatt av å skape sanksjonstiltak hvor eleven gis en sjanse til å velge det positive og ikke nødvendigvis tape i konflikten.

Han kan dele personlige opplysninger, men ikke private. Han sier at det er uproblematisk å by på seg selv.

Vis følelser til eleven

Informanten snakker om viktigheten av å dele opplevelser. Han rapporterer ikke om deling av egne følelser.

Samarbeid med kolleger

Han vektlegger anerkjennelse, respekt og likeverdighet som fellesnevner for godt samarbeid på arbeidsplassen. Han sier det er viktig å se alle og anerkjenne alle for den jobben de gjør.

Kreativitet og humor

Han beskriver en situasjon med noen jenter med svært mange anmerkninger. Elevene ville få nedsatt karakter i orden og oppførsel. For å stimulere dem til å gjøre noe med dette, presenterte hun for dem en kreativ modell for redusering av anmerkninger. Modellen medførte at for hver uke uten anmerkninger, fikk de fjernet en av de tidligere gitt anmerkninger. Elevene fikk godt i orden og oppførsel til slutt.

Han beskriver noen eksempler fra kreative måter å inndelegere elever i grupper på, for eksempel etter øyefarge, hårfarge, farge på klær eller etter elevenes høyde.

Konflikthåndtering

Han rapporterer ikke om erfaring fra konflikter i form av mobbing og relasjonell aggresjon. Han beskriver situasjoner fra klasserommet som håndteres umiddelbart. Fokus er da på å gi eleven sjans til og "vinne" situasjonen. Dette har han lyktes med.

Viktigst i samhandling med elevene

Han er opptatt av å vise respekt og ha omtanke for elevene. Han er opptatt av å viktigheten av at lærer og elev sammen skal *"gjøre øyeblikkene gode for alle"*.

5.2 Noen refleksjoner om aggresjon

5.2.1 Informant A

Hvordan oppleves aggresjon for deg?

Informant mener eksplosivitet i form av utagering er uproblematisk å forholde seg til. Han synes det er mer ubehagelig med verbale angrep, spydige kommentarer og ulming. Han beskriver slik aggresjon som ubehagelig, uforståelig og urimelig.

5.2.2 Informant B

Informanten rapporterer at det er ubehagelig, men lar seg sjelden provosere. Han opplever det relativt uproblematisk om elevene utagerer. Målet er å reagere relevant i forhold til situasjonen og være grensesettende. Hans reaksjoner avhenger også av hvor godt han kjenner eleven. Han sier at han har tro på at han klarer å beholde roen i en utagerende situasjon.

5.2.3 Informant C

Han rapporterer om usikkerhet i forhold til hvordan han opplever aggresjon. Han har lite erfaring med dette fra oppveksten. Det skal mye til før han er villig til å bruke fysiske virkemidler og situasjonen må da være ekstrem. Han har ikke opplevelse av utrygghet i klasserommet. Han kjenner seg flink til å vurdere og håndtere situasjoner som kan føre til aggressive uttrykk.

5.2.4 Informant D

Han blir utrygg når noen blir høylydt. Han opplever det svært ødeleggende for den som blir aggressiv. Derfor sier han at målet er å dempe og dermed forhindre aggressive uttrykk.

5.3 Relasjonell aggresjon

5.3.1 Informant A

Erfaring med relasjonell aggresjon

Informanten rapporterer om ingen direkte erfaring med relasjonell aggresjon. Han sier han kjenner til noen mobbesituasjoner på sosiale medier. I klasserommet er det mest snakk om fliring når noen snakker. Han sier han har erfaring som elev selv med hersketeknikker som himling med øynene og fliring spesielt hos jenter.

Utfordring i det å oppdage relasjonell aggresjon

Informanten forteller at det er en utfordring å oppdage dette. Han kjenner til fenomenet, men rapporterer dog en engstelse for at lærere skal agere som "hobbypsykologer" og at det kan føre til ei sykeliggjøring av normale interaksjoner. Han opplever det er viktig å være bevisst og ha "antenner" ute og skape en arena hvor man kan diskutere atferd i gruppene.

Konfrontering som virkemiddel ved relasjonell aggresjon

Informant opplever det utfordrende å skulle møte den skjulte relasjonelle aggresjonen. Det oppleves lettere med mobbing i form av utagering. Informanten uttrykker engstelse for konsekvensene til offeret om den relasjonelle aggresjonen blir kjent av andre. Han uttrykker motstand mot at offeret skal fremstilles som et offer. Han sier: *"Når det er skjult kan det ofte bidra til økt stigmatisering hvis det settes fokus på det. Noen ganger blir offeret veldig fornøyd hvis andre ikke får vite det."*

5.3.2 Informant B

Erfaring med relasjonell aggresjon

Informanten har erfaring fra flere konkrete situasjoner med alvorlige krenkelser fra jenter. Han rapporterer om "Surmuggen" bakerst i klasserommet som forsurte hele klassemiljøet.

Hvis noen av de andre snakket i timene fikk de unngjelde for det etterpå. Lærerne var totalt uvitende. Det var til slutt en elev som fortalte om dette. Han har også erfaring fra en situasjon med "Facebook-gjengen" som terroriserte hverandre via klasse-facebooken. I begge disse tilfelle ble det oppdaget fordi elever fortalte kontaktlærer om hva som skjedde. En tredje situasjon ble nettopp rullet opp som en konflikt mellom jentene som handlet om sjalusi og kjæresteproblematikk. I denne situasjonen bekreftet jentene bruk av andre metoder enn offentlige.

Utfordring i det å oppdage relasjonell aggresjon

Vår informant bekrefter at det er utfordrende å oppdage relasjonell aggresjon. Han forteller at i et tilfelle rapporterte elever og i et annet tilfelle rapporterte foreldre om relasjonell aggresjon til skolen. Informanten beskriver at han, i alle situasjonene med relasjonell aggresjon i gruppa, følte at noe var galt i klassene, men klarte ikke uten hjelp fra elevene og finne ut hva.

Konfrontering som virkemiddel ved relasjonell aggresjon

Informant opplever det uproblematisk med konfrontering av mobber og offer. Han beskriver hvordan arbeidet med "Surmuggen" og "Facebook-gjengen" ble gjennomført. Alle ble konfrontert, elever, foreldre, lærere. Det ble identifisert hvilke roller de ulike elevene hadde og dette ble påtalt. Sosiale oppfølgingssamtaler ble gjennomført. Holdninger til klassens bruk av Facebook ble drøftet. De voksne brukte ordet mobbing. Lærerne var erfarne og svært tydelige i sine forventninger til elevene. Han beskriver at sakte men sikkert endret miljøet seg til det bedre.

5.3.3 Informant C

Erfaring med relasjonell aggresjon

Informanten har erfaring fra jenteaggresjon gjennom rollen som faglærer til offeret i en slik sak. I dette tilfellet var jenta utsatt for relasjonell aggresjon fra jenter over mange år. Foreldrene hadde rapportert, men de ulike skoleslag evnet ikke å få stanset dette. Vår informant beskriver sin rolle som faglærer og hvordan han gjennom anerkjennelse av offerets situasjon og gjennom faglig tilrettelegging hjalp offeret til å bestå med god karakter. Ut ifra offerets psykiske helse var dette svært utfordrende.

Utfordring i det å oppdage relasjonell aggresjon

Informanten rapporterer om utfordringer i det å oppdage skjulte negative situasjoner for enkeltelever. Han sier: *"Det er vanskelig når det ikke er noe umiddelbart å gripe fatt i"*.

Konfrontering som virkemiddel ved relasjonell aggresjon

Han ønsker at kompetente andre skal inn å jobbe i forhold til å få slutt på mobbingen, men ønsker å bidra i forhold til tilrettelegging av fag samt anerkjenne situasjonen for offeret.

Informanten betoner samtidig viktigheten av å gjøre noe når noe oppdages. Han sier *"Det er viktig at vi er voksen i relasjon med eleven og ikke være redd for å ta opp ting"*.

5.3.4 Informant D

Erfaring med relasjonell aggresjon

Informanten beskriver at han har registrert relasjonelle sanksjoner, men at han ikke har erfaring i å jobbe med dette direkte. Dog beskriver han nå en situasjon hvor det er mulige krenkelser av en jente i en av hans klasser. Han har vurdert hvorvidt det er riktig å ta dette opp med de mulige mobberne. Til nå har han avstått fra reaksjoner fordi han har vært engstelig for å påtale noe som ikke jentene selv opplever. Han rapporterer om engstelse i forhold til å "sette lys" på noe bare jeg som lærer opplever og dette kan gjøre elevene oppmerksomme på det samme.

Utfordring i det å oppdage relasjonell aggresjon

Informanten mener at det å tørre å involvere seg i elevene og tåle emosjonelle utladninger, er ferdigheter hos lærer som fremmer dennes mulighet til å avdekke relasjonell aggresjon. Han opplever sin mangesidige praksis i yrker med mennesker som en styrke i forhold til å tåle emosjonalitet og tørre å involvere seg.

Han sier også at det er nødvendig med en relasjon til elevene for å oppdage denne form for aggresjon. Han poengterer at for å avdekke relasjonell aggresjon er det nødvendig å sjekke ut hvordan elevene egentlig har det. Han mener at han ikke behandler gutter og jenter forskjellig.

Konfrontering som virkemiddel ved relasjonell aggresjon

Informanten opplever det greit å spørre direkte ved mistanke. Det er viktig med en samtale hvor man ikke fordømmer. Denne informanten opplever ikke kjønnsforskjeller i forhold til mobbing.

6. DRØFTING

I vår drøfting av resultatene fra intervjuene skal vi se om relasjonelle ferdigheter hos informantene kan bidra til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter. Vi har samlet data med utgangspunkt i tre overskrifter dekkende for problemstillingen:

- Relasjonsferdigheter
- Aggresjon
- Relasjonell aggresjon

6.1 Relasjonsferdigheter

I vårt arbeid med å vurdere informantens relasjonskompetanse velger vi å anvende Spurkelands dimensjoner (Spurkeland, 2011:66). Spurkeland har satt fokus på noen dimensjoner som bidrar til økt relasjonelt virke. Disse er så kategorisert i fire kompetanseområder.

Når vi skal vurdere i hvor stor grad en lærer er relasjonsorientert og innehar relasjonskompetanse, vil vi vurdere dette gjennom disse fire grunnkompetanseområdene. De fire områdene er basis-, ferdighets-, holdnings- og emosjonell kompetanse.

6.1.1 Basiskompetanse

Menneskeorientering og tillit

Basis for enhver god interaksjon med andre er en genuin interesse for andre mennesker. Dette vil i høy grad gjelde for lærere. I læreryrket er hovedmandatet å legge til rette slik at læringsprosesser både faglig og sosialt kan starte hos elevene. Vi tenker at det første en lærer bør starte med er å tenke på hvordan han kan komme i posisjon og i relasjon til sine elever.

Spurkeland identifiserer to helt grunnleggende kompetanser i sin første dimensjon. Det å være menneskeorientert og ønske å sette pris på å være sammen med andre mennesker er essensielt for å passe som og lykkes som lærer. En kritisk faktor er her lærers menneskesyn og holdninger til andre mennesker. Lærers evne til å etablere gode tillitsforhold mellom seg og elevene er også veldig viktig (Spurkeland, 2011:66).

I arbeidet med klassen påvirker samhandling læring, trivsel og utvikling. Det er essensielt å bli kjent med elevene og de erfaringer de bringer med seg. Alle våre informanter er opptatt av å etablere trivsel og positiv samhandling i klassen. De gjør forskjellige aktiviteter for å oppnå dette.

For å sikre et godt arbeidsmiljø i klassen poengterer Informant A at klasselederen må være en klar og tydelig lærer med planlagte forutsetninger for arbeidsøktene. Fokus skal være på å sikre at elevene oppfatter og forstår hvilke forventninger arbeidsoppgavene krever. Gjennom en slik klasseledelse skal relasjonsbygging til elevene sikres.

Oppstartsaktiviteter som har som spesifikt formål å knytte relasjoner mellom lærer-elev, elev-elev rapporteres som viktig i et relasjonelt perspektiv. Informant B beskriver kreative "leker" eller enkle faglige utfordringer som krever samhandling og bidrar til at hver elev må gi noe av seg selv. Utover skoleåret beskrives det aktiviteter, faglig og sosialt, som også krever involvering og samhandling mellom elevene.

Vi mener at ledelse av klassen er viktig for struktur, ro og oversikt for å sikre at elevene har gode læringsbetingelser. Evnen til å lede er en helt sentral del av lærerens arbeidsoppgaver. Klasseledelse, uten å sikre relasjonsdimensjonen til eleven, vil ikke alene være nok for å skape optimale utviklingsbetingelser (Berkastet m.fl., 2009:23). Klasseledelse kan sees på som en del av den regelstyring som også tilfaller en lærers plikter. Håndteres klasseledelsen gjennom forståelse, respekt og tillit for hver enkelt elev, er det en strategi for å etablere kontakt og relasjon med elever (Berkastet m.fl., 2009:17). Det å legge til rette for kreativ samskaping i undervisningen som fører til at elever får vist personlige sider og ferdigheter i tillegg til de faglige, bidrar til bearbeiding og endring av relasjonelle strukturer i en klasse (Spurkeland, 2011:185).

Det er vår oppfatning at klasseledelse bør utgjøre en grunnleggende ferdighet hos lærer. Klasseledelse, som er proaktiv og relasjonsorientert, er den klasseledelse som også fremmer relasjonskompetanse hos lærer og elev. Kreativitet og aktiviteter hvor elevene gir av seg selv fremmer sterke relasjonelle band mellom elevene og elevene og lærer.

I relasjonelt arbeid mellom lærer og elev er tillit dem i mellom nødvendig. Tillit er en positiv følelse som oppstår mellom mennesker når de deler gode opplevelser gjennom samspill og kommunikasjon (Spurkeland, 2011:70). Det er lærer som har ansvar for å legge til rette for samspill og kommunikasjon som fremmer tillit mellom lærer og elev. Å etablere et tillitsforhold mellom lærer og elev, krever at lærer oppleves konsistent. Lærer må opptre slik at det er samsvar mellom tale og handling. Lærer må ha kunnskap om elevers utviklingsnivå, faglig, sosialt og mellommenneskelig. Hvis ikke vil samhandlingen kunne bære preg av for eksempel at "lærer skyter over mål" og bruker et språk som elever ikke forstår. Eleven må oppfatte at lærer er villig til å stille opp for eleven og støtte dem. Lærer må være ærlig og sannhetstro i sin opptreden for og med elevene (Spurkeland, 2011:71).

Hvordan lærer og elev oppfatter og definerer hverandre, er med på å bestemme hvordan samspillet dem i mellom blir. Hundeide beskriver "det intersubjektive rom" hvor lærer og elev gjensidig bekrefter hva som styrer og begrenser samspillet i klasserommet (Hundeide i Kristensen, 2006:108). Lærers oppdrag blir å bidra til at det i det intersubjektive rom blir akseptabelt å dele faglig kunnskap, være seg selv i sin unikhhet og skape tydelige forventninger til elevene om dette (Spurkeland, 2011:184). Lærer må også, i det intersubjektive rom, sørge for trygghet og tillit i gruppa, slik at elevene tør å bedrive utforskning i læringsarbeidet. I et tilknytningsperspektiv er det en forutsetning for læring at eleven opplever lærer som en trygg og forutsigbar omsorgsperson i læringsarbeidet. Elev må være trygg på at lærer ivaretar og ser de behov eleven har. Det er også en forutsetning for læring at eleven har positive erfaringer og opplevelser med samhandling med medelever. Hvis eleven har opplevd krenkelser og mobbing tidligere, vil disse erfaringene være til hinder for eleven kan delta aktivt og være i utforskning sammen med de andre elevene (Haarklou, 2011)

Informantene våre rapporterer alle om viktigheten av å skape trivsel og trygghet i gruppa og den effekt dette har for elevenes faglige utvikling. De beskriver ulike tilnærminger til hvordan oppnå dette og begrunnelsene varierer noe.

For informant A og D er motivet begrunnet i ønsket om å støtte og løfte elevene faglig. Informant B og C betoner viktigheten av å få en kontakt med elevene som gjør at de kan snakke om ikke-faglige emner som elevene opplever og strever med. Både B og C er opptatt av et engasjement utover det faglige og med et uttrykt ønske om ei personlig involvering for

elevens beste. Informant B anvender sin egen emosjonalitet bevisst og kommuniserer til elevene at *"dere er mine og jeg skal ta vare på dere"*. Tydelighet i forhold til at lærer engasjerer seg for hver enkelt, er tillitskapende.

Når vi vurderer våre informanter er det informant B og C som vektlegger et personlig engasjement og viser gjennom det god menneskeorientering. Det legger et godt grunnlag for å skape en gjensidig tillit mellom lærer og elev.

For å sikre en god relasjon til eleven må læreren vise en genuin og oppriktig interesse for hver enkelt elev. Han må være konsistent i sin væremåte med og for eleven og stille lojalt opp for eleven i skolesamfunnet. Væremåten må bære preg av ekthet og ærlighet. Disse elementene bidrar til å øke sjansen for at lærer blir mer relasjonskompetent. Det å bare ha fokus på ledelse, faglighet og faglig støtte utnytter ikke potensialet i relasjonsbygging. Vi mener det er et grunnleggende trekk hos relasjonsorienterte lærere at de tar initiativ til og ansvar for å ta kontakt med elever også på andre områder enn det faglige (Spurkeland, 2011:67).

6.1.2 Ferdighetskompetanse

Tilbakemelding og dialog

Tilbakemeldingen fra informantene viser at de, i samtalen med elevene, har et fokus på elevenes mestring og ønske om å motivere dem til ytterligere innsats mer enn negativ tilbakemelding. Dette rapporteres både for faglige tilbakemeldinger og for den formelle elevsamtalen. Det kan virke som om fylkeskommunen har en struktur for gjennomføring av formelle samtaler/tilbakemeldinger, som lærerne opplever som et godt verktøy og som de anvender.

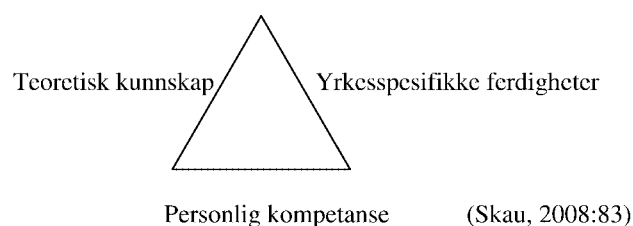
Alle informantene rapporterer om viktigheten av å skape trygghet hos hver elev til å tørre å være faglig aktiv i klasserommet. Informantene B og C rapporterer om bruk av formelle samtaler til samtidig å bygge nærhet og tette relasjonelle band mellom seg og eleven. Hver mulighet til samhandling, både formelle og uformelle, med eleven beskrives utnyttet i forhold til nettopp dette. Det er vårt inntrykk at disse to informantene forsøker å etablere gode relasjoner mellom seg og eleven gjennom å bli kjent og oppsøke eleven på flere arena enn klasserommet. Dette bidrar også til ei utjevning av maktforholdet mellom lærer og elev.

I en relasjon mellom lærer og elev så er barnet den svake part. Lærerens posisjon gjør at han har ansvaret for at maktovertredelse ikke skjer i forhold til eleven. En elevs verdi er like stor som lærerens til tross for ubalanse i modenhet, kunnskap og makt. Ubalansen oppveies gjennom at læreren setter elevens verdi i sentrum og fokuserer på at alt skolearbeid skal gjøres til det beste for eleven. For å utvikle god relasjonskompetanse er det et mål oppnå så god likeverdighet og balanse som mulig i dialogen (Spurkeland, 2011).

I forhold til den ubalanse i maktforholdet som eksisterer mellom lærer og elev, kan læreren legge til rette for bedre fysiske og psykiske inntrykk (Spurkeland, 2011). Eksempel på å synliggjøre fysisk inntrykk er et fokus på hvor lærer og elev er plassert i rommet, lærers stemmeleie og lyttende kroppsholdning. Det viktigste vil likevel være de psykiske inntrykkene læreren legger til rette for. Det er slike inntrykk vi tenker våre to informanter forsøker å få til når de oppsøker elevene på flere arenaer. Gjennom lærers resiproke dialog med elevene på ulike arenaer gir læreren elevene rom, tid, respekt og styring i samtalen. På den måten vil følelsen av likeverdighet øke for eleven (Spurkeland, 2011:76).

I samhandling mellom lærer og elev av motsatt kjønn, ser vi i vårt materiale ingen signifikante signaler på spesifikke utfordringer. Likevel tror vi at kjønn i noen sammenhenger kan spille en rolle i dialogen lærer og elev. Muligens kan faktorer som modenhet og erfaring hos lærer spille en rolle.

Når lærerne skal skape gode dialoger med elevene tenker vi at kommunikasjon er et godt og nødvendig verktøy. Det er kommunikasjon som vil være innfallsporten til kontakten med eleven. Kommunikasjonsformene kan være for eksempel non-verbal, verbal, bevisst eller ubevisst. Lærers samlede kommunikative kompetanse kan beskrives som:



Skau (2008) presenterer denne modellen for den profesjonelle kommunikative kompetanse. Teoretisk kunnskap innebærer kjennskap til begreper og teorier om kommunikasjon. Yrkespesifikke ferdigheter innebærer tekniske ferdigheter i kommunikasjon, for eksempel aktiv lytting og speiling. Den personlige kompetansen er det som vi bidrar med gjennom vår personlighet, den vi *er*.

For lærer er det fordelaktig å være seg bevisst sin egen profesjonelle kommunikative kompetanse. De tre områdene bør være i et balansert samspill slik at svakheter på et felt ikke undergraver et annet. Det kan være at ens personlige kompetanse, gjennom den personligheten eller den fagpersonen man velger å være, er til hinder for å være en aktiv lytter.

I et relasjonelt perspektiv mellom lærer og elev bør profesjonell kommunikativ kompetanse være et klart mål for lærere. Materialet vårt viser at informantene har gode kommunikative prosesser med sine elever. Med bakgrunn i lærers ansvar for å jevne ut og balansere maktforholdet mellom lærer og elev, tenker vi at økt bevissthet og kjennskap til lærers egne begrensninger og styrker i kommunikativ kompetanse, kan bidra til at lærer tar dette ansvaret.

I samtaler med elevene burde det være like viktig for læreren å ha fokus på et relasjonelt utbytte, som et faglig utbytte (Spurkeland, 2011). Vi er opptatt av at lærerne bør få til en kommunikasjon med elevene basert på likeverdighet og gjensidighet, ei resiprok tilnærming. Det er viktig at læreren holder fokus på eleven og hva denne er opptatt av. Lærers selvforståelse, den som eier sannheten om temaet og målet for samtalen, kan bli en vesentlig hindring for den gjensidighet og likeverdighet som skal prege samtalen mellom lærer og elev. Målet i kommunikasjonen er å unngå lærerdominans (Spurkeland, 2011, Juul, Jensen, 2003).

Vi har brukt Skaus profesjonelle kommunikative kompetansemodell for å belyse ferdigheter som er ønskelig for god kommunikasjon. Vi opplever at denne modellen på en god måte også ivaretar det relasjonelle perspektivet.

Våre informanter innehar alle formelle kunnskaper om kommunikasjon og ferdigheter i å kommunisere. I intervjuene kommer det likevel frem ulikheter mellom dem på disse områdene. I forhold til Skaus modell opplever vi at forskjellene vises best innenfor den

personlige kompetansen. Informant B betoner sterkt effekten av alle de uformelle samtalerne han har med elevene. Han engasjerer seg utover det faglige og involverer seg i elevenes hverdag. Han begrunner dette med en genuin interesse for den enkelte elev og at han ovenfor elevene viser at han bryr seg veldig om dem.

De andre informantene er engasjert og opptatt av elevens ve og vel, men bruker i større grad formelle samtalearenaer som mulighet til kommunikasjon.

6.1.3 Holdningskompetanse

Relasjonsbygging, synlighet i arbeidsmiljøet, bidra i utvikling av andre mennesker

I arbeidet med å legge til rette for elevers utvikling, samt for egen utvikling, trenger læreren et nettverk å støtte seg på. Nettverket kan bestå av kolleger som bistår med refleksjoner, veiledning og være lærers gode støtte på arbeid (Spurkeland, 2011). I et kollegium med fokus på relasjonelt arbeid tenker vi dette er veldig relevant. Det kan være lurt å kombinere relasjonsutviklingstiltak med annet pedagogisk samarbeid. Vi tenker at det ligger et utnyttet potensial i å flette relasjonsutviklingstiltak inn i dette.

Informant B og C beskriver arbeidet i et team rundt en klasse. Teamet består av alle lærere som har denne klassen. De møtes en gang i uken med en representant fra PP-tjenesten til stede. På dette teammøtet deles formell og uformell informasjon om elevene. Signaler fanges opp og alle klassens lærere er involvert i å gripe fatt i de identifiserte problemstillingene. Begge opplever dette samarbeidet som positivt for arbeidet for og med elevene og de ønsker å gjennomføre slike team for flere klasser.

Vi tenker at et slikt team er fordelaktig for lærerne. De blir gjennom samtalerne om hverdagen med elevene mer bevisst sitt kliniske skjønn. Intuisjon og klinisk skjønn krever at lærer har relevant erfaring og kunnskap. Effekten av å utvikle et slikt klinisk skjønn er at læreren øver opp sin ferdighet til å se og forstå hele eleven og kan bistå eleven på en raskere og mer helhetlig måte. Ved å samarbeide i team kan lærerne greie å gjennomføre og være lojale mot den oppfølging som de har bestemt i fellesskap (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009).

Teamarbeid kan gi relasjonelle gevinster i forholdet mellom kolleger og i forholdet mellom lærer-elev.

Vi tenker at lærere profitterer i sitt utviklingsarbeid på det samme som elevene. De har det samme behovet for å bli sett og hørt og ivaretatt som hele personer. Relasjonsorienterte skoler bør legge til rette for en kultur som vektlegger synlighet gjennom muligheter til sosiale møtesteder, formelle og uformelle. Ledelsen må være representert som likeverdig part i dette samspeillet. Ledelsen kan også gjennomføre Skolevandring som et tiltak for å se og gi tilbakemelding til lærere (Spurkeland, 2011). Skolevandring innebærer at ledergruppa på skolen samarbeider med lærerne om observasjoner av lærer i praksis. Lærer kan være med å påvirke hva lederen skal observere og vurdere. I etterkant av observasjonen skal det skje en refleksjon rundt lærers praksis og mulige alternative innfallsvinkler. Dette gir lederen en mulighet til å se og verdsette pedagogen.

Informant C rapporterer om behov for større synlighet og tydelige uttalte faglige, pedagogiske og mellommenneskelige krav fra ledelsen på skolene til både lærere og elever. Dette krever at ledelsen må være aktivt tilstede og legge til rette for gode dialoger og refleksjoner om skolekultur og pedagogisk praksis. Lederne bør fungere som gode relasjonelle rollemodeller for samhandling på skolen (Spurkeland, 2011).

Lærere, med et relasjonsfokus, skal bidra til ei total utvikling av andre mennesker. Skolen har tradisjoner i å sette mål og faglig dyktiggjøre elevene. Det er ikke like avklart hvilken posisjon skolene har i forhold til utvikling av selvtillit og selvledelse. Selvledelse beskrevet som evne til å ta ansvar for å sette seg mål og gjøre det som må til for å oppnå målene (Spurkeland, 2011). Ingen av informantene kommenterte dette spesielt. Det kan virke som lærers fokus på utvikling utover det faglige, også i vårt utvalg, ikke er et bevisst ansvarsområde for lærer. Informant D fokuserte på at gjennom likeverdighet, anerkjennelse og respekt skulle eleven læres til å ta ansvar for seg selv og sitt utviklingspotensiale. Lærers praktisering av likeverdighet, anerkjennelse og respekt er maktøytraliserende for relasjonen lærer-elev. Dette kan være en mulighet til å dyktiggjøre eleven til større ansvar for sin egen læringssituasjon.

6.1.4 Emosjonell kompetanse

Emosjonell modenhet

Emosjonell modenhet er summen av kunnskap om og innsikt i menneskers følelsesliv.

Kompetanse i emosjonell modenhet medfører en styrket evne til å vise empati, til å begripe emosjonalitet og forstå andre mennesker (Spurkeland, 2011). Det å ha innsikt i egen og andres emosjonalitet er av stor betydning for alle som jobber med andre mennesker. Barn og unge i skolen er samfunnets viktigste ressurs. Den posisjon skolen og lærerne derfor har, i forhold til å bidra til positiv og god utvikling, er uvurderlig. Lærers emosjonelle modenhet er en kritisk faktor for nettopp å lykkes med å legge til rette for tilpasset opplæring og differensiere og individualisere undervisningen og veiledningen av elever (Spurkeland, 2011).

Vi ønsket å rette fokus mot informantenes evne til å ta i bruk egne følelser og affekter i samhandling med elevene. Kun informanter B rapporterte om bruk av egne følelser og emosjonalitet i samhandling med elevene. Informanten beskriver at det er naturlig å bruke sin emosjonalitet også i profesjonell sammenheng og at han med erfaring benytter den nå mer og mer bevisst.

Vi synes at det å bli berørt av andre handler om gjenkjenning av opplevelser fra eget liv. For å kunne anvende eget følelsesliv profesjonelt, kreves det at lærer kjenner egne følelser og undersøker sammenhengen mellom disse og tidligere opplevelser. Å berøre andre er en sterk opplevelse for både den som blir berørt og den som berører. En elev som opplever en lærer som berøres av hans eller hennes opplevelser, vil neppe noen gang glemme læreren eller situasjonen. Dette gjør at evnen til å la seg berøre er en viktig relasjonell ferdighet i arbeidet med elever (Aubert, Bakke, 2008).

Følelsesmessig modenhet kan trenes opp gjennom et fokus på å snakke om egne følelser og vise dem gjennom handling. En lærer som snakker om og viser egne følelser viser emosjonell modenhet i sin samhandling med elever. Lærerens håndtering av sin emosjonelle modenhet kan lære elevene at det å snakke om, og vise følelser, er et tegn på modenhet. At kommunikasjon hvor innholdet bekreftes via følelsesuttrykk viser ekte og kongruent kommunikasjon (Spurkeland, 2011).

Den i vårt materiale som viser emosjonell modenhet rapporterer om aksept for elevers følelsesutbrudd, både positive og negative er informant B. Han deler sine følelser med elevene. Han sier til elevene sine at han er glad i dem, at han blir skuffet eller er fornøyd med dem. Han sammenligner sin relasjon til elevene med sin relasjonelle erfaring fra sitt barndomshjem. Han opplever at å akseptere og bevisst bruke følelser i samhandling med elevene er egenskaper som skiller en god lærer fra en dårlig lærer.

Kreativitet og humor

”Det vi bygger sammen, fører oss sammen. Det vi skaper sammen, gis oss felles eierskap og stolthet” (Spurkeland, 2011:113). Kreativitet er en viktig faktor for å bygge relasjoner og skape samhold i grupper av mennesker. I skolen jobbes det tradisjonelt mye med gjenkjenning og svar på det tidligere lærte. I mindre grad fokuseres det på utforskning, fantasering og utforming av noe nytt. Lærer må være lydhør og sensitiv for elevers bidrag fordi gjennom kreative øvelser må eleven vise mye av seg selv. Dette gjør eleven utsatt og sårbar for kritikk og tilbakemelding. Effekten av lærers takknemlighet for det elevene bidrar med, er sterkt relasjonsfremmende (Spurkeland, 2011).

For å illustrere bruk av kreativitet i undervisningen velger vi å referere til en observasjon fra skolehverdagen: ”I en gymsal i videregående skole hadde to elever ansvar for å planlegge, gjennomføre og evaluere timen. Elevene planla og gjennomførte gymsalen. Når deres planlagte opplegg var ferdig oppdaget de at det var ti minutter igjen. Elevene bestemte seg for å gjennomføre en lek. Dette gjorde de spontant og tok leken helt på sparket. De gjennomførte leken ”Rødt lys” til stor begeistring for de andre elevene. Når elevene evaluerte timen umiddelbart etterpå sammen med klassen og gymlærer, fikk de kjempegod tilbakemelding.” Tilbakemeldingen fra læreren anerkjente elevenes bruk av impulsivitet og kreativitet i gjennomføringen. Hvis lærers tilbakemelding hadde fokusert på dårlig planlegging snarere enn ros for kreativiteten, ville dette kunne ført til nederlagsfølelse og et relasjonelt brudd mellom lærer og elevene (Spurkeland, 2011:115).

Ovenstående eksempel illustrerer viktigheten av å verdsette elevers kreativitet snarere enn å kritisere. Lærer oppnådde at de to elevene sitter igjen med en følelse av suksess som de kan ta med seg inn i lignende situasjoner senere (Spurkeland, 2011).

I vårt utvalg rapporterte informant B om bruk av kreative virkemidler i sin pedagogiske praksis. Han benyttet kreative virkemidler både for å fremme faglig utvikling, men også for å tvinge frem samarbeid hvor elevene må by på seg selv.

Humor i undervisningen bidrar til å fange og holde elevenes oppmerksomhet. Den kan også bidra til at eleven husker mer og lettere fra læringsøkta. Den må dog anvendes med hjertet slik at den forsterker samhørighet og vennskap (Spurkeland, 2011).

Alle informantene rapporterer om humorens fare gjennom at elever kan misoppfatte og føle seg krenket. Informantene A, C og D rapporterer om at humor brukes i mindre grad. Informant B rapporterer om utstrakt bruk av humor, og sier han ofte ser det humoristiske i situasjoner og spøker mye.

Forholdet mellom lærer og elev preges av makt-avmakt forholdet. Det er derfor viktig at lærer som besitter makten utøver sin rolle med elevene med ydmykhet og forsiktighet. Humor er en fantastisk mulighet til nærhet og kontakt gjennom å dele et øyeblikk, en opplevelse sammen og le. *En god latter forlenger livet* er et uttrykk som indikerer noe om viktigheten av humor. Vi tenker det er positivt å anvende humor i undervisningen, men lærer må være sitt ansvar bevisst og bruke det med sensitivitet og sørge for alles ivaretagelse.

Konflikthåndtering

Konflikter i en gruppe kan gjøre stor skade på relasjonene mellom dem som er involvert. Det oppstår da en relasjonell krise. Lærers kompetanse i å jobbe med å reparere relasjonelle skader er essensiell i forhold til å lykkes med konflikthåndtering (Spurkeland, 2011).

Informant A og D rapporterer om lite erfaring med å arbeide med relasjonell aggresjon og konflikthåndtering. Informant D poengterte dialogens muligheter gjennom å snakke om respekt og trekke inn relevante emner fra fag som mulighet til konflikthåndtering. Informant C var opptatt av å ta vanskeligheter opp med elevene umiddelbart når de blir oppdaget. Det kunne være konfrontering i klassen eller direkte etter timen. Dette ble gjort når han oppdaget negative tendenser i klassen.

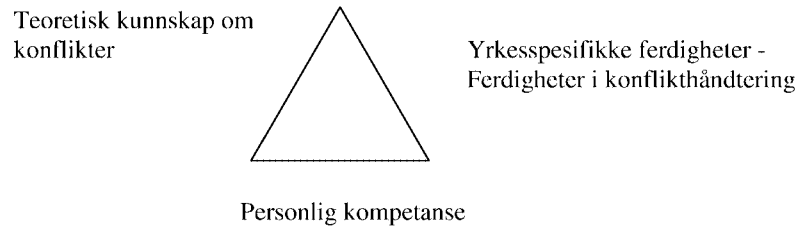
Informant B har ved flere anledninger vært involvert i konflikthåndtering i klasser. I konflikthåndteringen rapporterer han om at lærerne konfronterte alle partene, foreldrene og andre involverte. Det ble stilt ultimate krav til forbedringer. Han rapporterte at lærerne var svært tydelige i forhold til holdninger til det som skjedde og like tydelige på forventet atferd med umiddelbar virkning. Lærernes fokus var å få stoppet det negative og få i gang prosesser med elever og foreldre for å få til ei endring til det positive.

En av fire informanter har ved flere anledninger avdekket og stoppet aggresjon i en gruppe elever. Er det påfallende at 75 % av utvalget vårt ikke rapporterer om erfaring i å avdekke og stoppe slik aggresjon? Hva kan i så fall grunnen være?

I samhandling mellom mennesker er konflikter uunngåelig. Først og fremst er det viktig å ha et balansert og rolig forhold til konflikter som fenomen og akseptere at det er en normal del av det menneskelige samspillet. Det er ikke nødvendigvis negativt at konfliktnivået i en gruppe er høyt samtidig som det er positivt og konstruktivt for gruppa. Et samspill som preges av konkurranse og sterke drivkrefter mot forbedra prestasjoner, kan være sunt og utviklende under den forutsetning at deltakerne har omtrent den samme evnen til å hevde seg (Spurkeland, 2011). Det betyr at det er en viktig oppgave for læreren å normalisere og ufarliggjøre konflikter som fenomen. Det er først når konflikten blir preget av destruktivitet at det er grunn til å håndtere den.

For å forebygge konflikter i skolen er det nødvendig at skolen har en god konfliktberedskap og klare regler for håndtering. Vi mener at det er en god start på konfliktforebygging at læreren bevisst bruker sitt følelsesregister og verbaliserer egne følelser til eleven. Dette gjør at elevene selv lærer å anerkjenne positive og negative følelser og øves i å verbalisere disse. Denne ufarliggjøringen og normaliseringen av konflikter er mye beskrevet i teori og er veldig viktig for elevers forståelse av konflikter som fenomen (Spurkeland, 2011). Det er også viktig at når en lærer føler at en konflikt er blitt så destruktiv at den medfører fare for varige relasjonelle skader, så må læreren ta i bruk skolens profesjonelle kompetanse på håndtering.

Skolens profesjonelle kompetanse i konflikthåndtering kan illustreres gjennom Skaus modell for profesjonell kompetanse (Skau, 2011):



For at skolen skal bli profesjonelt kompetent i konflikthåndtering må skolens ansatte ha teoretisk kunnskap om konflikter og ferdighetstrening i konfliktsituasjoner. Den teoretiske kunnskapen og ferdighetene er viktige. Lærerne må selv ønske å erverve seg en profesjonell kompetanse i konflikthåndtering og skolene må anerkjenne at slik kompetanse må utvikles i et livslangt perspektiv.

Utvikling av personlig kompetanse i konflikthåndtering fordrer at lærer er seg bevisst sin egen atferd og dynamikken i mellommenneskelig samhandling og evner å ta et metaperspektiv. De fleste lærere kan en god del om konflikter, men det i seg selv er ikke godt nok i forhold til å utvikle god nok personlig kompetanse. Det krever at lærer hele tiden er våken på sin egen måte å håndtere konflikter på. Det som ofte ødelegger forholdet mellom mennesker er ikke at de er uenige, eller hva de er uenige om, men hvordan de er uenige (Skau, 2011).

Lærere er ofte opptatt av å få kartlagt og avdekket hva som egentlig foregikk forut og i konflikten. De er sannhetssøkende og partene skal etter beste evne dele sin forståelse. Dette medfører et fokus på selve konflikten, uenigheten, men er ikke spesielt egnet til å skape forsoning og tilgivelse mellom partene. Lærerne bør ha fokus på grad av tillit og respekt hos konfliktpartene med et spesielt fokus på hver enkelts væremåte, mer enn hendelsesforløpet. Dette vil kunne føre til varige endringer hos elevene i forhold til samspill generelt og emosjonell utvikling spesielt.

Vi tror at innsikt i egne holdninger og bevissthet om egne og andres verdisyn, gir et bedre utgangspunkt for refleksjoner rundt egen og andres praksis. Denne refleksjonen vil også gi

lærerne et bredere repertoar i forhold til å finne gode handlingsalternativer i konfliktsituasjoner.

Alle våre informanter har kunnskap om konflikthåndtering. De rapporterer om at de har vært berørt av konflikter i ulik grad. Informant A beskriver kunnskaper, men har ikke opplevd konflikter i klassen. Informant C og D beskriver bruk av rask konfrontering som strategi i konflikthåndtering. Informant B beskriver deltakelse i flere store konflikter i klasse. Han rapporterer om for eksempel konfrontering og deltakende samtaler med resiprok tilnærming i disse konfliktene. Vi tenker at denne informanten har tatt i bruk gode relasjonelle ferdigheter for å løse konflikten. I forhold til Skaus modell har han brukt sin personlige kompetanse og personlighet for å løse konflikten. Relasjonell kompetanse er et viktig bidrag i den profesjonelle kompetansen når konflikter skal løses.

Viktigst i samhandling med elevene

Våre informanters opplevelse av hva som er viktigst i samhandling med elevene stemmer godt med Juul og Jensens begrep om anerkjennelse (Juul og Jensen, 2003). Anerkjennelse krever at lærer aksepterer at elevens opplevelse er like pålitelig og sann som lærers opplevelse. Denne åpenheten utfordrer den voksne på sin definisjonsmakt over virkeligheten. Istedenfor bør den voksne etablere og anerkjenne elevens forståelse av virkeligheten som likeverdig. Ønsket om å ”gjøre øyeblikkene gode for alle” betyr for oss en anerkjennelse av eleven for den han er. Uttrykket innebærer ubetinget bistand til eleven for å gjøre hverdagen god. Vi tenker at en slik holdning hos lærer er et viktig grunnlag på veien til å bli en god relasjonspedagog.

6.2 Aggresjon

I vår forskning har vi valgt å bruke proaktiv og reaktiv aggressivitet som beskrivelse av aggresjon. (Bjørkly, 2001, Roland og Idsøe, 2001). Vårt datamateriale avdekker at det er lettere for informantene å forholde seg til en reaktiv aggresjon. Informantene beskriver at de takler den gjennom direkte konfrontering, gjennom tilbaketrekking og hente hjelp, eller gjennom aktiv involvering for å gjenopprette kontroll og balanse. Vårt datamateriale gir et inntrykk av at den proaktive aggresjonen oppleves vanskeligere å avdekke og forholde seg til enn den reaktive. Proaktiv aggresjon krever større grad av forståelse av motivasjon og

bakgrunnen for aggresjon. Det krever også en forståelse av at aggressivitet kan oppstå uten at eleven er sint. En av informantene beskriver at en slik aggresjon medfører store belastninger for han personlig.

Den proaktive aggresjonen, hvor lærer ikke skjønner årsakssammenhengen til aggresjonen, oppleves vanskeligst å takle for informantene. En erfaring som medførte utfordringer i det å skulle fortsette å stå i undervisningssituasjonen i etterkant.

Lærers kunnskap om og innsikt i egne holdninger til aggressivitet er kritiske faktorer i forhold til å avdekke og redusere relasjonell aggresjon.

Vi tenker at det er interessant å avdekke hvordan aggresjon kommer til uttrykk gjennom observasjoner og arbeid i klassen. Dette får oss til å tenke på en opplevelse informant B delte med oss:

”Stemningen i klasserommet var dårlig og elevene ble mer og mer stille og inaktive muntlig. Ved klassemøter med de andre lærerne ble det ikke problematisert vansker med klassen. Vår informant var opptatt av og problematiserte i klasselærerråd hvorfor det var så lite muntlig aktivitet i timene. De andre lærerne opplevde undervisningen uproblematisk, fordi elevene satt stille og rolig og forstyrret lite. Etter en skoledag når læreren ryddet klasserommet oppdaget han en lapp med sjikanering av de som hadde vært muntlig aktiv i timen forut. Dette fikk læreren til å undre seg enda mer over hva som egentlig foregikk. I neste time hadde læreren da fokus på observasjon av elevene. Han oppdaget da at en del elever himlet med øynene når læreren og andre snakket. Når dette ble diskutert med de andre i kollegiet, var dette noe de ikke så og de skjønnte ikke at dette var et problem. De opplevde fortsatt elevene som uproblematisk. Etter en periode kom det inn en annen lærer som også så det samme. Dette bekreftet hennes opplevelser og førte til et forsøk på å gjøre noe med situasjonen.”

Det viste seg at i denne klassen satt det noen jenter på bakerste rekke. Disse jentene leverte en del premisser for hva som var akseptabel væremåte i klasserommet. Jentene på bakerste rekke viste aggresjon i klasserommet gjennom skjulte sanksjoner. De brukte blikk, himling med øynene og skjult sjikane mellom seg mot de andre elevene. Agenda var, mest sannsynlig å

legitimere egen skoleatferd gjennom å rakke ned på de elever som ønsket å delta muntlig i undervisningen.

Informanten opplevde en stillhet som gjorde han bekymret. Bevissthetsnivået hans på at denne stillheten var uttrykk for noe galt, ble avgjørende for å ta tak i problemene. Vår informants holdning til aggresjon er interessant i forhold til at han tolket stillhet som at noe var galt. Samme informant rapporterte i intervjuet at han ikke er urolig for noen typer aggresjon og trygg på å takle alle former for aggressivitet. Vi tror at denne informantens toleranse og trygghet i forhold til å takle aggresjon, gjør at han føler trygghet nok til å følge sin magefølelse.

De andre lærerne i klassen tolket ikke stillheten som noe galt, men var fornøyd med at elevene satt stille og ikke forstyrret undervisningen. Det faktum at en annen lærer etter hvert også bekreftet hans antagelser om at noe var galt, førte til en trygghet hos vår informant om at det han så var riktig.

Han gjorde et forsøk for å få stoppet denne negative oppførselen. Han lyktes ikke og forklaringen hans er manglende pedagogisk erfaring på dette tidspunktet samt hjemmeforhold som krevde større oppmerksomhet en periode. Når lærere skal inn å jobbe med å redusere slik atferd er det viktig at de har det nødvendige overskuddet til det. Vi tenker at under andre forhold med mindre press fra hjemmesituasjonen og med mer økt sikkerhet gjennom erfaring, ville han ha løst situasjonen.

6.3 Relasjonell aggresjon

Med økende alder foretrekkes personer som er sosiale og støttende. Dette gir grobunn for å skjule de aggressive hensiktene (Besag, 2006). I forhold til kjønnsforskjeller er tendensen at jenter mer enn gutter anvender skjult og proaktiv aggresjon (Roland og Idsøe, 2001). Dette innebærer at relasjonell og proaktiv aggresjon eksisterer i det mellommenneskelige samspillet i skolen. Mangel på kunnskap om dette vil gjøre lærere mindre i stand til å reagere på relasjonell aggresjon.

Våre informanter kjenner til relasjonell aggresjon og har gitt ulike beskrivelser av hvordan de har opplevd dette. De opplever den relasjonelle aggresjonen som vanskeligere enn den direkte aggresjonen. Dette gjelder både for å oppdage og gjøre noe med aggresjonen. De beskriver usikkerhet i forhold til sannhetsopplevelsen av det de har sett eller følt. De rapporterer om usikkerhet i forhold til konsekvenser for offeret ved konfrontering og avdekking av relasjonell aggresjon. De føler også et behov for rolleavklaring i forhold til hvilke forventninger som stilles til lærer. Sånn sett bekrefter våre informanter det tidligere forskningen på dette feltet sier (Simmons, 2002, Besag, 2006). En informant kjenner til mobbesituasjoner på sosiale medier hvor relasjonell aggresjon har blitt utøvet.

Det er større sjanse for at voksne griper inn og stopper fysisk mobbing enn den skjulte mobbingen. Årsaken er at det er en stor utfordring å få tak i hva som virkelig skjer mellom elevene når det er skjult mobbing. Det betyr at lærerne mangler effektive måter å skaffe seg informasjon på, som de kan stole på, for å få oversikt over dette negative samspillet (Flack, 2010:9). I vårt utvalg er det kun én informant som har erfaring i å avdekke og stoppe relasjonell aggresjon.

Innblikk er et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing (Flack, 2010). Denne metoden er basert på observasjoner og samtaler om kommunikasjon og samspill. Innblikk er et verktøy for læreren og fokuserer på lærers evne til å se og forstå samspill som foregår mellom elever. Formålet med Innblikk er å forebygge og avdekke relasjonell aggresjon.

Vi mener at Innblikk vil være et godt supplement til den relasjonsorienterte læreren i hans arbeid i å få mer kunnskaper om positiv og negativ kommunikasjon mellom elever, positive og negative handlinger som gjøres mot andre, vennestrukturer, maktstrukturer og popularitet i klassen (Flack, 2010: 9). I en hektisk hverdag er det noen ganger godt å ha et strukturert verktøy til å hjelpe seg med å få den gode oversikten over hvordan elevene har det og hvordan de er mot hverandre.

Følgende historie fra skolehverdagen beskriver hvor utfordrende det kan være for voksne å bekrefte og anerkjenne skjulte krenkelser: ”En kontaktlærer i en klasse som hadde utfordringer med samspillet mellom elevene var veldig usikker på hva han skulle gjøre for å

få mer kunnskap om hva som foregikk mellom elevene. Han valgte å ta en samtale med elevene. En av elevene som stod bak det negative samspillet, tilsto relasjonell aggresjon. Kontaktlæreren drøftet så saken med en kollega som avviste at dette kunne være tilfelle. Kontaktlæreren ble veldig usikker og valgte å stille saken i bero.” Muligens kan det stride mot menneskets natur å skulle akseptere krenkende atferd blant barn.

Barn og unge har krav på beskyttelse av voksne og det kan virke som om voksne har behov for innsikt i og kunnskap om at krenkelser foregår, hvordan de skjer og hva som øker sjansen for å avdekke og stoppe den. Innblikk er et verktøy for læreren i hans arbeid med å forebygge og avdekke både negative og positive sosiale interaksjoner i gruppa.

Relasjonskompetanse hos lærer er en personlig kompetanse som bidrar til at lærere utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011). Vi tenker at Innblikk, i bruk av lærere som har relasjonskompetanse, gjør læreren bedre rustet til å avdekke og kunne gjøre noe med relasjonell aggresjon. Å ta i bruk bare Innblikk hjelper læreren med å avdekke relasjonell aggresjon, men ingen garanti for at lærer greier å gjøre noe med det og at den relasjonelle aggresjonen stopper.

6.4 Kan så bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet redusere relasjonell aggresjon mellom jenter?

På denne hypotesen kan det åpenbare svaret være ja. Det er dog til å undres over at mobbing fortsatt er et stort problem i skolen. Dette kan handle om at lærere har ulike holdninger, kunnskaper, ferdigheter i forståelsen av mobbing som fenomen og initiativet til å ville gjøre noe med dette. Vi vet fra undersøkelser at det er ei utfordring å avdekke aggresjon som skjer i det skjulte. Som en lærer svarte på forespørsel om vedkommende hadde registrert noen skjulte negative hendelser i klassen ”.....*hvordan kan jeg se det som er skjult?...*”.

Det er nettopp dette som gjør relasjonell aggresjon vanskelig å avdekke fordi den skjer i skjul for den voksnes oppmerksomhet. Og den utføres av personer som ikke på noe vis avslører å ha onde hensikter mot noen (Simmons, 2004).

Hva er det så som skal til for å gjøre lærere bedre i stand til å avdekke og deretter gjøre noe med relasjonell aggresjon? Vi har gjennom intervjuene fått innblikk i informantenes

relasjonskompetanse samt innblikk i deres innsikt og kunnskap om relasjonell aggresjon. Når vi skal undre oss over om relasjonskompetanse er riktig medisin i forhold til å redusere relasjonell aggresjon, er informantenes bidrag viktig.

Alle informantene anvender elementer fra relasjonspedagogikk. Når vi skal vurdere grad av relasjonskompetanse hos informantene gjør vi det gjennom Spurkeland sine dimensjoner.

Relasjonskompetanse hos informantene

Viktige ferdigheter i basisdimensjonen er menneskeorientering og tillit. Informant B og C dokumenterer i større grad enn A og D slike ferdigheter.

I forhold til å skape resiproke dialoger med enkeltelever og elever i klassen rapporterer informant B, C og D om et høyere bevissthetsnivå enn A om verdien av slike dialoger. Informant B, C og D rapporterer at de er bevisst på å gi faglige og sosiale tilbakemeldinger basert på respekt og anerkjennelse.

Når det gjelder kompetanse i å etablere nettverk av relasjoner i arbeidsmiljøet, være synlig i skolemiljøet for både ansatte og elever, samt bidra til andres utvikling, så rapporterer informant B og C at dette er noe de er opptatt av. De vektlegger å være synlige i skolhverdagen, både for elevene og for kolleger. Informant B er spesielt opptatt av å ta initiativ til dialog og samtaler med elevene. Informant C har et stort ønske om større involvering av ledelsen i forhold til å legge premisser og stille krav faglig og relasjonelt, til både elever og lærere.

Informant B dokumenter at han har høy måloppnåelse innenfor emosjonell kompetanse jfr Spurkeland sin dimensjon. Han dokumenterer et stort engasjement og en aktiv involvering for elevene sine. Når vi drøfter informantenes emosjonelle kompetanse er det interessant at det kun er denne informanten som beskriver at det er naturlig å bruke sin emosjonalitet, jfr. emosjonell modenhet (Spurkeland, 2011), i profesjonell sammenheng. Informant B har gjort erfaringer med bruk av egen emosjonalitet i sitt profesjonelle pedagogiske virke, og rapporterer at han bruker denne mer og mer bevisst i sin samhandling.

Vår oppdagelse av viktigheten av emosjonell modenhet finner vi bekreftelse for i vårt teorigrunnlag. Spurkeland sier ”*kanskje er emosjonell modenhet den viktigste kvalifikasjonen for å søke læreryrket*” (Spurkeland, 2011:135). En emosjonell moden lærer vil oppdage sensitive uttrykk hos elever som for eksempel kroppsspråk, øyekontakt, elevs ordvalg og om elevene avviser eller er åpne for hverandre. Denne læreren vil gjennom å aktivere eget følelsesregister og uttrykke dette til elevene i tillegg skape en kontakt med elevene som vil berøre dem. Når mennesker berøres, opplever de gjenkjenning av egne følelser, føler seg anerkjent og akseptert (Spurkeland, 2011). Dette fører til følelse av trygghet og ivaretagelse, slik at eleven tør fortelle om negativt samspill mellom elevene. I det å berøre andre ligger det en stor kraft.

Relasjonell aggresjon

Alle informanter rapporterer om vansker og utfordringer med å avdekke relasjonell aggresjon. Deres behov for å skjønne og forstå det som skjer i gruppa basert på at de selv har kontroll og ser hva som skjer, gjør dette ekstra vanskelig. Jfr. historien med læreren som fikk tilståelsen om mobbing, men som valgte å avvise det på grunn av egen usikkerhet. Undersøkelser bekrefter at det er større sjanse for at voksne griper inn og stopper fysisk mobbing enn den skjulte (Flack, 2010).

Konklusjon

Av alle våre informanter var det kun informant B som rapporterer om erfaring fra å avdekke og stoppe relasjonell aggresjon. Vi har gjennom undersøkelsen funnet at informant B også innehar relasjonelle ferdigheter som tilfredsstillende Spurkelands krav til relasjonskompetanse. Innenfor dimensjonen emosjonell kompetanse, er det en signifikant forskjell mellom informant B og de andre informantene.

Kan det være slik at emosjonalitet og emosjonell modenhet er den kritiske faktoren for å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter?

Informant B viser høy grad av emosjonalitet og er bevisst egen bruk av dette i samhandlingen med elevene. Gjennom konsistent oppførsel formidler han en aksept og anerkjennelse for bruk av følelser. Dette bidrar til normalisering av forholdet til følelser hos elevene. I forhold til relasjonell aggresjon bidrar dette til at også jentene gis mulighet til å vise hele følelsesregisteret sitt.

Informant B involverer seg også personlig med elevene. Han oppsøker dem og etterspør informasjon som han har fått uformelt eller formelt. Han rapporterer om viktigheten av å vise interesse for eleven. Det å vise interesse for eleven er så viktig for han at han sier: *”Eleven opplever at jeg bryr meg. OM jeg ikke skulle være interessert, later jeg som jeg er interessert.”*

Når menneskeinteressen er så sterk og ønsket om å formidle til elevene at han virkelig bryr seg om dem, er grunnlaget for å berøre stort. Disse holdningene bidrar til at han kan ”se med hjertet” og ivareta den andre på en måte som den aldri vil glemme.

Informant B rapporterer om engasjement for elevene og sensitivitet i forhold til å fange opp signaler. Stillhet i rommet, som for de andre lærerne ble oppfattet som godt læringsmiljø, oppfattet han som et signal på et negativt læringsmiljø. Hans forståelse av følelser, evnen til å sette seg inn i andres følelseperspektiv, ble avgjørende for hvordan informant B fortolket situasjonen.

Når vi oppsummerer ser vi at alle informantene har elementer av relasjonskompetanse. Informant B skiller seg ut ved å ha særlige egenskaper innenfor den emosjonelle kompetansen. Det gjør at vi mener at informant B står bedre rustet til å avdekke og kunne gjøre noe med relasjonell aggresjon mellom jentene.

Vi har i vår undersøkelse innhentet informasjon fra fire informanter. Våre funn må sees i forhold til et lite utvalg. Vi kan anta, på bakgrunn av litteratur og vår undersøkelse, gå ut i fra at relasjonskompetanse generelt og emosjonell kompetanse spesielt øker sjansen for å avdekke, redusere og stoppe relasjonell aggresjon blant jenter.

7. AVSLUTNING

Det er allment kjent at undervisning ikke bare handler om formidling av fag, men at der er mange faktorer som virker inn som både kan fremme og hindre læring. Elevenes følelser bidrar i innlæringen og kan virke både forstyrrende og fremmende. Det er derfor viktig at pedagogen skaper balanse mellom trygghet og utfordring. Denne balansen gir elevene de optimale læringsbetingelser (Hart i Kristensen m.fl., 2006)

Elevene kommer til skolen med ulike erfaringer. Noen har hatt trygge og gode oppvekstvilkår, mens andre kan ha opplevd grader av det motsatte. Barn vokser opp i ulike kulturer og med ulike oppdragerstiler. Elevenes ulike erfaringsbakgrunner innvirker og pedagogen må ivareta og ta hensyn til disse for å skape gode tilpassede opplæringsløp. I denne sammenheng er det interessant å skjule til hvordan hjernen er bygd opp og hvilke konsekvenser det kan ha å si i forhold til menneskers samhandling.

Paul MacLean beskriver det han kaller den tre-delte hjerne. Han delte opp hjernestrukturer i tre lag, det sansende, det følende og det tenkende systemet. Det sansende systemet kalles også for reptilhjernen. Den har innlagt noen instinktstyrende funksjoner og meget primitive emosjoner. Dette systemet er det fysiologiske grunnlaget for å kunne sanse noe og regnes som følelseslivets røtter. Det sansende systemet sørger for at det motoriske systemet aktiveres for å kunne utføre fysiske aktiviteter og aktiveres som respons på fare, hvilket innebærer for eksempel å kunne stikke av.

Det følende systemet kalles også det limbiske system. I de aller første samspill mellom omsorgsperson og barn utvikles dette systemet. I det følende systemet viderebearbeider og nyanseres affekter og bidrar til forbindelse av sanseropplevelser med kognitive prosesser. Barn som utsettes for omsorgssvikt i tidlige barneår får ofte varige skader i dette området i hjernen.

I det tredje og høyeste nivået er det tenkende systemet. Dette systemet gjør at sansninger gir mening og gjør det mulig for mennesket med et komplekst og nyansert følelsesliv. Det tenkende systemet sikrer at man kan fastholde indre forestillingsbilder, manipulere og målrette handlinger. Dette systemet skal øke menneskets evne til affektregulering og kunne overstyre instinktive impulser.

For en lærer kan det være viktig å være klar over hvordan disse systemene innvirker på hverandre. Det laveste nivået, det sansende, fungerer uavhengig av de andre. Det følende nivået er avhengig av god fungering av det sansende for å kunne utnytte eget nivå. Det tenkende systemet er avhengig av at både de følende og sansende systemer fungerer. I praksis betyr dette at hvis en elev kjenner uro og frykt for lærer, medelever, relasjonell aggresjon eller har vært utsatt for omsorgssvikt som liten, fungerer ikke det sansende og det følende systemet optimalt. Konsekvensen er at det tenkende systemet møter utfordringer. Læring hindres. (Hart i Kristensen m.fl., 2006)

Når relasjonell aggresjon skjer, skaper det stor utrygghet og vil påvirke lærings situasjonen. Både det sansende og det følende systemet rammes. I slike situasjoner har læreren en viktig rolle i å skape trygghet og gjenvinne balanse. Læreren evne til å anvende egen emosjonell modenhet i dette arbeidet er nødvendig.

Vår tanke er at relasjonskompetanse hos lærere har betydning for elevers totale utvikling. Det er interessant å undre seg over hvilken betydning lærers fremtoning har for elevenes valg av oppførsel og væremåte.

Undersøkelser har påvist hvordan spedbarn hermer etter munnbevegelser som de ser hos omsorgsperson. Det samme er problematisert i forhold til omsorgsperson som gir mat og gaper samtidig med barnet, eller når vi spiller bilspill og hele kroppen følger bilens ferd rundt på banen. Dette forklares gjennom teorien om speilnevroner, sosial støtte og medbevegelser (Bråten i Kristensen m.fl., 2006). Jfr. denne teorien om speilnevroner, innebærer den tenkningen at elevenes nevrosystem aktiveres når de observerer læreren. Hjernens speilnevroner aktiveres og fører til at kopiering av lærers handling kan skje (Bråten i Kristensen m.fl., 2006). Dette sammenfaller også med det Haarklou uttrykker: *"du gir det du har fått"*. Det er en viktig faktor å tenke gjennom som lærer; det jeg gir, faglig og personlig, vil kunne gjenspeile seg i samspeilet med elevene og klassen (Haarklou, 2008).

Ideen om *"å gi det du har fått"* og kunnskap om speilnevrons innvirkning, vil være særdeles effektiv i forhold til den relasjonskompetente lærer. Den relasjonsorienterte lærer fortryller sine elever gjennom sin gode evne til affektiv inntoning og ivaretagelse og emosjonelle modenhet. Dette forsterkes gjennom hjernens nevrosystem.

Relasjonskompetanse, beskrevet blant annet i Spurkeland (2011) og Aubert og Bakke (2008), betoner denne kompetansen som en suksess for en elevs faglige og sosiale utvikling. I et historisk perspektiv er dette uomtvistelig et perspektiv som er viktig. I mellommenneskelig samspill er konflikter uunngåelig. Hvordan den voksne responderer og veileder barn og unge i en konflikt, er en kritisk faktor i forhold til dennes utvikling.

Hovedinntrykket fra vårt innsamlede materiale viser at det kan være grunn til å hevde at fokus på å knytte bånd og relasjoner til elevene gir et godt utgangspunkt for å oppdage og agere i forhold til relasjonell aggresjon mellom jenter.

Vår undersøkelse er gjennomført i videregående skole. De har over flere år arbeidet med å forhindre frafall og sørge for at flere kommer seg gjennom utdanning med bestått. Det hadde vært interessant å gjøre en undersøkelse videre i forhold til om relasjonskompetanse hos lærer er en faktor som forhindrer frafall.

Det kunne vært interessant å studert betydningen av kjønnsforskjeller hos lærere i forhold til relasjonskompetanse. Dette tenker vi også det ville vært interessant å studert som fenomen.

LITTERATURLISTE

Aubert, Anne-Marie, Bakke Inger Marie, (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*, Oslo, Gyldendal Norsk forlag As, 1. utgave, 3. opplag 2011

Befring, Edvard (2002) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Oslo, Det Norske Samlaget, 2. utgåve 2007

Bergkastet Inger, Dahl Lasse og Hansen Kjetil Andreas (2009) *Elevens læringsmiljø – lærerens muligheter*, Oslo, Universitetsforlaget, 2. opplag 2010

Besag, Valerie E. (2006). *Understanding Girls Friendships, Fights and Feuds*. Berkshire: Open University Press. Gjenutgitt 2007

Bjørkly, Stål (2001). *Aggresjonens psykologi. Psykologiske perspektiver på aggresjon*, Oslo: Universitetsforlaget

Bjørnson, Bjørnstjerne () *En glad Gut*,

Dalen Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode En kvalitativ tilnærming*, Oslo, Universitetsforlaget, 3. opplag 2010

Dellasega, Cheryl. (2003). *Girl wars, 12 strategies that will end female bullying*. New York: Fireside.

Flack, Tove (2010). *INNBLIKK*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Flack, Tove (2005). *Kan stress i jentegrupper relatert til behov for tilhørighet føre til bruk av relasjonell aggresjon*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Det humanistiske fakultet.

Fuglseth Kåre og Skogen Kjell red. (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk Design og metoder*, Oslo, Cappelens Forlag AS, 2. opplag 2007

Haarklou Joachim (2011) *Elsk meg først, så kan jeg leke med andre*, Kolbjørnsvik, haarklou.no

Haarklou Joachim (2008) *"Emma tvert imot" - eller noe mer - 10 år senere: Hun trenger TIFA: De tilknytningsfremmende aktiviteter*, Kolbjørnsvik, haarklou.no, revidert 2010

Juul, Jesper og Jensen, Helle (2003) *Fra lydighet til ansvarlighet*, Oslo, Pedagogisk Forum,

Kristensen, Renè red. (2006) *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær*, Fredrikshavn, Dafolo Forlag, 1. udgave, 5. opplag 2011

Kvale Steinar, Brinkmann Svend (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS, 2. utgave 2. opplag 2010

Larsson, Eva (2001). *Mobbet? Det har vi ikke merket*. Oslo: NKS Forlaget.

NIFU. (2010). *Hvis noen forteller om mobbing, 48/2010*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Nissen, Poul (1978) *Involveringspedagogikk*, København, Gyldendals pædagogiske bibliotek

Olsen, Maila Inkeri, Traavik, Karen Marie, (2010) *Resiliens i skolen*, Bergen, Fagbokforlaget Vigbostad & Bjørke AS

Postholm, May Britt (2005) *Kvalitativ metode* En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier, Oslo: Universitetsforlaget

Regjeringen. (2011). Manifest mot mobbing 2011-2014. Oslo: Departementenes servicesenter.

Repstad, Pål (1993) *Mellom nærhet og distanse* Kvalitative metoder i samfunnsfag, Oslo, Universitetsforlaget

Roland, Erling (1995). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell Forlag AS.

Roland, Erling og Idsøke, Thormod (2001) *Aggression and bullying*, Stavanger: Stavanger University College, Centre for behavioural research

Roland, Erling (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Simmons, Rachel (2004). *Flickors Vrede*. Stockholm: Bokforlaget Forum.

Skau, Greta Marie, (2011). *Gode fagfolk vokser*, Oslo, Cappelen Damm AS, 4. utgave, 1. opplag 2011

Sollesnes, Torkjell. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar Forlag.

Spurkeland, Jan (2011) *Relasjonspedagogikk, samhandling og resultater I skolen*, Bergen, Fagbokforlaget

Swearer, Susan M., Espelage Dorothy L., Napolitano Scott A .(2009). *Bullying Prevention & Intervention*. New York: The Guilford Press.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Arbeid mot mobbing, Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen*. Oslo: Departementenes servicesenter.

Utdanningsdirektoratet. (sist endret 2010). *Kunnskapsløftet, Generelle del, Tilpasset Opplæringsplan*. Oslo: Departementenes servicesenter.

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Rundskriv Udir-2-2010. Presisering av §9a* . Oslo: Departementenes servicesenter.

Vedeler, Liv (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag* En innføring i bruk av metoder, Oslo, Gyldendal Akademisk AS, 2. opplag 2009

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT.*

Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: *-"Alene..nei!" Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utpøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevdich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikosonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvanser*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*

16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*

17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*

18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*

19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*

1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*

2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAT-Kon*

3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*

4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismspekteret opplever samarbeidet med skolen*

5/2012 Anne Grete Altermark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*

6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*

7/2012 Riibe, Margrethe, Madland, Sidsel Eivik: *Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?*

8/2012 Lien, Heidi og Gerd Valla: *Hvordan har prosjekt "Leselyst" bidratt i arbeidet med å forebygge for lese- og skrivevansker i førskolealder? En intervjuundersøkelse av erfaringer til informanter fra helsestasjoner og barnehager i en nordlandskommune*