

MASTEROPPGAVE

M1GLU18

Profesjonsrettet pedagogikk

Mai 2023

«De klarer jo ikke å løse mattestykker hvis de gruer seg til friminutt»

På hvilken måte arbeider lærere med sosial læring i klassen på mellomtrinnet?

- en kvalitativ studie fire av lærere

«After all, they can't solve mathematical problems if they dread school break»

In what way does teachers work with social learning in an upper primary school class?

- a qualitative study of four teachers

30 stp. oppgave

Emma Antonie Andersson

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Vinden river i håret, og snøen pisker mot ansiktet. Beina verker etter alle høydemetrene besteget for å nå toppen av verdens høyeste fjell. Utsikten er nydelig, med snødekte fjelltopper så langt øyet kan se. Det er nå jeg skal ta fine bilder og skryte av at jeg har skrevet master. Jeg har endelig nådd toppen av fjellet jeg har brukt fem år av livet mitt på å bestige.

Når jeg ser tilbake på de siste fem årene er det med et smil. På mange måter har det vært de beste årene av mitt liv, fordi jeg har fått muligheten til å oppleve en brattlæringskurve og bli kjent med fantastiske mennesker. Da jeg begynte på studiet, var det med ren tilfeldighet. Det får meg til å tro på at det er en mening bak alt. Det jeg har brent mest for har vært elevenes trivsel i skolen og samspillet mellom dem. Jeg er takknemlig og glad for at jeg fikk utforske og fordype meg i temaet gjennom masteren min.

En takk til mine flotte informanter som stilte opp med sine flotte refleksjoner og tanker! Jeg vil også takke min venne-/studiegjeng; Aurora, Kamilla, Maria, Nova og Stine. Dere er de fineste menneskene, og jeg er så utrolig glad for å ha blitt kjent med dere. Takk for oppmuntrende samtaler, lange lunsjpauser og for at dere har vært der for meg både på skolen og ellers i livet. Jeg hadde definitivt ikke overlevd studiet uten dere. Jeg er helt sikker på at vennskapene vil vare livet ut! En takk til Marte, min gode bestevenn, som har støttet meg gjennom hele prosessen med saft og kjeks, gode råd og gjennomlesninger!

Sist – men absolutt ikke minst – ønsker jeg å takke min kjære veileder Kirsten. Takk for at du har vært min «sherpa» i hele denne prosessen, ledet meg gjennom terrenget, og gitt meg klapp på skulderen. Alt fra mange, lange veiledninger til hyppig korrespondanse på mail - tusen takk!

Nå er det klart for turen ned fra fjellet, som mange sier er den mest krevende og utfordrende delen reisen. Jeg ser frem til arbeid som kontaktlærer til høsten, og vet at det jeg har lært gjennom studiet og masterarbeidet vil komme godt til nytte. Jeg får vel bare spenne på meg ryggsekken full av gode minner og verktøy, og håpe at det er nok.

Men først skal jeg ha tidenes sommer!

Emma Antonie Andersson

Oslo, mai 2023

Sammendrag

Sosial læring har fått en sentral plass i den nye læreplanen LK20, og begrepet har blitt et eget punkt under læreplanens prinsipper for læring, utvikling og dannelse. Skolen skal være med å bidra og støtte til elevenes sosiale læring, både gjennom arbeid med fagene og ellers i skolehverdagen. Formålet med denne masteroppgaven er å bidra til å belyse læreres arbeid med sosial læring.

Problemstillingen for masteroppgaven er som følger: *på hvilken måte arbeider lærere med sosial læring i klassen på mellomtrinnet?* De to forskningsspørsmålene til oppgaven er: *hvordan opplever lærere samspillet i klassen?* Og *hvilke tiltak, på gruppe- og individnivå, legger læreren vekt på?* Kvalitativ metode benyttes som fremgangsmåte i studien, og jeg intervjuet fire kontaktlærere på mellomtrinnet på sentrumsnære skoler i Oslo. Funnene fra intervjuene ligger til grunn for datamaterialet.

Lærerne viser at de er genuint opptatte av det sosiale miljøet i klassen, og er bevisste på at samspillet, som er preget av å være et hierarki hvor elevene tar og får tildelt ulike roller. Tre overordnede tema var gjennomgående i de fire lærernes svar da de ble spurt om hvordan de arbeider med sosial læring: 1) at lærerne opplevde et stort ansvar vedrørende elevenes sosiale læring, men opplever samtidig å ikke bli tatt på alvor når de ber om støtte til elever som strever sosialt. Sosial læring blir i tillegg i liten grad diskutert i profesjonsfellesskapet 2) at lærerne benyttet seg av familiemetaforen når de snakket om prinsippene deres for å bygge et inkluderende klassefellesskap, og har fokus på å arbeide med et godt læringsmiljø som en forutsetning for å arbeide faglig, og på å skape en samarbeidskultur der elevene respekterer og er snille med hverandre og 3) at lærerne fokuserte på tiltak som rettet seg mot å ansvarliggjøre elevene, slik at klassen til slutt skal evne å regulere seg selv, og håndtere konfliktsituasjoner på egenhånd 4) at lærerne fokuserte på å sikre inkludering gjennom å støtte til deltagelse og medvirkning hos elevene som strever sosialt og faglig i klasserommet. Det mest sentrale funnet er at lærerne arbeider med sosial læring fordi de selv er engasjerte i temaet, og ikke fordi det står i læreplanen.

Abstract

Social learning now has a central place in the new curriculum (LK20), through a separate subsection under the curriculum's principles for learning, development, and education. The schools now have to contribute to and support the pupils' social learning, both through working with different subjects, and otherwise through everyday school life. The purpose of this master's thesis is to contribute to illuminate how teachers work with social learning.

The thesis question for this master thesis is: in what way does teachers work with social learning in an upper primary school class? The two research questions for this thesis are: how do teachers experience the social dynamics in their class? And what measures, both on a group and an individual level, do teachers value? A qualitative method is utilized to approach the thesis question, and I interviewed four class teachers who works in upper primary school classes. They all work in schools in Oslo, close to the city center. The findings from these interviews constitutes the basis for the data material.

Through the interviews, the teachers show that they are genuinely interested in and concerned about the social environment in their classrooms. Furthermore, they are aware of social interactions, which is usually characterized as a hierarchy with different roles. Through the interviews, I discovered four common themes among the interviewees when asked about their work with social learning. 1) the teachers experienced a big responsibility concerning the pupils' social learning, but at the same time experienced not being taken seriously when they asked for support with students who struggle socially. In addition to this, social learning is not commonly discussed in the professional community. They focus on creating a positive teaching environment as a condition to work with subjects, and to create a collaborative culture where the pupils are kind to one another, and to treat others with respect 3) the teachers focused on making the pupils responsible, with the aim to create a self-regulating class, where the pupils are able to handle conflicts by themselves 4) the teachers focused on ensuring inclusion, through supporting pupils who struggle socially or academically, to participate and to involve themselves in the classroom. This study showed that teachers work with social learning because they find it to be an engaging topic, rather than it being introduced through the new curriculum.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualisering	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Oppgavens struktur og oppbygging	9
2 Nasjonale føringer	10
2.1 Opplæringsloven	10
2.2 Forarbeidet til LK20	10
2.2.1 NOU 2015: 8	10
2.2.2 Stortingsmelding 28 (2015-2016)	11
2.2.3 Den nye overordnede delen i LK20	11
3 Tidligere forskning	13
3.1 «Curriculum Making for Social Learning»	13
3.2 Skolemiljøprogrammer i norsk skole	13
3.3 Elevundersøkelsen	14
4 Teori	15
4.1 Sosial læring	15
4.1.1 Sosialisering	15
4.1.2 Sosial læring	17
4.1.3 Identitet.....	19
4.1.4 Sosial kompetanse	21
4.1.5 Vennerelasjoner	22
4.2 Læringsmiljø i klassen	26
4.2.1 Inkludering	26
4.2.2 Sosialt fellesskap	27
4.2.3 Lærerens klasseledelse	29
5 Metode	33
5.1 Kvalitativ forskningstilnærming	33

5.2 Intervjuguide	34
5.3 Utvalg.....	34
5.4 Gjennomføring av intervju.....	35
5.5 Transkribering	36
5.6 Analyse	36
5.7 Validitet	38
5.8 Reliabilitet	39
5.9 Etiske vurderinger.....	40
6 Presentasjon av funn.....	42
6.1 Ansvar	42
6.1.1 LK20.....	42
6.1.2 Samarbeid og støtte i profesjonsfellesskapet	44
6.2 Klassen som familie.....	45
6.2.1 Hierarki og roller.....	46
6.2.2 Utestenging og gruppering	49
6.3 Ansvarliggjøring.....	50
6.4 Fellesskap og individ	52
7 Drøfting.....	54
7.1 Ansvar	54
7.2 Klassen som familie.....	56
7.3 Ansvarliggjøring av elevene	62
7.4 Fellesskap og individ	62
8 Avslutning.....	64
Litteraturliste	66
Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD.....	70
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	72
Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....	74

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualisering

I denne masteroppgaven skal jeg undersøke læreres arbeid med sosial læring på mellomtrinnet. Sosial læring har fått økt oppmerksomhet i grunnskolen de siste årene, og har fått en sentral plass i den overordnede delen av LK20. Sosial læring skal være i fokus i alle fag. Skolen skal også støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling, gjennom arbeid i fagene og i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ettersom det er læreren som jobber tettest på elevene og læringsmiljøet, er det interessant å undersøke deres tanker, refleksjoner og erfaringer rundt temaet. Med denne masteroppgaven håper jeg på å kunne belyse ulike aspekter ved arbeid med sosial læring i skolen.

Jeg har alltid vært interessert i hvordan lærere arbeider med sosial læring i klasserommet, og hvordan lærere ser og jobber med elevenes hierarki. I praksis har jeg funnet det spennende å utforske det sosiale samspillet, og hvordan læreren kan utvikle et inkluderende læringsmiljø.

I dagens medier kan vi stadig lese om barn som har det vanskelig, og som opplever mobbing, utagering eller vold på skolen. Slike opplevelser kan få flere store konsekvenser for barnet, fra selvbilde og identitet, til etablering og vedlikehold av relasjoner i senere liv.

Elevundersøkelsen fra 2022 rapporterer dessuten om at andelen elever som opplever mobbing øker på alle trinn sammenlignet med året før. Undersøkelsen viser videre at mobbing er mest utbredt blant de yngste elevene, der 10 prosent på 7. trinn svarer at de har opplevd mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2022). Elevene befinner seg i en sårbar sosialiseringfase i årene de er på skolen, og det er gjennom sosial samhandling at elevene lærer seg å utvikle sosiale ferdigheter som er viktig å ha. Klasserommet er en minisamfunn, en øvingsarena hvor man kan utvikle en god verktøykasse for livets opp og nedture. Dette til tross er dagens skole preget av et stort press på lærere for at elevene skal prestere godt faglig.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tematikken for denne masteroppgaven er sosial læring i skolen, og problemstillingen som ble utformet lyder som følger: *på hvilken måte arbeider lærere med sosial læring i klassen på mellomtrinnet?* I tillegg har jeg formulert to forskningsspørsmål: *hvordan opplever lærere*

samspeillet i klassen? Og hvilke tiltak, på gruppe- og individnivå, legger læreren vekt på?

Ettersom problemstillingen tar utgangspunkt i læreres perspektiver, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til prosjektet. Jeg benyttet meg av kvalitative forskningsintervju og intervjuet fire kontaktlærere. Alle lærerne jobber alle som kontaktlærere på sentrumsnære skoler i Oslo på mellomtrinnet. Det er disse intervjuene som legger grunnlaget for masteroppgaven.

1.3 Oppgavens struktur og oppbygging

Oppgaven er delt inn i 8 kapitler. Første kapittel er det innledende kapittelet, hvor jeg har tatt for meg aktualisering av tema, problemstilling, forskningsspørsmål og masteroppgavens oppbygging. I det andre gjør jeg rede for nasjonale føringer knyttet til studien. I det tredje redegjør jeg for tidligere forskning om sosial læring, og i det fjerde skriver jeg om det teoretiske perspektiver som står sentralt for oppgaven. Det teoretiske kapittelet er inndelt i to deler: sosial læring og læringsmiljø. Det femte kapittelet omhandler metode, hvor jeg beskriver hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen. I det sjette kapittelet presenteres funn, etterfulgt av det syvende kapittelet hvor jeg drøfter funnene mine opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene, i lys av det teoretiske perspektivet. Til slutt følger det åttende og avsluttende kapittel, som besvarer problemstillingen og forslag til videre arbeid.

2 Nasjonale føringer

2.1 Opplæringsloven

I tråd formålsparagrafen i opplæringsloven skal skolen bidra til at elevene får utviklet kunnskaper og holdninger for å kunne mestre livene sine, både i fellesskap i samfunnet og for å kunne delta i arbeid (Opplæringsloven, 1998b). Det innebærer at grunnskoleopplæringen skal omfatte blant annet elevenes sosiale opplæring (Kapittel 2-2). En annen del av opplæringsloven som er sentral for mitt masterprosjekt er kapittel 9A. Kapittel 9A omhandler elevenes skolemiljø og ble innført i opplæringsloven i 2003. Kapitlet har fokus på hvordan skolen skal være et sted som ivaretar helse, trivsel og læring hos elevene. I 2017 ble det gjort endringer i kapitlet, hvor målet til de nye reglene var å sikre en bedre håndheving av reglene. Den viktigste endringen var kravet om nulltoleranse. På skolene skal det være nulltoleranse mot mobbing, og elevene har rett til å ikke oppleve krenkelse som å bli trakassert eller diskriminert. I tillegg ble det innført en enda mer tydelig aktivitetsplikt, hvor det blir understreket at det er skolens ansatte sin plikt å gripe inn, varle, undersøke og eller sette inn tiltak. (Riiiser, 2017).

2.2 Forarbeidet til LK20

2.2.1 NOU 2015: 8

I forbindelse med revidering av læreplanverket 2006, ble det i 2013 oppnevnt et offentlig utvalg, Ludvigsenutvalget, for å vurdere grunnopplæringens innhold opp mot gjeldende kompetansekrav. Det ble til utredningen NOU 2015: 8 «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU: 2015: 8). I rapporten redegjør utvalget for kompetanser de mener er viktige for elevenes fremtid og for deltakelse i samfunnet. Utvalget redegjør blant annet for viktigheten av at det elevene lærer på skolen må reflektere skolens samfunnsoppdrag, som er både å utdanne og danne elevene. Utvalget gjør rede for sosial læring som en del av et bredt kompetansebegrep, hvor kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer i ulike sammenhenger (NOU: 2015: 8, s. 14). Utvalget trekker frem nyere forskningsfelt som belyser forutsetninger for god læring, og at å bygge på gode relasjoner er sentralt. Etersom sosial og emosjonell læring er viktig i alle fag for å blant annet utforske, samarbeide og delta, mener utvalget at dette burde vises i kompetansemålene (NOU: 2015: 8, s. 20-21). Rapporten som ble fremlagt inneholdt både anbefalinger til fornyelse av læreplanen og en rekke utfordringer med Kunnskapsløftet. Det sentrale i rapporten er at utvalget foreslår emosjonell og sosial

kompetanse inn i kompetansemålene.

2.2.2 Stortingsmelding 28 (2015-2016)

Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) følger opp NOU 2015: 8. Meldingen omhandler fornyelsen av Kunnskapsløftet, hvor NOU 2015: 8 blir drøftet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Departementet slutter seg til utvalget om betydningen av sosial og emosjonell kompetanse, og at det er viktig med et godt læringsmiljø som fremmer trivsel. Meldingen peker imidlertid på at sosial og emosjonell kompetanse ikke skal inngå i kompetansemålene. Begrunnelsen er at sosial læring ikke er egnet som grunnlag for vurdering av eleven. Stortingsmeldingen viser også til det internasjonale OECD-prosjektet Education 2030, hvor målet med prosjektet var å utvikle et rammeverk for de kompetansene elevene trenger de videre årene. Dette handlet blant annet om sosiale og emosjonelle ferdigheter og viktigheten av det. Selv om ikke meldingen direkte følger på dette, foreslås det derimot at den nye generelle delen av læreplanen skal inneholde læringsstrategier og om hvordan sosiale ferdigheter kan utvikles i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 20-22). Et sentralt prinsipp er at denne delen skal henge tettere sammen med læreplanene for fagene sammen med kompetanse.

2.2.3 Den nye overordnede delen i LK20

I 2017 ble det innført en ny overordnet del av læreplanen. En av de nye endringene var at sosial læring får økt oppmerksomhet i forhold til tidligere og at det skal fokuseres på i alle fag. Sosial læring er et eget punkt under læreplanens prinsipper for læring, utvikling og danning. Der står det blant annet at: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Læreplangrepet gjør at det blir skapt sammenheng mellom overordnet del og fagene. På Utdanningsdirektoratets sider om kompetansemålene i LK20 finnes det lenker nederst, under tittelen «ressurser for alle fag». En av lenkene leder deg til Udir sin side «sosial læring gjennom arbeid med fag» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det står videre om hvordan elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i møte med andre. Samtidig blir det poengtert at den faglige læringen ikke kan isoleres fra den sosiale læringen, og at det daglige arbeidet derfor har innvirkning på elevenes sosiale og faglige læring og utvikling. Det er sentralt at elevene blir opplært i å samarbeide, slik at de lærer hvordan de skal fungere sammen med andre, håndtere konflikter og lære å lytte til andres

meninger. Samtidig skal elevene lære å stå opp for seg selv, og sette seg inn i hva andre tenker og føler (Kunnskapsdepartementet, 2020). I tillegg til større plass til sosial læring i hvert enkelt fag, er særlig de nye tverrfaglige teamene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring knyttet til elevers personlige og sosiale utvikling.

3 Tidligere forskning

Det finnes lite forskning som tar for seg begrepet sosial læring. For denne masteroppgaven er det likevel relevant å kommentere på noe sentral forskning, skolemiljøprogrammer og elevundersøkelsen som er med på å danne et bilde av begrepets omfang.

3.1 «Curriculum Making for Social Learning»

Begrepet sosial læring er i liten grad forsket på. En studie er Frode Restads doktorgradsavhandling «Curriculum Making for Social Learning» (2021a). Formålet med avhandlingen var å undersøke forholdet mellom innholdet i læreplaner, praksis i klasserommet og elevers sosiale læring. Forskningsmetoden som ble benyttet var kritiske gjennomganger av både norske og internasjonale læreplaner. I tillegg ble det utført kvalitative intervju og observasjoner av lærere og elever. Restads funn i avhandlingen indikerer to måter å forstå sosial læring på; utviklingen av ferdigheter og utvikling av fellesskap. Begge forståelsene blir benyttet i overordnede delen av den nye læreplanen. Elevenes sosiale læring blir i tillegg påvirket av flere faktorer, slik som identifikasjon og grupperinger i klasserommet. Funnene viser samlet sett at elevenes sosiale læring påvirkes av både læreplanen og de sosiale strukturene i klasserommet (Restad, 2021a).

3.2 Skolemiljøprogrammer i norsk skole

Skolemiljøprogrammer har blitt benyttet hyppig de siste årene for å motvirke blant annet mobbing. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utførte NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen med bakgrunn i slike skolemiljøprogrammer, «Felles fokus: en studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole» (2014). Målet med undersøkelsens første del var å undersøke bruken av følgende fire skolemiljøprogrammer i skolen; Olweus-programmet, Zero, Respekt og PALS. Programmene har mange likhetstrekk med hverandre, men de har ulike målsettinger. Olweus-programmet og Zero har som målsetting å motvirke og forbygge mobbing. PALS og Respekt har et bredere aspekt, som å motvirke vold, atferdsproblemer og trakassering. Det er PALS som er det mest omfattende skolemiljøprogrammet. Det har som formål å sikre de samme målsetningene som de tidligere nevnte programmene, men skal i tillegg styrke elevenes faglige utvikling. Alle programmene vil ha med hele skolen i prosessen, og at programmene skal være en del av skolens helhet (Eriksen et al., 2014, s. 48-49).

Forskere observerte og studerte skoler som gjennomførte skolemiljøprogrammene, og som jobbet bredt og langsiktig med elevenes psykososiale miljø. Et kriterium for skolene som ble utvalgt, var også at de måtte ha positiv utvikling og økt trivsel blant elevene. Funnene i studien viste at det var varierende kvalitet i skolemiljøprogrammene, og at det kreves et felles fokus av personalet på gjennomføringen og en følelse av eierskap og vilje for å nå programmenes mål. Studien konkluderte med at skolen ofte benytter programmene slik de selv mener er best, og ikke nødvendigvis i tråd med intensjonene til skolemiljøprogrammene. Derfor er det vanskelig å vite om det faktisk er programmene som har bidratt til endringene, eller om det er andre forhold som kan forklare endringene (Eriksen et al., 2014, s. 162).

3.3 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen blir gjennomført årlig av Utdanningsdirektoratet. Formålet med undersøkelsen er at resultatene skal brukes av skolen, kommunen og staten for å gjøre skolen bedre. Undersøkelsen er obligatorisk for Utdanningsdirektoratet å gjennomføre for elever i 7. klasse, 10. klasse, og vg1, men for elevene selv er det frivillig å delta. I undersøkelsen får elevene mulighet til å uttrykke sin mening om hvordan de har det på skolen under forskjellige kategorier, slik som for eksempel medvirkning, trygt miljø, støtte fra lærer og motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2023). I 2022 viser hovedfunnene av undersøkelsen at de fleste elevene trives på skolen, med god støtte fra lærerne og opplevelse av mestring. Derimot øker andelen som opplever mobbing på alle trinn fra året før, på alle trinn. Elevene uttrykker også at de er mindre tilfreds med elevdemokrati og medvirkning, og scorer også lavere på motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2022).

4 Teori

Jeg har valgt å dele teorikapittelet i oppgaven i to underkapitler; sosial læring og læringsmiljø. I underkapittelet om sosial læring vil jeg redegjøre for sentrale og tradisjonelle sosialiseringsteorier som omhandler hvordan barnet utvikler seg til å bli et sosialt vesen, fra hjemmet til i samhandling med jevnaldrende i skolen. Jeg vil videre trekke inn teoriperspektiver som kan belyse sosial læring i skolen, og utforske begrepet identitet, sosial kompetanse, roller og vennsrelasjoner i jevnaldergrupper. I underkapittelet om læringsmiljø vil jeg redegjøre for teori om et inkluderende klassemiljø, og klassen som et hierarki, samt sosial læring koblet til læringsteorier.

4.1 Sosial læring

4.1.1 Sosialisering

Primær- og sekundærsosialisering

Det finnes ulike måter å forstå sosialisering på, men en sentral forståelse er knyttet til hvordan barnet utvikler seg til å bli et deltakende samfunnsmedlem (Kvvello, 2012). Et deltakende samfunnsmedlem er et menneske som er selvstendig, selvregulerende og som klarer å fungere godt i et sosial fellesskap. I utviklingen til å bli et samfunnsmedlem, befinner barnet seg i en sosialiseringssprosess. Begrepet sosialiseringssprosess benyttes for å understreke at prosessen er pågående gjennom hele livet, og at mennesket både blir påvirket, og påvirker miljøet rundt seg (Kvvello, 2012, s. 19). Selv om prosessen er kontinuerlig, har den likevel større betydning og påvirkning på individet på enkelte livsstadier. For eksempel blir man i de første 25 årene mer ytrestyrt og påvirket av omgivelsene. Etter dette blir man mer viljestyrt, altså at man selv tar egne valg. (Kvvello, 2012, s. 53). I de første 18 årene av livet tilbringer de fleste mye tid på skolen, dermed finner mye av sosialiseringssprosessen sted der.

Tradisjonelle sosialiseringsteorier skiller mellom primær- og sekundærsosialisering. Primærsosialisering omhandler den aller første og grunnleggende sosialiseringen, som normalt skjer innad i familien, gjennom kontakt med foreldre eller foresatte. Gjennom denne sosialiseringen internaliserer barnet foreldrenes verdier og normer. Foreldrenes verden internaliseres som den virkelige, og denne virkeligheten oppfattes som absolutt (Berger & Luckmann, 2000, s. 145-146). Det er gjennom den grunnleggende sosialiseringen, ofte fra nær familie, at barnet lærer hvordan det skal oppføre seg (Frønes, 2011). Her lærer barnet blant annet hvordan det skal snakke, ta gode valg og hvordan oppføre seg mot andre.

Sekundærsosialisering er andre typer sosialiseringer som bygger på primærsosialiseringen (Berger & Luckmann, 2000, s. 143). I sekundærsosialiseringer møter derimot barnet andre verdier, normer og holdninger, og barnet må forholde seg til en allerede internalisert verden (Berger & Luckmann, 2000, s. 137 og 144). Sekundærsosialiseringen skjer på arenaer utenfor hjemmet, hvor barnet møter andre mennesker enn den nærmeste familien. Dette kan for eksempel være på fritidsklubber hvor de samhandler med venner, eller på skolen hvor de blant annet må forholde seg til lærere (Haug, 2012, s. 220). Mens barnet settes i sentrum hjemme under primærsosialiseringen, korrigeres dette tidlig i løpet av sekundærsosialiseringen (Frønes, 2011). For eksempel kan barnet være vant til å få viljen sin hjemme ved å skrike, mens dette ikke godtas på skolen av de voksne eller av jevnaldrende.

Klassisk sosialiseringstenkning, som blant annet skiller mellom primær og sekundærsosialisering, fremstiller barnet som en passiv deltaker i sosialiseringsprosesser. For eksempel anses barndommen kun som en vei til voksenlivet, hvor barnet internaliserte miljøet rundt seg, og at det var når man ble voksen at livet faktisk begynte (Lidén, 2005, s. 26). Nyere sosialiseringsteorier fremhever derimot at individet selv er aktivt, og at det er med på å påvirke miljøet rundt seg. I dagens samfunn fokuseres det i stor grad på individualisering, der man vurderer personlighet og individuelle egenskaper som sentrale i sosialiseringsprosessen (Frønes, 2011, s. 36-37). Man vektlegger også de sekundære kildene i større grad, slik som vennskap og relasjoner barna imellom. I den moderne barndommen regnes disse kildene nærmest som primære og har fått mer fokus i forskning (Frønes, 2011, s. 22). Nyorienteringen retter seg også mot å forstå barns sosialisering fra barnets perspektiv og ikke bare å forstå barnet gjennom voksnes øyne (Lidén, 2005, s. 30). Dette kan forstås ved at det er barnets opplevelser og tanker som er i fokus, og ikke hvordan de voksne konstruerer barndommen.

Sosialisering i skolen og jevnaldersosialisering

Barnehage og skole er de mest sentrale sekundære sosialiseringsarenaene for barn og unge, og blir ofte beskrevet som «hjemmets forlengede arm» (Haug, 2012, s. 218). Det innebærer at skolen overtar mange av hjemmets oppgaver når barna begynner på skolen. Gjennom sekundærsosialiseringen vil barnet derfor erkjenne at foreldrenes verden ikke er den eneste. Barnet bygger ut fra sin «hjemlige» virkelighet og kobler nye ting på denne (Berger & Luckmann, 2000, s. 146). Skolen forutsetter for eksempel at barna har fått grunnleggende oppdragelse i hjemmet, for å så bygge bro mellom tidligere kunnskap og det nye barnet skal

lære på skolen.

På skolen møter barna andre jevnaldrende, og vennskap skapes. For å skape slike bånd kreves sosial forståelse, og barnas nye erfaringer utvikler denne forståelsen (Frønes, 2006, s. 34). Jevnaldersrelasjoner som begrep dekker den sosiale interaksjonen med andre på omtrent samme alder, og innenfor disse rammene finnes ulike relasjoner. Det er viktig å ikke blande begrepet jevnaldersosialisering med vennskap, da vennskap gjerne er dype og nære relasjoner. Vennskap kan sies å være en underkategori til jevnaldersrelasjon, mens en annen kan for eksempel være bekjentskap. I dagens moderne liv møter barn og unge på et stort galleri av jevnaldrende, som danner et komplekst landskap (Frønes, 2006, s. 203).

Jevnaldersgruppen kan være betydningsfull i sosialiseringssammenheng gjennom hele livet, men spesielt i tenårene. Jevnaldersgruppen er gjerne en bærer av de samme verdiene som deg, med tilsvarende livserfaring. Ofte blir gruppen et fast holdepunkt i tilværelsen for de som er medlemmer (Hoëm, 2010, s. 129). Samtidig er kvaliteten med jevnaldrende grunnleggende for å mestre sosial kompleksitet og intimitet. Det er også sentralt for å klare å utvikle evnen til desentrering, altså å kunne se ting gjennom andres øyne (Frønes, 2006, s. 204). Et eksempel på desentrering er å trøste en venn som har falt, og på denne måten vise forståelser og sette seg inn i hans situasjon. Ikke minst er relasjonene med jevnaldrende sentralt for utviklingen av sosial kompetanse, som jeg skal komme tilbake til senere i kapitlet

4.1.2 Sosial læring

Sosial læring skjer primært gjennom sosiale interaksjoner i møte med mennesker i hverdagen. Sosial læring kan forklares som prosessen der individet lærer og benytter seg av et sett med emosjonelle, sosiale og relaterte ferdigheter, holdninger, atferd og verdier som hjelper dem med å regulere deres tanker, følelser og handlinger (Jones et al., 2021, s. 14). Det er i hovedsak interaksjonen mellom jevnaldrende på skolen som er hovedarenaen for elevens sosiale læring (Michelet, 2019a, s. 67-69). På skolen blir barna plassert i klasser med andre jevnaldrende, og en ny del av sosialiseringprosessen begynner. Nå må barna forholde seg til flere mennesker på en gang, og lære seg hvordan de skal samhandle med hverandre. Gjennom dette lærer barna seg hvordan de skal være mot andre. Med andre ord, det å forstå seg på og samhandle med jevnaldrende er ikke noe en lærer foran en tavle kan lære bort. Barnet må selv få erfaringer i møte med barn på egen alder og lære gjennom interaksjoner (Frønes, 2011, s. 130). Tankene om sosial læring er forankret i sosiale læringsteorier som setter læring i

samhandling med andre sentralt, og at det å være sammen med andre er grunnleggende for å lære. Å bli sosial skjer gjennom samhandling med andre i et sosialt fellesskap.

Banduras (1977) sosiale læringsteori vektlegger at læring skjer i de sosiale omgivelsene, og sentralt i læringsprosessen er å observere andre. Gjennom observasjon av andres oppførsel, lærer individet hvilke responser som passer i fremtidige situasjoner (Bandura, 1977, s. 17). Bandura mener at observasjonslæring er minst like sentral som å prøve og feile selv gjennom egne handlinger (Bandura, 1977, s. 22). Som Bandura selv skriver:

«Learning would be exceedingly laborious, not to mention hazardous, if people had to rely solely on the effects of their own actions to inform them what to do» (Bandura, 1977, s. 22).

For eksempel lærer barnet å frykte edderkopper og løpe skrikende vekk fra dyret, etter at barnet observerer at faren gjør det samme. Moren fungerer som en modell som individet observerer atferden til og lærer hva som lønner seg å gjøre. Individet lærer seg også å knytte følelse til atferden, i dette tilfellet, lærer seg å være redd for edderkopper.

Barn observerer og imiterer særlig andre jevnaldrende som de liker og respekterer, ettersom disse har status og fremstår som troverdige (Ogden, 2009, s. 59). Både voksne og jevnaldrende kan være betydningsfulle rollemodeller for individet. På hjemmebane kan barn for eksempel raskt plukke opp banneord foreldrene sier, eller eleven kan lære hvordan sparke en fotball ved å se på den kule fotballgutten i gymtimen. Læreren blir også en viktig rollemodell for mange elever, og hvordan hen oppfører seg blir ofte plukket opp av elevene (Gonzalez-DeHass & Willems, 2013). En gruppe i klasserommet kan rydde pulten sin effektivt, når de ser at læreren trekker frem en annen gruppe som et dårlig eksempel, og på denne måten unngå å få tilsnakk.

I Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori vektlegges det at elever har et større rom for læring i fellesskap, enn alene (Vygotsky, 1978). Ifølge ham utvikles holdninger, kunnskaper og ideer i samhandling med andre, og han fremhever språkets betydning. Språket er som et redskap som man bruker for å stille og uttrykke spørsmål, og det er gjennom språket det skapes kategorier og begreper for tenkingen (Lyngsnes et al., 1999, s. 56). Vygotsky utviklet

begrepet «den proksimale utviklingssone», som omhandler de oppgaver barnet ikke klarer å gjøre på egenhånd, men klarer med assistanse:

«It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86).

Læring skjer gjennom sosial interaksjon mellom barnet og en person med mer ferdigheter. Etterhvert vil oppgavene være mulig å gjøre for barnet uten assistanse, og det åpner opp for å møte vanskeligere oppgaver (Gonzalez-DeHass & Willems, 2013). Et eksempel på dette er at man som barn ofte lærer å knyte sko ved å observere og få veiledning av en voksen. Til slutt klarer man det på egenhånd.

4.1.3 Identitet

I dagens samfunn skaper vi oss selv og hvordan vi ønsker å være. Anthony Giddens (1996) er sentral i nyere sosialiseringsteori, der individets behov for selvstendighet står sentralt. Ifølge Giddens' teori om selvet, er det vi mennesker selv ansvarlige for å utvikle selvet vårt. Han beskriver også at vi ikke er *hva* vi er, men *hva* vi *gjør* oss til. Giddens beskriver også identitet som et behov for å skape oss selv gjennom en fortelling om oss selv. Selvbiografien til et menneske er selve kjernen i hvordan vi konstruerer oss selv (Giddens, 1996, s. 94-95).

Giddens benytter også begrepet selvrealisering for å beskrive menneskets søken etter å «finne seg selv», som innebærer å kunne oppleve seg som et godt eller verdig menneske (Giddens, 1996, s. 98). Mennesket står gjennom sosialiseringprosessen gjennom et dilemma mellom to ytterpunkter; det å bli et selvstendig individ, samtidig som alle mennesker har et grunnleggende behov for tilhørighet. Om mennesker blir for selvstendig, kan det vippe over til å bli egosentrisk, og det kan føre til en følelse av tomhet og savn av nærhet til andre. Det kan også gå for mye over på den andre siden, altså at individet blir for avhengig av andre. Den gyldne middelvei kan beskrives som et individ som er selvstendig, men som samtidig som det har interesse av et sosialt fellesskap (Kvelling, 2012, s. 44-45).

Det er nær sammenheng mellom sosialisering og identitetsdanning, i tråd med Giddens begrep om selvet. Identitet er både andres og egne forestillinger om seg selv, og på hvilken

måte disse dannes sosialt og hvilke grupper en tilhører (Frønes, 2011, s. 22). Identitet går også ut på hvordan individet forstår seg selv og hvem man er (Imsen, 2014, s. 261). Det finnes ulike kilder som bidrar til denne forståelsen. Meads (1934) teori om symbolsk interaksjonisme går ut på hvordan selvbildet påvirkes av hvordan man tror andre oppfatter seg. Ifølge hans teorier er det ikke mulig å utvikle selvet, uten at det er i sosial samhandling mellom andre (Mead, 1934, s. 140). Som Mead selv skriver:

«I want to be sure that we see that the content put into the mind is only a development and product of social interaction» (Mead, 1934, s. 191).

Med andre ord, et selvbilde utvikles ikke i et vakuum, men sammen med andre i et fellesskap. I det sosiale fellesskapet får man tilbakemeldinger av andre slik at man får tanker om hvordan andre tolker deg, og man gjør også sosiale sammenligninger av andre (Kvelling, 2012, s. 43).

Mead trekker også frem at individet tilpasser seg andre gjennom å følge andres holdninger og tilbakemeldinger (Mead, 1934, s. 193). De signifikante andre er et begrep som ofte knyttes til Mead, og begrepet omhandler de personene som er mest betydningsfulle for individet. Det er ikke alle speilinger som påvirker selvoppfatningen i like stor grad, og det er påvirkning fra de signifikante andre som har størst innvirkning på individets identitetsdanning (Rye, 2013). For eksempel blir vi mer preget og formet av våre egne foreldre, enn av noen andres foreldre.

Under primærsosialiseringen vil barnet ofte ikke kunne velge sine signifikante andre. En må «klare seg» med den familien man blir født inn, med de foreldrene man har og som har ansvaret for sosialiseringen (Berger & Luckmann, 2000, s. 139). Barnet internaliserer den signifikantes holdninger. Det er gjennom denne prosessen at barnet blir i stand til å identifisere seg selv, en grunnleggende identitetsdanning med de nære signifikante andre. En kan oppsummerende si at Mead var forut sin tid ved å tillegge individet en aktiv rolle i samhandling med andre, i stedet for å være en passiv deltaker som blir formet av voksne relasjoner.

Sentralt er også Eriksons (2000) omfattende teori om personlig sosial utvikling. Erikson viser til at barnet i ulike stadier søker etter identitet i relasjoner med andre (Woolfolk, 2004, s. 87-89). Han vektlegger at i barneskoleårene er det særlig viktig for barnet med god samhandling med jevnaldrende. I denne fasen legger Erikson vekt på at de jevnaldrende er særlig sentrale. I

disse årene må barna bevege seg mellom ulike verdener med ulike personer, som å være en god venn på skolen, gjøre skolearbeid og være en sønn eller datter hjemme. På dette stadiet er det sosiale avgjørende, ettersom den sosiale virkeligheten blir mer komplisert, og foreldrenes rolle blir mindre klar. Skolen blir i følge Erikson en kultur i seg selv, med egne mål og grenser (Erikson, 2000, s. 253). Dermed blir landskapet stadig vanskeligere å orientere seg i for barnet, og identitetsutviklingen blir mer utfordrende.

4.1.4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er nært knyttet til begrepet sosial læring, og har fått mye oppmerksomhet i pedagogisk forskning de senere årene. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter blir ofte brukt om hverandre, som viser at de er kompliserte begreper som det kan være vanskelig å skille fra hverandre. I dagens læreplan står det om sosiale ferdigheter knyttet til den sosiale læringen. Blant annet står det at sosiale ferdigheter utvikles når elevene er i samspill med andre, og at ferdighetene er viktige i elevens faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Sosial kompetanse kan forstås som egenskaper som er forutsetningen for å holde på og etablere nære vennskap, og for å oppnå sosial aksept. Ogdens (2009) definisjon av sosial kompetanse er tilpasset atferd som fremmer interpersonlige relasjoner, og at sosiale ferdigheter benyttes for å nå egne sosiale mål. Han legger også fokus på at sosial kompetanse påvirker hvordan barn og unge har det med seg selv, for eksempel gjennom å kjenne på respekt og aksept (Ogden, 2009, s. 206-207). Sosiale ferdigheter kan bli sett på som delkomponenter til sosial kompetanse. På denne måten er kompetansen selve den kunnskapen og vurderingen av når en skal gjøre atferden, og sosiale ferdigheter er selve atferden som man gjør.

Frank M. Gresham og Stephen N. Elliott (2002) er mye omtalt i forskningslitteraturen. De benytter begrepet sosiale ferdigheter, som er opplært oppførsel for samhandling med andre, og hvordan en skal kunne utvikle positive relasjoner med andre. Barn som ikke tilegner seg disse ferdighetene kan oppleve negative relasjoner til andre, både voksne og barn (Elliott & Gresham, 2002, s. 12). Gresham og Elliott identifiserte fem sosiale ferdighetsdimensjoner; samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll. Samarbeid er ferdigheter som omhandler det å hjelpe andre, for eksempel ved å dele materialer med en klassekamerat, og å klare å følge regler (Elliott & Gresham, 2002) (Ogden, 2009).

Selvhevdelse er å klare å stå opp for seg selv på en god måte, ved å for eksempel stå imot gruppepress og ta initiativ ved å spørre andre om hjelp. Ansvarlighet er atferd som fremhever ferdigheter, som å ha respekt for andres eiendeler og klare å kommunisere med voksne. Empati er evnen til å vise omtanke og å kunne respektere følelsene og synspunktene til andre. Den siste dimensjonen er selvkontroll, som handler om å klare å unngå kompromisser med andre og for eksempel klare å vente på tur. Oppsummert handler det om å være bevisst på og kontrollere sine egne følelser (Elliott & Gresham, 2002) (Ogden, 2009). Som vist benyttes det flere ulike begreper som fremstiller det samme, og begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter glir ofte over i hverandre. Utdanningsdirektoratets side som «sosial læring gjennom arbeid med fag» viser eksempelvis også til Gresham og Elliots fem ferdighetsdimensjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020).

4.1.5 Vennerelasjoner

Å utvikle vennskap er noe barnet lærer i samspill med jevnaldrende. Utvikling av vennskap og det å lære seg å forstå andres behov, stimulerer utviklingen av evner til sosial forståelse. Når barnet får en vennerelasjon krever det sosial kompetanse, som videre gir ny erfaring og utvikler den videre (Frønes, 2006). Vennskap kan forklares som en frivillig relasjon mellom personer, som i hovedsak er positiv og som varer over tid (Frønes, 2011, s. 130). Et spørsmål som diskuteres om vennskap er om det må være gjensidighet mellom begge parter. Enkelte hevder dette, mens andre mener det ikke er nødvendig, og at man kan anse noen som en venn selv om de kanskje kun anser deg som en bekjent (Glaser & Bølstad, 2008, s. 35). Selv om foreldre og voksne vanligvis er mest opptatt av at barna skal lykkes på skolen og følge hva foreldrene sier, opplever barna selv at den viktigste oppgaven er å skaffe og holde på venner (Ogden, 2009, s. 202).

Frønes beskriver at vennskap ikke er noe man får, men noe man «vinner». Relasjoner med venner skiller seg fra forholdet til familie, ettersom vennskap trenger å bli vedlikeholdt, mens familie ikke trenger dette på samme måte. En venn kan velge å avslutte et vennskap med deg om du oppfører deg dårlig, men relasjonen mellom familie vil ikke forsvinne av den grunn. Mens foreldrene representerer oppvekstens faste punkt, er det som vist til over komplekse sosiale forhold med jevnaldrende (Frønes, 2011, s. 130). Gutter og jenter har noe forskjellige sosiale mønstre. Tidligere trodde man at jenter som oftest søkte sammen to og to, mens gutter i større grad opererte i grupper. Derimot viser nyere forskning at dette ser ut til å ikke

stemme, ettersom jenter vanligvis er del av et større sosiale nettverk. Jentenes nettverk kjennetegnes av mer ustabilitet, men det forklares med at de gjerne er mer intense (Frønes, 2011, s. 129).

Det at noen er populær er et begrep som benyttes i dagligtalen. Mange forbinder det å ha mange vennsksrelasjoner som det samme som å være sosialt akseptert i en gruppe. Derimot er vennsksrelasjoner ansett som noe dypere, og noe annet enn de andre tilknytninger en har til øvrige medlemmer i gruppen. Kort sagt kan en si at vennsksrelasjoner er kvalitet, mens det å være sosial populær i større grad er knyttet til kvantitet, ettersom det er mange som vil bli assosiert med og være med personen (Kvello, 2012, s. 40-46). En kan dermed forstå det slik at man kan være tilknyttet mange av medlemmene i gruppe, uten å ha et dypere vennskap, og fremdeles være en «ettertraktet» person.

Roller

Et klassefelleskap vil kjennetegnes av grupperinger og at elever inntar ulike roller. En gruppe kan defineres som to medlemmer eller flere som sammen samarbeider for å nå et mål, og en rolle kan forstås som et sett av plikter og rettigheter som er knyttet til en posisjon en person inntar (Kvello, 2012, s. 40). Skoleklasser skiller seg fra de fleste andre sosiale grupperinger i samfunnet, ettersom medlemmene tvinges til å være med i samspillet over lenger tid. Det blir en viss «fastlåsing» hvor grupperingen som oppstår i mange tilfeller opprettholdes i år etter år (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 215).

Barn og unge tilpasser seg de normene og forventningene i den gruppen de ønsker å tilhøre (Ogden, 2009, s. 222). Et eksempel er rollen som storesøster, hvor det kan bli forventet av foreldre og andre at man skal være et godt forbilde for lillebror. Goffman (1974) beskriver en metaforisk tilnærming beskrivelsen av roller. Han sammenligner det med en teaterscene, hvor vi spiller roller «on-stage» for andre og ukjente, mens rollene vi har «off-stage» er for våre nærmeste. Han tar for seg hvordan personer fremstiller seg selv for andre og styrer inntrykket som dannes i løpet av opptreden (Goffman, 1974, s. 9) (Kvello, 2012). I alle samhandlingssituasjoner mennesker befinner seg i finnes det former for «oppskrifter» for hva som er greit å gjøre. Disse oppskriftene er ikke ferdige manus til interaksjonen på teaterscenen, men de inneholder derimot pekepinn på hva som er passende å gjøre i samhandlingen (Lyng, 2004, s. 23). Om vi ser på klasserommet og samhandlingen som

sosiale drama som utspiller seg på en «teaterscene», legger vi fokuset på rollene som elevene tar og får i ulike settinger, og hvilke «manus» som gjelder for den gjeldende interaksjonen.

Lyng (2004) skiller mellom uoffisielle og offisielle roller. Både uoffisielle og offisielle roller inneholder symboler på identitet, altså hva og hvem rollen er med å presentere. Symboler er rekvisitter som sender ut signaler om holdninger eller personligheten man har. Som for eksempel å bruke lue inne i klasserommet eller å ha en fantasy-bok liggende på pulen. Ved å bruke symboler kan elevene enten vise tilhørighet i en gruppe, eller vise distanse (Lyng, 2004, s. 27 og 29). En uoffisiell rolle i skolen er de som bryter med skolens offisielle regler, og på ulike måter markerer distanse fra normene som gjelder. Selv rollene innebærer brudd, er det ikke roller som ses på som unormale, heller tvert imot, de betraktes ofte som forventede roller som elever tar. De uoffisielle rollene kan innebære «brudd» i læringsaktiviteten, som for eksempel klovnen som avbryter undervisningen ved å fortelle en vits for å få klassekameraten til å le. Det kan også være rollen som sløveren, som overdrevent gjesper for å formidle at han eller hun synes læringsaktiviteten er kjedelig (Lyng, 2004, s. 65-75).

«Klovn» er et eksempel på en uoffisiell rolle. Å innta eller få rollen som klovn i klassen innebærer å bryte med læringsaktiviteten, men samtidig gi noe til klassekameratene, gjerne i form av å skape latter og god stemning. «Narren» er en rolle som ligner på klovnen, men som i tillegg gir ironisering over situasjonen rollen er i (Lyng, 2004, s. 71). Et eksempel på en situasjon med en som inntar klovnerollen, kan være at eleven får beskjed av læreren om å gå ut av klasserommet etter gjentatte forsøk på å gjøre grimaser til klassekameratene for å få dem til å le. Mens eleven går ut av klasserommet, stanser han opp og danser. Å bli klassens klovn krever av mange elever øving gjennom prøving og feiling, og det er en rolle som krever at man kjenner til klassens humor. Mange elever kan være innom rollen gjennom skolegangen, mens noen «spesialiserer» seg på den. For å lykkes som klovn krever det spontanitet og tilrettelegging, da det fort kan tippe over til at medelever heller synes at klovnen er «irriterende» eller «rar». Det er vanskelig for klovnen å få fritt innpass i en gruppe nettopp på grunn av denne balansegangen (Lyng, 2004, s. 78). Andres reaksjoner til rolleutførelsen påvirker selvbildet til individet. Slik som at du står på teaterscenen Goffmann beskriver, og du blir buet på av publikummet etter du har hatt en opptreden.

De offisielle rollene er de som passer inn i skolens forventninger om hvordan elevene skal oppføre seg. Det kan innebære å kommunisere at man følger lærerens regler, og ellers vise

tegn på at man respekterer læreren og fremstår som høflig og involvert. De offisielle rollene kan være roller som den aktive og den passive. Den aktive gjennomfører læreraktiviteten med engasjement mens den passive viser at hen følger med på aktiviteten, men bidrar ikke på en synlig måte (Lyng, 2004, s. 65-75). Noen elever kan oppleve å bli tildelt en rolle, knyttet til at for eksempel Marte har forventninger til Linda som klovn, og Linda «låst» til rollen selv om hun ikke ønsker å ha den. Andre kan derimot føle at de får energi gjennom å ha forventninger fra andre, gjennom å få venninna til å le (Vaaland, 2017).

4.2 Læringsmiljø i klassen

Det er stor sammenheng mellom elevenes sosiale læring på skolen og læringsmiljøet i klassen. Skaalvik og Skaalvik (1996) definerer et aksepterende og inkluderende miljø på denne måten:

«Et aksepterende og inkluderende miljø er et miljø der elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider og hvor det er «lov» å avvike fra gjennomsnittet.» (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 139).

Skaalvik og Skaalviks definisjon av et inkluderende miljø har sammenheng med elevenes opplevelse av en trygg arena hvor det er rom for å prøve og feile. Et miljø hvor det både er akseptert å være akademisk flink, men at det samtidig også er rom for å be om hjelp. Et positivt fellesskap kjennetegnes i tillegg ved gode, gjensidige relasjoner, både mellom læreren og elevene, men også mellom elevene selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I dette delkapittelet vil jeg vise ulike teoretiske perspektiver og begreper som kan belyse kompleksiteten av et læringsmiljø. Jeg vil også vise til hvordan lærerens klasseledelse er en sentral forutsetning for å bygge et godt klassefellesskap, og gode relasjoner i klassen.

4.2.1 Inkludering

Ideen om en inkluderende skole har lenge blitt diskutert, men ble først formelt introdusert som begrep i Salamancaerklæringen i 1994. Erklæringen bygger på verdenserklæringen om menneskerettighetene og er i hovedsak en prinsipperklæring om at alle barn har rett til utdanning, uansett funksjonsevne (Lillejord, 2015). Inkluderingsbegrepet ble for første gang formulert i Norge i læreplanen fra 1987, men det var først i læreplanen av 1997 at det ble et sentralt begrep. Læreplanen av 1997 vektla for eksempel at alle elever skal delta i et klassefellesskap, også de med behov for spesialundervisning. Dette var som en følge av erklæringen (Faldet et al., 2022).

Inkludering er et ambisiøst mål, som krever ny praksis og endrede holdninger.

Kompleksiteten i begrepet reiser stadig nye spørsmål om hvordan skoleundervisningen skal foregå på best mulig måte (Haug, 2014, s. 7-9). Haug (2014) diskuterer at det ikke finnes en universell definisjon på begrepet, men at bakgrunnen for inkludering er det grunnleggende ønsket om at skolen skal være et sted for alle (Haug, 2014). Inkluderende opplæring omhandler dermed ikke kun elever med funksjonsnedsettelse som har behov for tilrettelagt

opplæring, men også andre elever som av ulike grunner trenger tilpasset undervisning. Det vil for eksempel også omfatte elever som regnes som evnerike, eller elever som tilhører kulturelle minoriteter eller andre marginaliserte grupper (Haug, 2014, s. 8).

Haug viser til fire ulike dimensjoner av inkluderingsbegrepet. For det første er det å sikre fellesskapet, slik at alle elevene får ta del i en klasse. Her er hovedutfordringen at spesialundervisning foregår i segregerte former, det vil si utenfor klasserommet. Den andre dimensjonen er å sikre deltagelse, slik at elevene har mulighet til å delta i meningsfylt aktivitet, og også å kunne bidra til fellesskapet. Deltagelse gir ingen garanti for læring, men det kan sies å være en forutsetning for læring. Den største utfordringen for læreren og skolen er å utforme arbeidsformer som gir mulighet til deltagelse for alle elever. En annen utfordring her er at læreren har et handlingsrom som i stor grad er usikkert, ettersom styringssignalene er diffuse på hvordan handlingsrommet skal utnyttes. Lærerne må finne ut av og bestemme selv hvordan inkludering kan bli skapt på best mulig måte, uten klare retningslinjer (Haug, 2014, s. 26-34).

Den tredje er å sikre medvirkning, slik at alles individuelle stemmer skal høres og at alle har mulighet til å påvirke. Det er viktig til opplæringen av demokrati, slik at elevene lærer å både lytte til andre, og klare å uttrykke sin egen mening. Utfordringen for læreren er å klare å balansere hensynet til fellesskapet, med hensynet for den enkelte. Medbestemmelse betyr ikke at alle skal få det slik til vil og få viljen sin, men at alle skal oppleve å bli hørt og vurdert på lik linje med andres meninger. Den fjerde er å sikre utbytte av opplæringen i fellesskapet. Den politiske målstyringen med utstrakt testing av elevene har bidratt til at elevenes faglige læring som det vanligste målet. Dette kan gå på bekostning av ideen om inkludering, og å skape lærelyst, mestring, respekt og at elevene skal lære å være kritiske, kreative og handle etisk. Slike perspektiver er viktig å ha med seg (Haug, 2014, s. 26-34).

4.2.2 Sosialt fellesskap

Det sosiale fellesskapet i en klasse må forstås med utgangspunkt i dimensjonene jeg har redegjort for i underkapittelet om inkludering. I klassen møter elevene andre jevnaldrende. Det er viktig for barn og unges utvikling å få oppleve fellesskap og føle seg inkludert. Det er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid, og elevenes samhandling med hverandre er dermed sentralt (Dale & Wærness, 2006, s. 62-63). Dale og Wærness peker for eksempel på at elevens oppfatning av seg selv dannes gjennom andres oppfatninger, og som et speil eleven betrakter seg igjennom. Det er denne forestillingen

læreplanen bygger på.

Michelet (2019a) anvender begrepet elevkulturen om det som kjennetegner samhandlingen i klasserommet. Han viser til at elevkultur rommer de verdiene, normene og oppfatningene som er dominerende og uuttalt. Elevkulturen er det som elevene forhandler seg imellom i klasserommet (Michelet, 2019a). Det kan omhandle hvordan elevene i en klasse blir enige om hva de anerkjenner og ikke, som for eksempel hvilke lærere og fag som blir «akseptert» av gruppen. Det er ikke noe som nødvendigvis blir snakket høyt om, men som er en taus kunnskap mellom elevene. Det baseres på felles tolkninger av personer eller situasjoner, og hvordan de sammen skal forholde seg til det (Michelet, 2019b, s. 20-21). Som eksempel kan det bli sett på som «teit» å ikke klare å svare på lærerens spørsmål i ett klasserom, mens i et tilfelle blir eleven støttet med oppmuntrende ord når det blir svart feil av klassekameratene. Det innebærer at det er ulik elevkultur i ulike klasserom.

Hierarki og popularitet

Innenfor klassens fellesskap vil det oppstå sosiale grupper der det er hierarki, hvor elevene har ulike roller. Dette er mange uformelle, sosiale prosesser som foregår på skolen og som ikke er intensjonen med læreplanen (Haug, 2012, s. 220). Når elevene plasseres i en klasse sammen med andre medelever, begynner en prosess for å finne sin egen plass. Roller kan tildeles eller tas, og for noen vil det innebære å ta roller som gir retten til å ta avgjørelser. En slik rolle kan beskrives som en «trendsetterrolle», der den aktuelle eleven er den som setter rammene, har makt, posisjon og status i gruppen (Vaaland, 2017). Et eksempel er når trendsetteren synes at Pokémon er kult, og bestemmer at leken i friminuttet skal omhandle dette. Trendsetteren gir også da mer status til de andre i gruppen som for eksempel har flest Pokémonkort.

Eleven kan ta rollen som leder fordi gruppen ønsker det, men kan også lede ut fra dominans, og slik ta valg på andres bekostning (Michelet, 2019a, s. 67-69). Mens andre på sin side prøver seg frem med å ta roller innenfor de allerede definerte rammene. Hvem som tar hvilke roller, påvirker hvor de andre i gruppen plasserer seg på hierarkiet. De som blir sett på som populære i gruppen er ofte elever som mange ønsker å assosiere seg med. De andre som ønsker å føle seg en del av gruppen må internalisere holdninger og verdier som er sentrale for de som allerede er medlem av gruppen (Vaaland, 2017). Dette kan for eksempel være gjennom symboler som å kle seg på en spesiell måte. Det at noen elever blir «mektige», gjør også at andre roller blir mer begrenset. Det er dermed mulig å se de dominante elevene i

en klasse som en samlet gruppe, som har til hensikt å oppnå ulike mål. I noen tilfeller i klasserommet er det de dominante elevene som styrer og setter reglene for det sosiale samspillet på en negativ måte. De fratrar læreren autoriteten og de andre elevene blir underlegne (Johansen, 2006, s. 134). Likevel er det viktig å presisere at elever med maktposisjon er ulike, og de forvalter makten på forskjellige måter.

4.2.3 Lærerens klasseledelse

Forskning peker på at lærerens klasseledelse er sentral for utviklingen av et godt læringsmiljø. Klasseledelse er lærerens evne til å skape et positivt klima, motivere til arbeidsinnsats og etablere arbeidsro (Sylte, 2013, s. 232). Michelet (2019a) gjør rede for at god klasseledelse og undervisning innebærer å arbeide for en skole som gir likeverdig faglig og sosial læring for alle elever, ut fra deres individuelle forutsetninger (Michelet, 2019a, s. 19). Det har sammenheng med inkluderingsbegrepet, og det er sentralt at læreren skaper et fellesskap hvor det er rom for alle, slik Haugs dimensjoner forklarer.

Relasjon

Lærerens relasjon til elevene anses som sentral i lærerens klasseledelse. Det finnes betydelig forskning som fremhever viktigheten av lærer-elev-relasjonen, og hvor mye det har å si for elevene trivsel og læring i skolen (Drugli, 2011). Relasjoner innebærer måten å kommunisere positivt med elevene, vise interesse og empati. Ogden beskriver ulike aspekter som er viktige ved å skape gode relasjoner. Læreren må først og fremst bli kjent med elevene, ved å for eksempel vise interesse for hva de er opptatt av. Et annet aspekt er at læreren er raus og våger å dele av seg selv (Ogden, 2012, s. 30-31). Det behøver ikke å bety at læreren må dele alle slags private ting, men kanskje fortelle om kjæledyret sitt og ting læreren liker å gjøre på fritiden. Det å kommunisere positivt kan innebære det å hilse hyggelig på alle elevene hver morgen, for at de skal oppleve at de er velkomne og at læreren bryr seg om at de er til stede.

Nordahl (2000) skriver at de elevene som opplever å ikke ha god relasjon med læreren, opplever at lærerne ikke har tid til å snakke med dem. Disse elevene trekker også frem at de synes læreren prioriterer relasjoner med elevene basert på prestasjoner og arbeidsinnsats, og at lærerne har mer fokus på arbeidet som blir gjort, enn hvordan elevene faktisk har det (Nordahl, 2000, s. 239). Dette kan kobles til dilemmaet vi møter i grunnskolen i dag med økende målstyring og prestasjonspress (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Lærerne som vektlegger prestasjoner, har elevens faglige resultater i sentrum, og prioriterer ikke de hverdagslige

samtalene. De deler heller ikke av seg selv og har ikke som prioritet å bygge relasjoner. For eksempel ved å ta seg tid til en hyggelig hilsen på begynnelsen av dagen, hvor man kan snakke om løst og fast, for å bygge relasjonen. Helstad og Øiestad (2022) forklarer evnen og viljen til å bygge gode relasjoner i klasserommet som «hjørnesteinen» i klasseledelse. De beskriver relasjonsarbeidet ikke som en motsetning til det faglige arbeidet, men derimot som en komplementær dimensjon. Læreren blir sett på som relasjonsbyggeren, og hvordan læreren tilrettelegger undervisning og signaliserer interesse for elevene blir byggeklosser i relasjonsarbeidet. (Helstad & Øiestad, 2022, s. 158-159). Med andre ord betyr det at læringen og trivsel går hånd i hånd: å ha gode relasjoner bidrar til å utvikle det positive fellesskapet i klassen og gi muligheter for læring og mestring.

Restad (2021b) identifiserer fire hovedarbeidsmetoder lærerne benytter seg av for å støtte elevenes sosiale læring. Den første var at lærerne utformet personlige opplevelser som opplevdes som meningsfulle for elevene. Ved å for eksempel dele av personlige erfaringer gjennom å lage en bok om livet sitt, kan elevene knytte faglig kunnskap til opplevelser fra eget liv. Den andre var å legge til rette for fellesskap gjennom at elevene fikk vurdere hverandre. På denne måten får elevene mulighet til å føle deltakelse i fellesskapet. Deretter benyttet lærerne seg også mye av gruppearbeid, for å utvikle en felles praksis blant elevene gjennom samarbeid. Den siste metoden var å utvide formålet med fagundervisningen, slik at den ble nærmere knyttet til elevenes identitet, for eksempel ved å ta opp temaer som elevene ønsker å lære mer om knyttet til egne interesser (Restad, 2021b).

Struktur

En inkluderende klasseledelse handler i stor grad om å gjøre rammene for skolens hverdag så tydelige og konkrete at alle elevene kan navigere i dem. Det handler om å etablere tilstrekkelig gode strukturer slik at elevene opplever skolehverdagen som trygg, gjennom for eksempel å lage regler for situasjoner som potensielt kan utvikle seg til konflikter (Alenkær, 2009, s. 207). Eksempler på slike tydelige rammer er å henge klasseregler hengende på veggen i klasserommet, eller regler for hvor langt det er lov å gå ute på skolens områder i friminuttet. Sylte (2013) skriver at «god» profesjonsrettet undervisning blant annet innebærer en hyggelig oppstart, tydelige beskjeder til elevene og klare avslutninger på timene med oppsummering (Sylte, 2013, s. 233). Ved å ha tydelige rammer kan det hindre stress hos elevene, og det utvikler en forutsigbarhet om hva som er forventet av dem (Holten, 2011, s. 101). På denne måten kan læreren forebygge eventuelle konflikter som kan oppstå dersom

elevene opplever skolehverdagen som utrygg og uforutsigbar.

Lærerens arbeid med det sosiale samspillet

Lærerens ansvar innebærer også arbeidet med å skape et arbeidsfellesskap som alle elevene har plass i, og hvor alle inkluderes. Opplæringen skal både lære eleven å møte på skuffelser og hvordan takle dette, men også evnen til å anerkjenne egne evner. Det er også viktig at læreren setter krav og har klare forventninger til elevene, men at de er realistiske, og at elevene får opplevelse av å være aktører i egen læringsprosess (Dale & Wærness, 2006, s. 62-63). Både ved å sette tydelige rammer og forventninger, kan dette være med på å utvikle trygge «rom» hvor elevene lærer å møte på krav i klassens samfunn, som en prøvelse til ting man møter på senere i livet.

Sletta (1984) skriver at samspillsforholdene i klassen er noe som anses som naturlige prosesser som elevene må styre med på egenhånd, men likevel noe som bør gripes inn i ved ulike tilfeller. For elevene som havner utenfor, trekkes det frem at det er viktig at læreren har et aktivt forhold til elevenes samspill (Sletta, 1984, s. 208). Elevenes selvbilde dannes gjennom andres oppfatninger av dem, og det betyr dermed at læreren må jobbe med forholdene elevene har med hverandre. En god handlingsregel å følge er å arbeide gjennom elevgruppen, og ikke imot den (Ogden, 2012, s. 33). Læreren kan jobbe strukturert med kriteriene for sosiale posisjoner, som for eksempel at det skal være godtatt å gjøre sitt beste, og at det å være en redelig person skal ha større verdi enn å ha den nyeste teknologien. Likevel vil det ikke forhindre at elevene rangerer hverandre ut fra et sett med satte kriterier som er viktige i gruppen. Et eksempel er om det er «døds kult» å ha den dyreste jakka blir tilegnet mer verdi i gruppen, enn det å være snill mot medelevene sine. En ting som da blir viktig og viktig er lærerens arbeid med hvor stor betydning rangeringen skal få i klasserommet (Michelet, 2019a, s. 70-73). For eksempel, selv om den populære «dronningen» er sjefen over avgjørelser som blir tatt i vennegruppa, er det viktig at vedkommende forbli en vanlig elev i timen (Michelet, 2019a, s. 70-73). «Dronningen» må fremdeles vente på tur og rekke opp hånda i timen, slik hennes klassekamerater gjør.

Eriksen og Lyng skriver om hvordan det å skape «et gyldig vi» er en måte å jobbe for et godt læringsmiljø. Det etableres naturlig sosiale grupper mellom elevene i klassen, med ulike grupperinger hvor elevene for et «oss» og «dem»-forhold til hverandre. Det er opp til læreren å være i front for å skape et felles mål for klassen og bygge en fellesskapsfølelse. Det kan for

eksempel være nyttig å ha et felles prosjekt, for å få utviklet en felles klasseidentitet. Dette kan bidra til elevenes opplevelse av å lære noe sammen. Det betyr ikke at alle elevene behøver å være bestevenner, men at det skapes respekt mellom elevene og at alle føler de kan bidra i prosjektet (Eriksen & Lyng, 2018). Dette er et målrettet arbeid, skriver Olsen & Buli Holmberg, og det forutsetter en lærer som både er interessert i det sosiale samspillet mellom elevene og i det relasjonelle. I beste fall kan det være med å dempe de sosiale dynamikkene som fronter kamp om posisjoner i gruppen og markeringer mellom ulike grupperinger (Olsen & Buli-Holmberg, 2019, s. 123-124). På denne måten kan en si at man jobber gjennom de sosiale posisjonene og utnytter det positive ved grupper, nemlig samarbeid og det ha felles mål. Samtidig kan det være med å viske ut de negative skillelinjene og maktdynamikken i klassen.

5 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for metodisk fremgang for studien. Først vil jeg gjøre rede for forskningstilnærming, utforming av intervjuguide og en beskrivelse av utvalg til prosjektet. Deretter følger en beskrivelse av gjennomføringen av intervjuet, fremgangen for transkripsjon og analyse, og til slutt egne etiske vurderinger av prosessen, og jeg vil i tillegg gjøre rede for validitet og reliabilitet i forskningen.

5.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Kvalitativ forskning sitt mål er å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Larsen, 2017, s. 98). Jeg valgte en kvalitativ tilnærming til prosjektet, som baserer seg på nærheten til dem man forsker på og ofte med en åpen interaksjon mellom forsker og informant. Kvalitativ tilnærming er mangfoldig, med ofte drevet frem av et samspill mellom empiri og teori, og med innlevelse og kreativitet, og systematikk i arbeidet (Tjora, 2010, s. 15).

Ettersom problemstillingen min omhandler hvordan lærere jobber med sosial læring i klasserommet, valgte jeg kvalitativt forskningsintervju som metode. Kvalitative forskningsintervju prøver å se verden gjennom intervjupersonens øyne. Et forskningsintervju går dypere enn de hverdagslige samtalene, ettersom intervjuet har en struktur som bør inneholde en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-22 og 42).

Jeg kom frem til at semistrukturerte intervju ville gi meg best mulighet til å fange opp informantenes livsverdener og kunne gi informantene mulighet til å dele sine perspektiver og synspunkter gjennom egne ord (Larsen, 2017, s. 98). Semistrukturerte intervju har ofte en guide som er skrevet på forhånd, men forskeren kan være fleksibel når det kommer til rekkefølge av spørsmål. Forskeren har også på denne måten mulighet til å be informantene utdype informasjon og følge opp interessante svar med spontane oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017, s. 99). En av ulempene med å velge intervju er at når lærerne formidler hva de gjør av handler, vil det være egne subjektive beskrivelser. Det måtte eventuelt blitt gjennomført observasjoner av læreren i praksis for å ha funnet ut mer om dette.

5.2 Intervjuguide

En intervjuguide er hensiktsmessig å bruke for å strukturere et intervju. En intervjuguide skiller seg fra et spørreskjema på en survey hvor spørsmålene skal være fullstendig utformet. Derimot kan spørsmålene i intervjuguiden i noen grad være stikkordspreget (Tjora, 2010, s. 113). Kvaliteten på intervjuene som er utgangspunkt for forskningen er helt avgjørende for kvaliteten for resten av prosessen, slik som analyseringen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193).

Intervjueren bør ha gode kunnskaper om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Det var viktig for meg å ha nok kunnskap og oversikt over temaet før jeg formulerte spørsmålene i intervjuguiden. Denne kunnskapen fikk jeg gjennom arbeid og lesing av teori, men også fra erfaringer fra arbeid i skole og praksis på skoler. Det var også sentralt å klare å formulere et manuskript som hold en viss rød tråd. Jeg utformet intervjuguiden med bakgrunn i forskningsspørsmålene for masteroppgaven. Guiden er derfor strukturert under fire hovedtema: *det sosiale fellesskapet i klassen, tiltak på individnivå, tiltak på klassenivå og profesjonsfellesskapet*. Jeg utviklet spørsmål under hvert tema som kunne gi meg svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. For eksempel «hvilket ansvar oppfatter du at du som lærer har for eleven og elevens sosiale læring?» under temaet sosial læring, og «hva gjør du for at alle skal oppleve at de er del av fellesskapet?» under temaet tiltak på klassenivå. Når det gjelder spørsmålene i guiden, prøvde jeg å formulere så åpne spørsmål som mulig, slik at informanten selv kunne velge på hvilken måte de ville svare.

5.3 Utvalg

I kvalitativ metode er det vanlig å benytte seg av en ikke-sannsynlighetsutvelging. Det innebærer at deltakerne ikke er tilfeldig utvalgt. Ettersom utvalget ikke er tilfeldig, har en heller ikke noe grunnlag for å vite om utvalget representerer populasjonen. Til tross for dette er det fremdeles sentralt å tenke på at undersøkelsene skal ha en overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 89).

Utvalget kan videre beskrives som skjønnsmessig, som er vanlig i kvalitative undersøkelser. Det vil si at forskeren velger ut informanter basert på ulike kriterier som en tenker er best for å belyse problemstillingen (Larsen, 2017, s. 91). Jeg ønsket å intervju informanter som har erfaring og kunnskap fra å jobbe i et klasserom med elever over lenger tid. Dermed bestemte jeg meg for å avgrense søket til å finne informanter som jobbet som kontaktlærere. Jeg ønsket

at utvalget skulle representere mellomtrinnet med tanke på at forskningsspørsmålene mine går inn på forståelsen lærerne har av det sosiale samspillet i klassen, og jeg så for meg at det var flere sosiale prosesser i gang hos denne elevgruppen. Informantene ble utvalgt gjennom felles bekjente, ved at jeg forespurte tidligere praksislærere eller andre jeg kjenner som jobber på skoler om de kunne foreslå noen for meg.

Informantene som til slutt takket ja var fire kontaktlærere på 5-7. trinn som alle jobber på sentrumsnære skoler i Oslo. I oppgaven har de blitt anonymisert med navnene Noora, Magnus, Siv og Elise. Noora og Magnus er kontaktlærere på 5. trinn, Elise på 6. trinn og Siv på 7. trinn. Elise begynte å jobbe som lærer i fjor, mens de andre har jobbet som lærere i flere år. Ingen av lærerne jobber ved samme skole, og grunnen for valget av ulike skoler er for å få informasjon fra lærere med ulik bakgrunn og fra ulike arbeidsplasser, og for å sikre en mer generaliserende innsamling.

5.4 Gjennomføring av intervju

Jeg kommuniserte med informantene på mail og vi fant tider som passet for utførelsen av intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført på skolene som informantene jobber på, enten i grupperom eller i klasserom etter skoletiden. Rommene som ble valgt av informantene, ble valgt på bakgrunn av at det skulle være mulig å komme igjennom intervjuene uten forstyrrelser eller avbrytelser. Om intervjuet foregår på informantenes betingelser, altså på deres kjente arbeidsplass, kan dette være med å gjøre informantene mer trygge (Larsen, 2017, s. 124) Samtidig ønsker jeg å skape følelsen av at det var jeg som tok et skritt inn i deres verden og ikke omvendt. Før intervjuene startet, presenterte jeg meg selv og hva masteroppgaven min omhandlet med informantene. Jeg pratet også løst og fast om hverdagslige ting med informantene, slik at det skulle føles naturlig å gå over på intervjuene, og ikke starte rett på. Jeg åpnet også opp for spørsmål, men alle informantene følte de hadde fått nok informasjon fra det sendte informasjonsskrivet.

Intervjueren må gjennom hele prosessen ta beslutninger på stedet om hvilke svar hen vil følge opp og fremheve (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Ettersom jeg valgte en semistrukturert tilnærming, var det mulig for meg å tilpasse rekkefølgen basert på informantenes svar, noe jeg også gjorde ved flere anledninger. Både før og underveis i intervjuene oppmuntret jeg informantene til å svare noe dersom virket usikre, ved å berolige med at jeg kun var ute etter deres tanker og opplevelser, og at det ikke var mulig å svare «feil» på spørsmålene mine.

Forskeren bør se på sin oppgave som å motivere og hjelpe personen ved å tilrettelegge for gode historiefortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Jeg opplevde alle informantene mine som engasjerte i temaet og i spørsmålene, og de hadde mye å dele. Flere av de påpekte at de hadde takket ja til å være med ettersom det var et tema de brant ekstra for. Dette kan også være en ulempe ved å ha skjønnsmessig utvelgning, ettersom det kun er de som har noe å si om temaet som ønsker å melde seg, og ikke de som ikke har noe å si (Larsen, 2017).

En viktig forutsetning for å lykkes med et intervju er å skape en avslappet stemning, slik at informanten føler det er akseptert og lov til å dele av sine egne erfaringer (Tjora, 2010). Selv om alle fremsto som engasjerte, tok det tid for flere av informantene å «varme seg» opp for meg, og ikke overtenke alle svarene de ga som politisk korrekte. Etterhvert inn i intervjuet følte jeg derimot at dette løsnet, og at alle ble frie i talestrømmen og trygge på egne formuleringer. Hvert av intervjuene varte mellom 30-40 minutter, og etter intervjuene takket jeg informantene for hjelpen, og understrekte at jeg alltid var tilgjengelig på mail dersom de lurte på noe mer angående prosjektet.

5.5 Transkribering

Jeg transkriberte intervjuene raskt etter intervjuene var gjennomført for å ha samtale fremdeles friske i minnet. En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Jeg hørte på lydopptakene via nettskjemaet og skrev ordrett ned hva som ble sagt inn i et dokumentet så presist som jeg klarte. Det innebar også å skrive ned for eksempel hvis informanten lo eller hadde en pause når hen svarte på spørsmålene. Når en transkriberer er det viktig at arbeidet blir utført nøyaktig og er dermed et omfattende arbeid. Derimot får forskeren et godt datagrunnlag for analysen (Larsen, 2017, s. 110). Etter transkriberingen satt jeg igjen med til sammen rundt 70 sider med tekst. En grunn til at det ble såpass mye var at flere av informantene mine svarte mye og langt på mange av spørsmålene.

5.6 Analyse

Analyse av kvalitative data handler om å redusere mengden som ikke er relevant for problemstillingen og sortere dataene og se tendenser, finne eksempler og se mønstre (Larsen, 2017, s. 116). Analyse av kvalitative data innebærer dermed å arbeide med en stor mengde tekst, som en må arbeide med å redusere (Larsen, 2017, s. 113). Jeg har anvendt tematisk analyse som analytisk tilnærming til materialet. Tematisk analyse er en metode for å

identifisere, analysere og finne mønstre eller tema, innenfor den innsamlede dataen. Tematisk analyse er mye brukt, men det er derimot ingen klare retningslinjer for hvordan fremgangsmåten skal være. Et tema er noe som dekker noe både sentralt og viktig fra forskningsspørsmålene og som har betydning for selve meningsinnholdet i det som er samlet inn (Braun & Clarke, 2008). Ved å sammenligne informantenes svar under hvert av de sentrale temaene, gir analysen av sammenhenger grunnlag for en helhetlig forståelse (Thagaard, 2018, s. 172). Denne analysen egner seg for mitt materiale ettersom jeg intervjuet flere informanter, og ønsket å gå videre med de sentrale mønstrene og temaene som dukket opp i svarene, som kunne knyttes opp til forskningsspørsmålene mine.

I første fase av analyseprosessen etter endt transkripsjon prøvde jeg dermed å redusere ned datamaterialet som var en omfattende oversikt over hva alle informantene hadde svart på de ulike spørsmålene under hvert tema. Jeg utarbeidet en tabell med en akse horisontalt som viste spørsmålene som ble stilt, og en vertikal akse med navn på informantene. I denne prosessen foretok jeg en meningsfortetting som innebærer at utsagnene til informantene forkortes, men uten av meningen blir endret (Dalland & Hølland, 2021, s. 278). Jeg kortet dermed ned lange setninger og fjernet overflødige ord. Denne datamatriksen fungerte som et godt arbeidsredskap som gjorde det lett å følge hvilken informant som hadde svart hva, og se det i sammenheng med hverandre (Larsen, 2017, s. 116).

Selv om materialet ble redusert i denne prosessen, så jeg at etter første runde er det likevel behov for ytterligere meningsfortetting. Underveis i prosessen var jeg nøye slik at ingen mening skulle bli forsvinne eller endres i fortettingen. Å meningsfortette på denne måten kan være til hjelp når forskeren sitter med lange og kompliserte intervjuetekster. Det gjør det lettere å finne ut hva som er hovedtema og naturlige meningsenheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

I neste fase var det viktig for meg å sortere datamaterialet på ny under noen hovedkategorier. Kategorisering er et fruktbart redskap, ettersom det hjelper forskeren å få strukturert den innsamlede dataen. På denne måten er det lettere å se mønstre og sammenhenger mellom informantenes svar (Dalland & Hølland, 2021, s. 281). Jeg lot da forskningsspørsmålene utgjøre kategorier for sorteringen: *lærernes forståelse, tiltak med enkeltelever og tiltak med klassen*. Denne prosessen bidro til både bedre struktur i materialet og en ytterligere reduksjon, da jeg så at enkelte informanter hadde overlappende svar på flere av spørsmålene. Til slutt satt jeg igjen med 12 sider meningsfortettet og kategorisert tekst som var et godt utgangspunkt for

videre analyse.

I tredje fase søkte jeg etter tendenser i teksten og dette ga grunnlag å endre hovedkategoriene slik at funnene kunne gi best mulig svar på problemstillingen for oppgaven. De nye kategoriene var: *lærerens ansvar, klassen som familie og ansvarliggjøring*. Under hver kategori definerte jeg videre underkategorier. For eksempel var noen av disse: *roller og grupperinger, hierarki og roller, og samarbeid og støtte i profesjonsfellesskapet*. Presentasjon av funnene disponeres i tråd med denne strukturen.

5.7 Validitet

Validitet er viktig å vurdere gjennom hele forskningsprosessen (Larsen, 2017, s. 93). Validitet i kvalitativ forskning omhandler troverdighet og overføringsverdi. Det handler blant annet om i hvor stor grad det som skal undersøkes faktisk undersøkes. Det skal i prinsippet være slik at det er mulig å trekke slutninger. For eksempel at en har stilt spørsmål og samlet inn data som er sentrale for problemstillingen i oppgaven. Det er flere faktorer som styrker min validitet i denne oppgaven. I min oppgave omhandlet problemstillingen sosial læring, og hvordan lærerne kan bidra med det i klassen. Dermed var det viktig for meg å ha spørsmål som tok opp sentrale begreper innen sosial læring, og som skapte rom for at lærerne kunne beskrive hvordan de arbeidet med klassen og enkeltelever, og hvordan lærerne så samspillet. Når det gjelder min rolle i prosjektet, har jeg arbeidet en del som vikar i skolen og gjort meg opp erfaringer i praksis som bygger min førforståelse angående relevante tema. Til tross for dette, var jeg reflektert gjennom prosjektet, spesielt i intervjudelen, over å være objektiv og ikke la mine egne meninger ta over styringen. Det er også styrkende at jeg ikke stilte ledende spørsmål i intervjuene.

Kvalitative intervju har fått kritikk for å ikke fremme generaliserbarhet, ettersom det er for få personer som blir intervjuet. Derimot kan kvalitativ forskning likevel bidra med verdifull informasjon dersom det har blitt utført på en god nok måte, med en forsker som argumenterer og er rik på beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 292-293). Jeg tenker at min forskning kan bidra med verdifull informasjon om sosial læring, og hvordan lærere forstår og oppfatter samspillet i klassene sine. Konklusjonene i forskningen min kan være med å fremheve viktigheten av arbeidet med sosial læring, og hvordan trivsel og faglig læring for elevene går hånd i hånd.

En annen sentral del av validitet er hvordan forskeren tolker funnene og om fortolkningene er troverdige. Det er sentralt å tenke gjennom at man har gode nok tolkninger av informantenes svar (Larsen, 2017, s. 93-94). Min analyse er troverdig ettersom den ble gjennomført nøye gjennom hele prosessen, først ved transkribering og deretter grundig arbeid med de ulike fasene med meningsfortetting og kategorisering. Tolkningene mine er også troverdige i og med at jeg passet på å stille oppfølgingsspørsmål til informantene dersom noe sto uklart for meg.

En vanlig kritikk mot kvalitative intervju er om den som blir intervjuet virkelig forteller sannheten. Likevel kan svarene til informanten være gyldige i og uttrykke sannheten om personens egne oppfatninger av seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). En kan også styrke gyldigheten ved å være åpne på hvordan vi praktiserer forskningen og hvilke valg som blir tatt underveis. Den viktigste kilden til gyldighet er at forskningen skjer innenfor rammene av faglighet og relevant forskning (Tjora, 2010, s. 179). Jeg har tatt utgangspunkt i sentrale teorier og tidligere forskning, samtidig som jeg har skrevet om hvordan jeg har praktisert forskningen, og hvilke tanker jeg gjorde meg opp underveis.

5.8 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler nøyaktighet eller pålitelighet (Larsen, 2017, s. 94). Påliteligheten kommer til uttrykk ved at man hadde fått samme, identiske data dersom det samme undersøkelsesopplegget ble brukt ved ulike innsamling av data om de samme fenomenene (Grønmo, 2016, s. 241). Når det gjelder innsamling av kvalitative data, er opplegget for komplekst til å gjennomføre på nøyaktig samme måte igjen (Grønmo, 2016, s. 241).

Når det gjelder kvalitative intervju kan en heller spørre seg: ville en annen forsker fått de samme svarene med de samme informantene? Det er koblet til relasjonen forskeren har med informantene. Er det en tett forbindelse, burde dette bli gjort rede for (Tjora, 2010, s. 178). I mitt tilfelle kjente jeg ingen av informantene og ved gjennomføring av intervjuene var det første gang jeg møtte dem. Påliteligheten til min forskning er også styrket ved at jeg har vist til forskningsprosessen underveis oppgaven, og er transparent. Et eksempel er at jeg lyttet to ganger under transkripsjonen, og at jeg informerte om at informantene var interesserte i temaet som ble undersøkt.

I reliabilitetsperspektivet er det i tillegg viktig at forskeren gjør rede for hvordan egen posisjon kan prege forskningsarbeidet, og reflektere for eksempel over om man har noe til felles med informantene (Tjora, 2010, s. 176). Det er også viktig at forskeren redegjør for hvilken informasjon som er egne refleksjoner, og hva som faktisk ble sagt av informantene selv (Tjora, 2010, s. 178). Ved hyppig bruk av direkte sitater fra informantene i funndelen av oppgaven, føler jeg at dette er tydelig.

5.9 Ethiske vurderinger

Som forsker må man være bevisst på faktorer som kan spille inn på hvordan man både tolker og oppfatter svarene en får fra informantene. En god forsker må alltid følge regelverk for forskning, og gå frem på en etisk måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom jeg skulle ta taleopptak av informantene, krevde det en godkjennelse fra NSD. Jeg fikk prosjektet godkjent, med et par råd til hvordan jeg burde formulere informasjonsskrivet bedre, sånn at lærerne var klar over hvilke rettigheter de hadde, og at de ikke skulle dele sensitive opplysninger. På forhånd av intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv (se vedlegg 3) til informantene som informerte om prosjektet, og hva intervjuet skulle omhandle en god stund før gjennomføringen. Denne ble signert før intervjuene ble gjennomført.

Jeg informerte både gjennom skrevet og muntlig til informantene om at det var viktig å ikke dele sensitive opplysninger, slik at skolen, elevene og informanten selv skulle være anonyme gjennom hele prosessen. Samtidig ble dette skrevet om i risikovurdering levert til universitetet for prosjektet. Intervjuene ble tatt opp med den krypterte appen Diktafon, som gjør at intervjuene blir lagret på kryptert på nettsiden nettskjema når de var ferdige. På denne måten var aldri lydopptakene fra intervjuene lagret på verken på min private mobil eller pc, og det var kun jeg som hørte på opptakene. All informasjon til informantene er, som skrevet tidligere, blitt anonymisert. Lydopptakene vil bli slettet etter oppgaven er levert 15. mai 2023. Informantene minnet om flere ganger at det alltid var mulig å trekke seg når som helst fra prosjektet, og at all innsamlingen ville blitt slettet umiddelbart.

Når det gjelder tolkningen av analysen i undersøkelsen, kan forskere oppleve å stå ovenfor et dilemma om balansen mellom fortolkning og hvordan informanten forstår ting på. Selv om kvalitativ forskning legger fokus på informantenes tanker og livsverden, ville en ren gjenfortelling av dette blitt lite interessant (Larsen, 2017, s. 122). Det er viktig at forskeren både har fokus på å formidle informantenes ord uten å overfortolke, men likevel tolke. En

sentral ting å ha i bakhodet er å hele tiden tenke over om informanten hadde kjent seg igjen i beskrivelsen, og være enig i at det var det hen mente (Larsen, 2017). Et eksempel er at den ene informanten min under intervjuet sa: «noen ganger liker jeg å nappe tak i elevene mine». En som overfortolker kunne tenkt at han mente å *fysisk* ta tak i elevene, men jeg forsto informanten som at han mente å «tøffe opp elevene». I dette tilfellet fikk jeg dette bekreftet ved at han forklarte det litt senere. Til tross for dette ville jeg likevel tenkt at han mente det symbolsk, og at informanten sannsynligvis ville vært enig i tolkningen.

Intervjueffekt handler om at forskeren kan bli påvirket av informanten, enten gjennom ytre kjennetegn eller oppførsel (Larsen, 2017, s. 124). Det kan for eksempel være at informantene prøver å imponere forskeren ved å svare slik hen tror forskeren ønsker. Et eksempel fra mine intervjuer var at en av informantene på et punkt under intervjuet sa «jeg skal finne på et godt svar til det spørsmålet, kan vi komme tilbake senere?». Jeg svarte informanten med å si at jeg vi gjerne kunne komme tilbake til svaret, men jeg minnet også om at det ikke var om å gjøre å svare «godt», og betrygget informanten med at svarene hans hadde vært gode i den form av at han delte rikt av egne opplevelser og refleksjoner. Den samme informanten kom også på ting underveis i intervjuet, noe som krevde at jeg fulgte opp spontant med spørsmål. Som skrevet tidligere opplevde jeg at det var behov for meg å komme med oppmuntrende og beroligende ord om at det var deres tanker jeg var ute etter, og ikke politisk korrekte svar, som kanskje denne informanten følte han måtte prestere på. Det er også et asymmetrisk maktforhold i forskningsintervju, uansett hvor godt forskeren legger an til en fri og åpen samtale. Det er forskeren som driver samtalen, som har den vitenskapelige kompetansen og bestemmer temaet for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Selv kjente jeg på at det var jeg som drev samtalen, og visse ganger måtte stoppe informantens svarestrom ved å gå videre.

6 Presentasjon av funn

Hensikten med denne studien er altså å forstå hvordan lærere arbeider med sosial læring på mellomtrinnet. I dette kapitlet skal jeg presentere hovedfunnene fra intervjuene. For å få frem lærerens perspektiver og tanker, vil jeg trekke frem sitater for å underbygge deres opplevelser. Kapitlet er strukturert i fire hovedtema som var fremtredende i funnene. De er som følger: ansvar, klassen som familie, ansvarliggjøring, og fellesskap og individ.

6.1 Ansvar

Alle informantene beskriver at de opplever å ha et ganske stort ansvar for det sosiale i klassen. Lærerne uttrykker at ansvaret som lærer går utover læringen av det faglige, og at elevene i tillegg skal trives og ha det godt i det sosiale læringsmiljøet. En av informantene forklarer at det er utfordrende å jobbe med fag dersom elevene har det vanskelig sosialt. Dermed får det sosiale like mye fokus som det faglige.

«De klarer jo ikke å løse mattestykker hvis de gruer seg til friminutt.» (Elise)

«Jeg pleier å si det at man er 50 prosent faglig lærer og 50 prosent sosiallærer. Det er ikke vits å ha en fagtime etter storefri hvis det har skjedd et eller annet klabb og babb i det storefriet.» (Magnus)

En av informantene utdypet at ansvaret for elevene også handler om å ta opp konflikter som oppstår på en seriøst måte, og få elevene i samtale for å finne løsninger. Hun er tydelig på at det er lærernes oppgave å ta opp eventuelle uenigheter som oppstår blant elevene, og snakker med klassen om det. Det sosiale kommer først, og det faglige etter.

«Jeg føler at vi har et stort ansvar på å passe på at de trives, og har det trygt og har venner. Og at man må ta ting seriøst når det oppstår noe.» (Noora)

6.1.1 LK20

Når det gjelder endringer i LK20 uttrykker lærerne at de ikke har merket noen store endringer i praksis på skolen. Ingen av informantene har heller videre oversikt over hva det spesifikt står om sosial læring i LK20.

«Nå er ikke jeg noe sånn super-ekspert på LK20. Vi bruker den litt sånn i forhold til læringsmål og eller faglig i hvert fall. Jeg er ikke så veldig sikker på det sosiale, faktisk.» (Noora)

«Vi diskuterer veldig mye det sosiale samspillet, men ikke som er i forbindelse med LK20.» (Elise)

Noen av lærerne påpeker derimot at de tror at LK20 har mer fokus på å samarbeid og lek i undervisningen.

«Det er mer prosjektorientert hvor de jobber i læringspar og små grupper, så er det jo automatisk litt mer sosialt blant elevene.» (Siv)

En av lærerne sier han ikke følger læreplanen når det kommer til det sosiale, men at han følger det han selv mener er riktig å gjøre i undervisningen.

«Det vet jeg egentlig ikke altså. Jeg har ikke studert det. Jeg underviser litt etter mitt eget moralske kompass, egentlig.» (Magnus)

Flertallet av lærerne gir uttrykk for at det er diskusjoner om sosial læring, sosiale konflikter og uroligheter i profesjonsfellesskapet, men at det ikke er diskutert noe konkret koblet opp mot LK20.

«Altså konflikt og problemer og tull og tøys og dritt som skjer blir jo diskutert. På alle mulige slags nivåer.» (Magnus)

«Vi har ikke diskutert så mye om det [sosial læring], det tror jeg ikke. Men vi har med hvordan det faglige, hvordan det organisatoriske skjer.» (Siv)

Magnus trekker frem at skolen hans innførte «læringsmiljøtime», hvor det skulle være en egen time for å arbeide med læringsmiljø, noe han selv var skeptisk til. Han forklarte at han

ikke synes det var bra å alltid skille ut det som egen time, ettersom det må jobbes med hele tiden.

«At læringsmiljø skulle være timeplanfesta, og det får jeg helt sånn derre mark av, altså. For at læringsmiljø jobber man med hele tiden, alltid. Og liksom sett det som en sånn eksplisitt egen time virker fullstendig kunstig. Helt fjernt, egentlig.» (Magnus)

6.1.2 Samarbeid og støtte i profesjonsfellesskapet

Alle informantene fremhever at det er lite hjelp å få på skolen av støtte til elever som strever sosialt.

«Helt ærlig? Hehe, ikke så mye føler jeg. Altså, man får sikkert litt hjelp, men man må mase veldig mye om det.» (Siv)

«Altså, det er ikke sånn kjempe mye hjelp å få.» (Noora)

En av lærerne forteller at som lærer er en avhengig av teamet sitt for å kunne ta opp problemstillinger og for å støtte hverandre. Læreren fremhever at man kan få lavterskel hjelp dersom det skulle oppstå mer alvorlige situasjoner, men at lærerne ellers er avhengige av å ha et godt team rundt seg som de kan spille på lag med. Ellers kan det se ut som læreren må påta seg dette ansvaret alene.

«Du kan få det, men da er det ofte når det er ille caser. At du får sånn læringsmiljøteamet. Men på sånn lavterskel, så det er ikke så mye. Da er det opp på ressursteam og diskutere litt tiltak, prøve dem ut, men jeg får jo ikke så mye nytt der som jeg ikke har tenkt på. Så her er du helt avhengig av teamet ditt. At du spiller på team da.» (Noora)

En av lærerne forklarer videre at sosial læring er noe som tar mye tid og planlegging, og dermed er det noe som ofte blir nedprioritert blant lærerne.

«Det er ikke så veldig mye. Jeg tror det handler mye om at man ofte har et fag alene. Så blir lite samarbeid på tvers. Og hvis du skal ha noe sosial læring så krever det

planlegging. Og det er det vi lærere har lite tid til. Tiden strekker ikke til.» (Noora)

6.2 Klassen som familie

Flere av informantene trekker fram begrepene trygghet og familie når de beskriver arbeidet med klassefellesskapet. De er opptatte av at elevene skal føle seg trygge i klassen og oppleve forutsigbarhet. Familiemetaforen maler et bilde av en gruppe mennesker som har tillitt til og er glade i hverandre, og som støtter, hjelper og står sammen i gruppen. Noen av lærerne beskriver det slikt:

«Vi blir som en familie, de er jo her mesteparten av dagen. At vi skal kunne smile, vi skal kunne le, men vi skal også ha seriøse stunder hvor vi lærer. Det handler litt om å vise at du er en del av fellesskapet du og. Og du har en mening om noe, og den vil jeg gjerne høre. Jeg legger ofte press på at vi er en familie. I denne klassen så er vi en familie. Jobber mye med det med inkludering.» (Noora)

«Det er viktig at vi liksom ikke er på hver vår tue. Etterhvert finner man et sånn felles språk i en klasse altså, hvis man leter litt etter det.» (Magnus)

Alle lærerne uttrykker at det å ha et godt fellesskap i klassen innebærer at elevene skal kunne ha det fint sammen med hverandre. Flere av lærerne trekker frem at et godt fellesskap ikke nødvendigvis betyr at alle skal være bestevenner, men at det skal være respekt og vennlighet mellom elevene, nettopp som en familie. Og at man skal kunne legge uenigheter bak seg og klare å samarbeide i klasserommet.

«Det jeg tenker og krever av mine elever er jo at de klarer å være sammen med alle på skolen. Jobbe med alle og ha det fint sammen. Du trenger ikke å være bestevenn med alle, men du skal kunne sitte sammen ved siden av dem og smile til den og jobbe sammen, uten at man stikker ut øynene til hverandre.» (Siv)

«Det er et fellesskap der man ikke nødvendigvis er venn med alle, men det er et sted man respekterer hverandre. Et sted der man kan gjøre feil, uten å bli ledd av, uten å bli gjort narr av.» (Elise)

Alle lærerne gir uttrykk for at et inkluderende læringsmiljø er noe de alltid jobber med og som

er grunnlaget for hvordan læringen er i klassen.

«Opptatt av at vi skal ha det fint i første rekke, og alt av læring er en bonus etter det. Læringen kommer av at man har det greit. Og at man har en forutsigbar skolehverdag.» (Elise)

«Det må jo bygges opp, det er ikke noe som kommer av seg selv.» (Noora)

«Greia er at det må jo være trivsel. At hvis man ikke trives og ikke har det bra i gruppa, så lærer man heller ingenting. Først så må du skape det at klasserommet, klassen, er et trygt sted.» (Magnus)

Lærerne gir alle uttrykk for at de ønsker at elevene opplever trygghet og forutsigbarhet. Flere av lærerne fremhever viktigheten av å skape gode relasjoner med og mellom elevene i klassen for å klare å bygge et godt læringsmiljø. De løfter fram betydningen av å kunne være en god klasseleder og betydningen av relasjonsbygging. Ved å kjenne elevene sine og ha en trygg relasjon er det mye som er mulig å løse, mener flere av lærerne.

«Alt handler om relasjon. Har du ikke relasjon så går alt til helvete. Og har du det så går det ofte veldig bra.» (Noora)

«Hvis du skal være en god klasseleder; relasjon. Jeg irriterer kollegaene mine med at man må huske på de tre R.-ene: relasjon, relasjon og relasjon.» (Magnus)

En av informantene forteller at hun selv har bruker tid på lek og avbrekk gjennom skolehverdagene, og at dette har ført til bedre arbeidsstunder. Hen er opptatt av at det skal være rom for å tulle og tøyse, for eksempel ved å ha korte leker eller en felles dans med elevene.

«De har en positiv virkning av at «nå kan vi tulle og fjase litt», og da blir de flinkere til å jobbe og faktisk. At det er godt med en liten pause for hjernen. Så de fem minuttene synes jeg er en god investering.» (Elise)

6.2.1 Hierarki og roller

Flere av informantene beskriver at det er en type hierarki i klassene, der elevene har ulike

roller. Alle bortsett fra en informant sier seg enige i at de opplever et tydelig hierarki mellom elevene i deres klasser.

«I praksis så er det et hierarki. Du har en kjerne. I mitt tilfelle så er det tre gutter som er veldig sterke. Og så har du resten som ser opp til dem og har veldig lyst til å være med dem.» (Noora)

«Det har ikke vært noe sånn at noen har hatt noe mer verdi på en måte innad i gjengen enn andre. Spør du meg da. Det kan jo hende at ungene opplever det helt annerledes.» (Magnus)

De fleste informantene beskriver klassens hierarki likt som Noora. Det er en kjerne med de populære elevene, mens de andre elevene rundt ønsker å være sammen med dem og ofte følge det de sier.

«Det er jo at hvis de sier noe så er det jo ofte det som går. Og litt sånn at det er de som styrer litt i lek. Hvis de vil gå og leke noe annet så blir det plutselig sånn at mange andre skal leke de og.» (Noora)

Når det gjelder hvorfor noen elever blir populære og er øverst i hierarkiene, forklarer informantene det noe ulikt. De ulike beskrivelsene fra informantene gir en nyansert forståelse for hva det innebærer å være populær. Flere av informantene trekker frem elevene som kommer fra ressurssterke hjem som ofte havner øverst i hierarkiet.

«De har økonomi i forhold til flere av de andre. Så det handler litt om at man deltar på mange fritidsaktiviteter, at man har råd til det. Går på ski, står på slalåm, snowboard. Og de har ting. Telefoner og de kule lekene. Så er de veldig hyggelige og. Så det har på en måte forsterket deres rolle.» (Noora)

En annen informant påpeker i tillegg at de populære ofte har evne til skriftlig og muntlig kommunikasjon:

«Det er ofte de som er sterke språklig. De som er flinke til å formulere seg, de er på topp. De som tør å si ifra, at det er liksom noen personlige egenskaper. Og ja, hvis du

tør å si ifra, og hvis du er flinkt til å formulere deg, som ofte er de som scorer høyt på typ kartleggingsprøver og sånn, i både lesing og regning. De er ofte høyt i hierarkiet.» (Elise)

Utover at noen er mer populære enn andre, beskriver lærerne også at elevene i klassehierarkiet har og tar ulike roller i klassen. En av rollene som går igjen i lærernes beskrivelser er *klovnen*. Klovnen blir beskrevet som en elev som gjerne søker bekreftelse og anerkjennelse fra de andre elevene ved å prøve å være morsom i klasseromssettingen, og som ofte er elever som er mer barnslige enn de andre i klassen.

«Vi har noen som er litt umodne som prøver å være litt sånn klovn for å få litt oppmerksomhet.» (Siv)

En av lærerne fremhever flere sentrale roller som hun ser i sin klasse.

«Vi har mobbeofferrollen. Vi har puppet-masterrollen. Og så har vi og klovnen. Og så er det noen som inntar rollen i å være moralens vokter, at lærerne er teite og urettferdige og kjipe og sexistiske og det som verre er. Altså, vi har mye forskjellige roller i klassen.» (Elise)

Når det gjelder å bryte ned problematiske roller elevene kan ta i klasserommet, har lærerne ulike fremgangsmåter. En velger å jobbe med de som klovnen søker bekreftelse fra. På denne måten jobber læreren med å bryte ned de problematiske rollene og utjevne hierarkiet som er i klassen.

«Hvis du har en veldig problematisk elev som stadig vekk roper obskøne ting, følg med hvor de ser hen etterpå. Hvem søker de mot da? Og så må man jobbe med dem.» (Magnus)

Læreren forklarer videre at ved å ikke gå direkte på uromomentet, og heller jobbe med de som blir sett på de som populære, så kan man bryte ned. Han forklarer videre at det viktigste som lærer er å være der og våge å ta samtale med elevene.

«Og så er det jo å jobbe noen ut fra de rollene og jobbe noen inn i de rollene, altså, det er litt vanskelig å sette ord på det, men du må liksom være der da. Det er første bud liksom. Du må være til stede hver dag og du må ta alle de samtalene alltid, og bruke tid på det, og så la det faglige ligge noen ganger.» (Magnus)

6.2.2 Utestenging og gruppering

Lærerne har alle observert ulike typer av utestenging, men er usikre på om det er noe som blir gjort bevisst av elevene eller ikke.

«Altså man utestenger jo. De er jo barn da. De grupperer seg veldig sammen og ofte de sterke. Og for andre barn så kan det jo føles som utestenging.» (Noora)

Blikking er noe flere av informantene trekker frem som en utestengingsmekanisme som går igjen. Flere av lærerne forklarer at det nok er mye som går under deres radar.

«Jenter; blikking. Ja. Det er klassikeren. Den er supersubtil. Gutter i mindre grad. Jentekonflikter, utestenging, det er mye vanskeligere ofte.» (Magnus)

I tillegg ser de at det er flere elever som tenker selv at de opplever utestenging, når det egentlig ikke er det. Dette kobler lærerne på at disse elevene ofte ikke forstår at deres fremtoning kan påvirke om klassekameratene ønsker å tilbringe tid med dem, og kanskje strever med å knekke de sosiale kodene. Flere fremhever også at de elevene som forstår det sosiale samspillet, for eksempel ved å være hyggelige mot de andre elevene, også står sterkt.

«Du må være godt likt også. For hvis ikke så ... altså, måten du oppfører deg på, det kommer jo til å få en reaksjon, enten ifra voksne eller i fra barna. Det er klassekameratene dine. For hvis du er sjefete, og kanskje litt bitchy til og med, liksom sånn ja, da har de ikke lyst til å være med deg og det er en reaksjon på din oppførsel da.» (Elise)

Alle lærerne påpeker at de ser grupperinger i klassen, men alle fremhever også at deres klasser ikke blir preget av dette i noen stor og negativ grad. Likevel tenker lærerne det er naturlig at gruppene oppstår nettopp gjennom interesser eller personlighet.

«Det jeg tenker umiddelbart det er interesse og personlige egenskaper. Som for eksempel at fotballguttene er mye på fotballbanen.» (Elise)

Flere av lærerne trekker frem at det skjer endringer av venns­kaps­relasjonene på mellomtrinnet. På dette stadiet virket det som om de geografiske vennene, de vennene som bor nære geografisk, blir byttet ut med venner basert på interesser. Noen elever kan oppleve denne overgangen som vond og utfordrende, da gamle og etablerte mønstre brytes. En av informantene forklarer det følgende:

«Det er også en del av livet da ikke sant, av det jeg har opplevd da, at de første vennene man har i livet, det er liksom de geografiske vennene. Altså de som bor nærmere. Det er de første vennene. Og så kommer de litt sånn ut på 4-6. klasse, at man begynner å søke ut fra felles interesser i stedet for. Og så er det sånn at man noen ganger synes at den overgangen er litt vond, for «vi har jo alltid vært venner og nå vil jeg heller være med dem.» (Magnus)

6.3 Ansvarliggjøring

En ting informantene har til felles er at de alle ønsker å ansvarliggjøre elevene. De arbeider for at elevene skal lære å klare å håndtere konflikter på egenhånd. På den måten kan elevene lære å regulere seg selv og utvikle en type «indre justis» og selvreguleringskompetanse. To av informantene forklarer det på denne måten:

«Målet mitt er at klassen til slutt regulerer seg selv. At den selv-justisen, den indre justisen i klassen, om at de sier ifra til den som har gjort noe dumt. Og til slutt så skal jeg trekke meg mer og mer ut av de situasjonene der og la elevene ordne opp i det selv. Det ordner seg etter hvert og da har jeg lyktes synes jeg, som lærer. Når liksom alle tar ansvar for det som skjer i gruppa. I stedet for at en voksen skal komme med en pekefinger.» (Magnus)

«Det første er jo at jeg vil at de skal prøve å løse det selv. Vi har et

problemløsningshjul. Det er litt sånn prøv å løs det dere imellom, ro deg ned, litt sånne løsninger først. Hvis ikke så merker jeg at de blir så vant til å hele tiden komme til voksne og si ifra om ting. De må lære seg å løse det, vi kan ikke løse alt for dem. Det går ikke.» (Noora)

En av informantene forteller at noe hennes elever synes er vanskelig er å ikke blande seg oppi klassekameratenes krangler om, og kobler dette til hierarkiet i klassen. Hun forklarer at dette er noe hun har fokus på når hun jobber med elevene, og vektlegger at selv om elevene er uenige så skal man fremdeles ta vare på hverandre.

«Det de strever litt med da det er den, det har litt med der hierarkiet å gjøre, når det er en konflikt. At du skal passe på å ikke blande deg inn. Og hvis du trøster så skal du trøste begge parter, du får ikke lov til å ta side. Så det jobber vi mye med. Og det handler litt om det der fellesskapet. At det er helt greit at du og jeg har vært uenige, men det har ingenting med tredjeparten å gjøre.» (Noora)

En annen sier at hovedprinsippet hun har i konfliktsituasjoner er å la begge elevene fortelle sine versjoner av en hendelse uten avbrytelse, og at dette ofte fungerer i at elevene ser situasjonen i et annet lys og klare å ordne opp i problemet på egenhånd. Dette innebærer en ansvarliggjøring av eleven og gjøre dem i stand til å håndtere konflikter selv.

«Det er veldig viktig å høre begge sidene, så blir man enige om hvem som snakker først, og så får den andre si det samme uten at noen avbryter. Så hører man på det og oppsummerer, og kommer egentlig ganske langt med det. For det aller viktigste for elevene er at begge blir hørt. Noen sier at ikke alle lærerne gjort det, og da hisser de seg mer opp.» (Siv)

En av informantene forklarer at noe av det viktigste hun ønsker å lære elevene sine er hvordan de kun har kontroll over seg selv og ikke over klassekameratene.

«Når jeg prater med mine elever så har jeg liksom i bakhodet at du ikke kan endre noen, det eneste du kan kontrollere er måten du reagerer. Det er liksom alltid noen valgmuligheter, og det er liksom det jeg prøver å lære de kidsa her da.» (Elise)

Flere av informantene snakker om diskusjoner på fotballbanen som eksempler til klassekonflikter, og hvordan det å ha tydelig regler og klare konsekvenser på dårlig oppførsel har hjulpet.

«Det er mye krancling som oppstår på fotballbanen. Og da har vi tydelige regler på at hvis du bruker krenkende språkbruk da blir du utvist resten av dagen.» (Elise)

6.4 Fellesskap og individ

Lærerne har mye oppmerksomhet rettet mot enkeltelever som strever med å være en del av fellesskapet.

«Det er mye prøving. Man må håpe at man ikke har alt for mange sånne elever. Man bruker mye tid hvis man har en sånn elev som trenger sosial oppfølging og bygge opp selvtilliten bare for at den skal snakke med noen andre i klassen.» (Siv)

Hvis elever strever faglig og det har konsekvenser for elevens sosiale fungering, sier alle informantene at det er sentralt å trekke frem hva eleven får til og fokusere på det positive, slik at eleven opplever mestring og får deltatt med det hen kan i fellesskapet.

«For da får de si det de sier og føler at de bidrar til det faglige i klassen. For det er lett å føle at de andre kan det så mye bedre enn meg, jeg bare melder meg ut. Det handler om å hjelpe elven, rose. Ja, egentlig bli sett. Når de gjør gode ting og ikke bare sånn ... det negative.» (Noora)

«Det er så vanskelig det der altså. For jeg tilrettelegger sånn typ lesing og sånne ting, men det er ikke alle som får det til likevel. Og det å føle seg dum er en helt forferdelig følelse! Men jeg kjenner de elevene ganske godt, de som ikke får det helt til faglig. Og de er så flinke på andre ting! Og da har jeg noen ting i bakhånd da.» (Elise)

Alle lærerne er opptatte av at alle elevene skal oppleve at de er en del av fellesskapet. Flere av informantene trekker frem hvordan de hele tiden prøver å lære elevene i å se klassekameratene sine dersom noen er utenfor gjengen.

«Hvis de for eksempel skal få lov til å flytte på seg og sitter der de vil så er kravet mitt at de må inkludere alle. Og det gjør de.» (Noora)

Flere av informantene uttrykker at når elever ikke fungerer godt sosialt, bruker de medelever til hjelp for å få dem til å fungere i fellesskapet.

«Og så har jeg satt andre på et oppdrag. Noen jeg vet er sosialt flinke og spurt om de kunne hjulpet til litt.» (Elise)

«Jeg bruker de sterke inn der. Passe på å sette de i grupper, når det er gruppeoppgaver, eller hvis det er noe sosialt eller vi skal på tur. Turvenner, litt sånn, bare for å få den andre litt inn i varmen. For da ser de andre det også.» (Noora)

Lærerne vektlegger også et godt samarbeid med foreldrene for å lykkes i å bygge et inkluderende læringsmiljø. En av informantene frem hvordan det sosiale og et inkluderende læringsmiljø ikke bare handler om elevenes faglige utvikling, og at det er viktig å informere foreldrene om dette.

«De må få vite at vi jobber sosialt like mye som vi jobber faglig, ikke sant. Vi jobber like mye det som vi jobber med brøk.» (Magnus)

«Følge opp det man har blitt enige om. Si at vi må jobbe sammen om dette her. Dette er vårt felles prosjekt. Gjøre foreldrene oppmerksomme på at det er et samarbeidsprosjekt.» (Magnus)

De peker også på betydningen av at foreldrene kan bidra til klassemiljøet også utenfor skoletiden.

«Det jeg snakker veldig mye om er at jeg håper liksom at også foreldrene bidrar for klassen skal funke bra og at de tar det ansvaret på ettermiddagene for å ha bursdagsfester og noen vennegrupper i starten.» (Siv)

7 Drøfting

I følgende kapittel er formålet å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis. Jeg skal drøfte funnene mine i lys av de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for, og undersøke på hvilken måte lærerne arbeider med sosial læring i klassen på mellomtrinnet. Jeg tar utgangspunkt i samme struktur som kapittel 6 er inndelt inn i: *ansvar, klassen som familie, ansvarliggjøring og fellesskap og individ*.

7.1 Ansvar

Tilsynelatende er det viktig for lærerne å bygge en velfungerende sosialiseringarena for elevene i klasserommet. Det kan dermed sies at lærerne er bevisst på at skolen er en viktig sosialiseringarena for elevene, og at elevene befinner seg i en sentral og sårbar fase av sosialiseringprosessen (Kvelling, 2012). Lærernes fokus på det sosiale miljøet fremstår som å være bygget på deres egen magesfølelse og verdier. Slik Magnus beskriver det: han underviser etter sitt eget «moralske kompass». Lærerne fremstår som enige i betydningen av å skape et godt sosialt miljø i klassen, og at dette er en forutsetning for faglig læring. Med andre ord, lærerne ser på det sosiale som noe grunnleggende. Det fremstår som at lærerne har et særlig engasjement for sosial læring, særlig sett hen til deres uttalelser om at dette skal være i sentrum kontinuerlig (Jones et al., 2021).

Det kan dermed se ut til at læreplanen, etter nåværende formuleringer, ikke forplikter til sosial læring og at grepet med å innføre sosial læring i den overordnede delen ikke ser ut til å fungere etter sin hensikt. Lærerne ser likevel ut til å forstå intensjonene i læreplanen, men arbeider ikke direkte ut fra disse. I stedet følger lærerne sine egne personlige erfaringer og oppfatninger, og disse der ut til å samsvare med læreplanens intensjoner i stor grad. Lærerne uttrykker at sosial læring ikke er et konkret tema som diskuteres i profesjonsfellesskapet, selv om at det sosiale samspillet ofte snakkes om. Man kan tolke det som at arbeidet med sosial læring er noe implisitt, og noe som tas for gitt at man skal arbeide med, og at dette ikke har endret seg. Det virke som det er manglende konkrete tiltak og prinsipper for skolen å følge for å forsikre god sosial læring.

Lærerne viser også til at arbeid med den sosiale læringen i klassen er tidkrevende, og mye av den tiden går allerede til det faglige arbeidet. Til tross for dette, ga lærerne uttrykk for at de hadde personlig engasjement for arbeidet med sosial læring i deres klasser, og dermed klarte å

det. Det kan tenkes at dette likevel ikke er tilfellet for alle lærere, ettersom skoler i dag har et stort fokus på målstyring, og at lærerne presses med tanke på at de skal frembringe gode faglige resultater fra elevene. Dette kan gå på bekostning av arbeidet med den sosiale læringen (Haug, 2014). Lærerne i min studie viste at målstyringen ikke går på bekostning av deres sosiale arbeid, men derimot kan det tenkes at manglende tiltak fra skolen bekrefter presset på å prioritere tiltak angående faglige prestasjoner.

Magnus fremhevet at de ble innført en egen time til sosial læring, som et tiltak fra skolens side for å arbeide med det. Magnus understreket at dette var et tiltak han ikke hadde tiltro til, ettersom han mente at sosial læring ikke kan skilles fra det daglige arbeidet som gjøres. Det kan tolkes som at skolen har timen mer av prinsipp for å vise til at man har satt av tid til arbeidet, i stedet for å vite hva sosial læring egentlig innebærer. Lærerne viser at de er bevisste på at sosial læring og utviklingen av sosiale ferdigheter er en prosess som skjer hver dag, og at det ikke er noe som kan holdes atskilt fra det faglige. Det at skolen velger å «løse» sosial læring på denne måten, kan tyde på at hva sosial læring egentlig innebærer ikke prioriteres i skolehverdagene.

Selv om lærerne viser til at de får god støtte fra ressursstillingene på skolen, opplever de likevel at de ikke alltid tas på alvor når de sier ifra til skolen om elever som strever sosialt. Flere uttrykker at de må mase for å få hjelp, og at de derfor selv påtar seg mesteparten av ansvaret. Elevene befinner seg i en fase hvor de er ekstra sårbare i sosialiseringen (Kvello, 2012), ikke bare med tanke på utviklingen av sosial kompetanse, men også i utviklingen av elevens selvbilde og identitet, spesielt gjennom hvordan andre ser på dem (Mead, 1934). Det bør derfor bli tatt på alvor når lærerne ber om hjelp, og at skolen bidrar med støtte til dette viktige arbeidet.

Lærerne virker opptatte av å ta konflikter som oppstår mellom elevene på alvor. Flere av lærerne fremhever blant annet viktigheten av å våge å ta de vanskelige samtalene med klassen, og ta opp konflikter når det skjer. De løfter betydningen av å være der for elevene når det oppstår situasjoner, samt å tørre å la det faglige ligge for å kunne arbeide seg gjennom situasjoner som kan oppstå med elevene. Det kan ses i sammenheng med kapittel 9A og de strukturelle rammene som forplikter lærerne til å hjelpe elevene (Opplæringsloven, 1998a). Sterke politiske føringer og nye juridiske forpliktelser har bidratt til økt oppmerksomhet om 9A, både internt og i foreldregrupper på skolen. Ifølge 9A er lærerne pliktige til å gripe inn i

konflikter som går utover elevenes helse, og det får konsekvenser dersom lærerne ikke gjør det. Når det gjelder prinsippet om sosial læring i fag, kan man derimot se at læreplanen ikke forplikter på den samme måten, og at arbeidet med sosial læring ikke har den samme gjennomslagskraften. Grunnene for dette kan blant annet være at formuleringer i den overordnede delen av læreplanen er generelle, og at skolens ledelse ikke følger det opp på en systematisk måte.

Funnene i studien viser imidlertid at lærerne verken er opptatte av eller er har kunnskap om hva det står om sosial læring i den nye læreplanen LK20. Et interessant spørsmål er om dagens situasjon ville vært annerledes dersom Ludvigsenutvalgets forslag til sosial læring som kompetansemål ble innført (NOU: 2015: 8). Dette kunne antakelig ha medført et tydeligere fokus på sosial læring, og at skolen ville vektlagt mer tid til å diskutere og fokusere på begrepet. Begrepet ville kanskje også unngått å bli så svevende i den overordnede delen av lærerplanen. Kanskje ville også konkrete tiltak prioriteres dersom sosial læring ble inkorporert som et eget kompetansemål. På denne måten ville skolen trolig prioritert sosial læring i større grad, slik vi har sett i arbeidet med opplæringslovens kapittel 9A.

7.2 Klassen som familie

Det er interessant at familiemetaforen er sentralt i funnene om lærerens arbeid med det sosiale fellesskapet. Lærerne trekker frem viktigheten av at alle elevene skal oppleve inkludering, og prøver blant annet å tilrettelegge for at elevene skal samarbeide og respektere hverandre. I tillegg har de også fokus på at klassen både skal være i stand til å tulle og fjase sammen, men også ha seriøse stunder sammen. De fire lærerne beskriver et godt klassemiljø som et sted hvor elever kan gjøre feil uten å bli gjort narr av, og hvor de opplever støtte fra medelevene. Ved at lærerne har vektlegger at elevene skal lære å være en god venn og behandle hverandre med respekt, kan det bidra til å forsterke søkelyset på personlig utvikling, heller enn faglige prestasjoner. Noen av lærerne vektlegger betydningen av å «lufte» hjernen, ved å for eksempel ha fokus på lek og avbrekk gjennom dagen. Gjennom å kunne ha både tullete og seriøse stunder sammen, kan det forsterke følelsen av å være på samme lag, og styrke klassens vi-følelse (Eriksen & Lyng, 2018).

Familiemetaforen kan man forbinde med et inkluderende fellesskap, hvor medlemmene i gruppen er glade i og respekterer hverandre. På den andre siden kan det diskuteres om det er utelukkende positivt å sette klassen inn i en familiesammenheng. En familie er bundet

sammen av slektskap, søsken vokser opp i det samme miljøet og får mange av de samme erfaringene. En klasse er derimot et «tvunget» fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 1996), hvor medlemmene blir tilfeldig sammensatt med andre jevnaldrende, og med en lærer som har ansvar for mange elever samtidig. Læreren skal vise omsorg og veilede et minisamfunn sammensatt av ulike elever, og selv om læreren tar på seg mange av de samme oppgavene som en forelder, blir det likevel i en helt annen kontekst, hvor læreren i tillegg må følge skolens retningslinjer.

Lærerne vektlegger at elevene skal føle seg trygge og oppleve forutsigbarhet i klasserommet, og at dette er med på å styrke familiefølelsen. Ved å etablere en god struktur i skolehverdagen hvor elevene vet hva som er forventet av dem, er det med på å forbygge eventuelle konflikter (Alenkær, 2009). Elise understreker at hun er tydelig på at hun skal reagere likt på en visse handlinger, uavhengig av hvilken elev som utfører handlingen. For eksempel å ha tydelige regler på hva som skjer dersom man bruker krenkende språkbruk, ved å for eksempel bli utvist fra fotballbanen i friminuttet.

Hierarki og roller

Flere av lærerne opplever et tydelig hierarki i deres klasse, og at elevene har ulike roller i samspillet. Lærerne hadde også klare oppfatninger over hvem som er de sosialt svake, og hvem som er de sterke, populære elevene. Etersom mye av ansvaret i arbeidet med de sosialt svake faller på lærerne, trakk flere av de fram mulighetene som finnes for å bruke de sosialt sterke eller populære elevene for å få med de andre som faller utenfor. Et eksempel er å gi en av de sterke elevene i oppgave å trekke de svake med inn i varmen, ved å sette dem sammen som turvenner eller oppfordre til lek i friminuttet. På den ene siden er dette positivt, i den form av at det kan bidra til inkludering og et positivt fellesskap. På den andre siden kan dette være transparent for den svake eleven, dersom han eller hun merker at det ikke er en genuin tilnærming. Vennskap er noe dypere enn å ha relasjon til de andre elevene (Kvelling, 2012), og det kan oppleves som sårt dersom et vennskap viser seg å være motivert av læreren heller enn at eleven faktisk selv ønsker å være vennen din.

Lærerne vektlegger ulike faktorer når de snakker om hvorfor noen elever er mer populære enn andre, men et gjennomgående funn er likevel beskrivelsene av elevene som kommer fra økonomisk ressurssterke hjem. Dette er gjerne elever som har råd og mulighet til å være med på fritidsaktiviteter og utvikle seg på flere sosiale arenaer, enn elever fra familier med dårlig

råd. Disse populære elevene har i tillegg midler til å skaffe seg «kule ting», som for eksempel den nyeste teknologien eller de nyeste klærne. Dette ser ut til å være med å styrke deres posisjon. Tingene de har blir på denne måten symboler i det sosiale samspillet (Lyng, 2004), og disse elevene er barn som de andre gjerne vil assosieres med (Vaaland, 2017). For eksempel kommer det frem at det ofte er disse elevene som legger føringene for hva som skal lekes i friminuttet.

Når det gjelder samarbeid med foreldrene, vektlegger flere av lærerne viktigheten av å oppfordre til å skape sosiale arenaer hvor alle elevene har mulighet til å delta, uansett økonomisk bakgrunn eller status i hierarkiet på skolen. Dette kan bidra til å bryte ned de negative hierarkiske strukturene, og skillene blir ikke like tydelig mellom elevene som ellers ikke ville fått vært med på aktiviteter etter skoletid. Lærerne fremhever at det er viktig å få foreldrene til å spille på lag med lærerne om dette. Magnus forklarer at det handler mye om å få lærerne til å innse at klassens fellesskap er et felles prosjekt. Det er i tillegg normalt for barn at foresatte er signifikante andre, og for noen er læreren det også (Rye, 2013). Det at elevene får oppleve at flere betydningsfulle mennesker i livene deres, lærer og foresatte, spiller på samme lag og bygger bro mellom hjem og skole, kan være med på å skape sammenheng mellom verdenene til eleven. Dette kan bidra til å hjelpe de elevene som strever med å utvikle sin sosiale kompetanse, ettersom det blir lettere å orientere seg i de ulike verdenene.

En annen ting som en av lærerne trekker frem når det gjelder popularitet, er at det ofte er de elevene som forstår seg på det sosiale samspillet, og som er flinke til å uttrykke seg muntlig og skriftlig. Disse elevene er flinke på å uttrykke meningene sine og kommunisere med andre. Det kan tenkes at disse elevene har hatt bedre forutsetninger i hjemmet til å uttrykke seg, og det er et fortrinn andre elever med begrensede ressurser ikke får. Ved at elevene er gode på å samhandle med andre, kan man si at elevene har gode sosiale ferdigheter, og har god kompetanse i flere av Elliott og Gresham's dimensjoner. For eksempel det å stå opp for seg selv gjennom selvhevdelse, og det å respektere og se ting med andres øyne gjennom empati. Mest sentral i denne sammenhengen er nok dimensjonen om selvkontroll; det å kunne klare å unngå kompromisser med andre (Elliott & Gresham, 2002).

Det kan virke som om de populære elevene er bevisste på hvordan deres atferd påvirker resten av gruppen, og hvordan holde på positive vennskap. På den andre siden finnes det elever som

opplever det som vanskelig å forstå seg på sosialt samspillet, og som er i dårlig stand til å gripe hvordan deres atferd påvirker måten de andre ser dem på. For eksempel ved å bli sinte når de andre i klassen ikke vil leke den leken de selv vil ha. Grunnen til dette kan blant annet være at mye av forståelsen til elevene henger igjen fra primærsosialiseringen hjemme, hvor elevene kanskje er vant til å få viljen sin og ikke måtte behøve å forholde seg til andre barn, og det å bli sur hjemme fungerer (Frønes, 2011). En kan tenke seg at et barn som kommer fra et hjem hvor det blir akseptert at man gråter eller blir sint for å få viljen sin, ikke får samme mulighet som andre barn til å utvikle evnen til kommunikasjon. Hvis det under primærsosialiseringen blir akseptert at barnet hyler i stedet for å forklare hva som er galt, får heller ikke barnet rom til å trene på kommunikasjonen. Det blir da vanskelig for eleven å tilpasse seg en klasseromskontekst, både når det gjelder å følge lærerens regler, men også i læringsmiljøet og samspillet med andre. Gjennom ulike situasjoner i skolehverdagen, som med diskusjon om hvilken lek barna skal leke, lærer barna at det lønner seg å vike for andres meninger innimellom, for å kunne holde på vennskap og aksept innad i gruppen.

Lærerne trekker frem ulike aspekter ved arbeidet for klassen som fellesskap, men det som er mest fremtredende er det å bygge en samarbeidskultur. De vektlegger samarbeid på tvers av vennegrupper, og har som målsetning at alle elevene skal kunne samarbeide med hverandre, uansett vennskskapsrelasjon. Dette kan ses i lys av samarbeidsdimensjonen til Gresham og Elliott, som blant annet er evnen til å hjelpe andre (Elliott & Gresham, 2002).

Samarbeidskulturen omhandler også utviklingen av elevkulturen. Det at lærerne er bevisste på hvilke kriterier som er gjeldene i elevkulturen i deres klasse (Michelet, 2019a), gjør arbeidet med fellesskapet tydeligere. Man kan si at lærerne vektlegger å utvikle andre kriterier i elevgruppa enn det å for eksempel ha kule ting, som å for eksempel være en god venn og heie på hverandre i klasserommet. På den andre siden kan det sies at etablerte normer og verdier i en gruppe er vanskelig å bryte, og som lærer kan man heller ikke bestemme fullstendig over elevkulturen. Lykkes derimot læreren i å bidra til elevkulturen på en positiv måte, kan det påvirke hvordan miljøet i klasserommet utarter seg og utvikle et godt klassefellesskap (Michelet, 2019a).

Et eksempel er Nooras beskrivelse av den populære kjernen i hennes klasse. Kjernen er besatt av tre gutter, som er trendsettere av å være hyggelig mot alle klassekameratene, og som synes det er kult å være flinke på skolen. Det kan dermed tenkes at klassen har en elevkultur hvor det å være snill og skoleflink er akseptert og blir sett opp til i gruppa. Læreren sier også at det

er mange som ser opp til de populære guttene, og det kan dermed tenkes at de har signifikant betydning for klassekameratene, og kan inspirere (Frønes, 2011). Det kan tenkes at Nooras arbeid med elevkulturen og arbeidet med å fremheve betydningen av gode personlige egenskaper, som å være grei mot medelevene, har trukket elevkulturen i den retningen. Nooras populære gutter er også et godt eksempel på at de hierarkiske strukturene som finnes i et klasserom ikke behøver å være negative. De populære guttene kan fungere som rollemodeller for resten av klassen (Gonzalez-DeHass & Willems, 2013), og går frem som gode eksempler. Man kan dermed tenkes at en elev som tar på seg en trendsetterrolle ikke trenger å være av dominans (Michelet, 2019a), men for å være en god leder som trekker gruppen i en positiv retning. Det at de populære elevene kan fungere som betydningsfulle rollemodeller for de andre (Bandura, 1977), kan gjøre at de andre elevene lærer atferd gjennom å for eksempel observere hvordan de er mot andre.

Et av tiltakene for å dempe negative sosiale roller i klasserommet er å for eksempel arbeide med de som klovnen søker bekreftelse av, som gjerne er de populære, for å prøve å bryte ned den sosiale strukturen. Magnus sier grunnen for at man skal henvende seg til de øverst i det sosiale hierarkiet er fordi det er ofte de som setter standarden og rammene for rollene. Klovnen gjør det han gjør for å få aksept fra de som har sosial status. Om det er slik at de populære ikke synes klovnen er morsom, har ikke lenger klovnen de forventningene som trengs for å fylle rollen. På den andre siden trenger ikke rollen som klovn å utelukkende være noe negativt. Det kan også være en rolle som bidrar med mye positivt til gruppen, i form av latter og morsomheter. Det er sentralt at læreren er bevisst på rollens kjennetegn og en eventuell negativ utvikling.

På den ene siden kan det være positivt at læreren selv er klar over de ulike rollene som finnes i klasserommet, slik at de kan arbeide med å bryte ned negative roller, og heller jobbe elevene inn i positive roller. Når de ser rollene så tydelig i klasserommet, kan de forhindre at rollene får fritt spillerom i undervisningen (Michelet, 2019a).

På den andre siden kan det diskuteres om det er fruktbart at lærerne selv tildeler og forstår elevene utfra roller. Det er interessant å se dette i sammenheng med hvordan elevens oppfatning av seg selv dannes gjennom hvordan andre ser dem. Som om det ikke var nok at klassekameratene dine ser deg som klovnen, så gjør læreren det også. Dette kan forsterke rollen og i verste fall føre til en negativ utvikling av selvbildet (Mead, 1934), ettersom det

påvirkes av hvordan de rundt deg ser deg som person. Det kan også få konsekvenser for elevenes identitetsbilde, og at klovnerollen blir en rolle på vei mot utviklingen av identiteten. Gjennom forventningene medelevene, og muligens læreren har til klovnerollen, kan en elev skape historien om seg selv gjennom utspillingen av rollen (Giddens, 1996), og det kan gå på bekostning av å utviklingen av sitt individuelle narrativ. For eksempel å føle at det er kun gjennom å være morsom at man blir akseptert og godkjent av sine medelever, selv om man muligens ikke har lyst til å være låst i den rollen (Vaaland, 2017). Roller er noe som dermed kan oppleves som begrensende, og ved å få en rolle man ikke ønsker, kan man føle at man blir satt i en bås. Det handler om å se hele mennesket, å klare å se eleven for den han eller hun er, og ikke stoppe ved rollenes definerte rammer.

Flere av informantene trekker frem blikking som er gjennomgående i samspillet mellom elevene, som er spesielt utbredt blant jentene. Det at det er mer komplisert samhold og vennskapsnettverk mellom jentene, stemmer overens med tidligere forskning på feltet (Frønes, 2011), og lærerne uttrykker at det er vanskelig å få med seg alt som skjer til tider. Lærerne fremhever at deres klasse miljø er gode, til tross for noen utestengingsmekanismer. Videre er klasserommet stort sett er preget av et godt samspill mellom elevene. De trekker frem at når elever føler seg utenfor, tror lærerne elevene som utestenger ikke er bevisste på at de faktisk gjør det. Selv om noen av lærerne ikke tror at utestengningen skjer bevisst, er dette vanskelig å vite for sikkert. Det kan for eksempel hende at en elev utestenger en annen elev for å få mer sosialt aksept innad i gruppen, om det å være frekk er et personlighetstrekk som vektlegges av de populære. Dette betyr ikke nødvendigvis at eleven mener å være slem, men at det er en bevisst handling for å tydeliggjøre plassen sin i det hierarkiske strukturen. En kan stille spørsmål ved hva som er konsekvensene dersom læreren ikke ser utestengningen. For eleven som blir utestengt kan det innebære vanskeligheter med å utvikle sin sosiale kompetanse og følelsen av inkludering i fellesskapet kan bli svekket, som både kan gå utover elevens selv bilde og evne til å fungere i gruppen. Dette er konsekvenser som muligens kan følge eleven i store deler av livet. Det er også vanskelig å si om dersom læreren hadde sett det, om læreren ville vært i stand til å stanse det fullstendig.

Det er interessant at flere av lærerne sier at det er mye som foregår i det sosiale samspillet på mellomtrinnet. Noen av lærerne fremhever at det skjer store forandringer i vennegruppene i løpet av mellomtrinnet. Mens vennegruppene tidligere gjerne var basert på geografisk nærhet, søker elevene tilsynelatende vennskap basert på interesser i større grad på mellomtrinnet. For

eksempel kan den første bestekompisen til Mattias være naboen Bernt, som foreldrene arrangerte lekekvelder med da de var yngre. Mens på mellomtrinnet finner Mattias ut at han vil være sammen med Theo, som er like musikkinteressert som ham selv. For mange oppleves denne overgangen som naturlig, mens for andre blir dette en vond opplevelse da gamle mønstre brytes og man føler at man mister etablerte vennskap. I overgangen kan barnet også oppleve å ikke ha et fast holdepunkt i tilværelsen, noe som kan være typisk i sosialiseringprosesser i jevnaldergruppa (Frønes, 2011).

7.3 Ansvarliggjøring av elevene

Ansvarliggjøring av elevene er tilsynelatende et sentralt aspekt for lærernes arbeid med sosial læring. Flere av informantene forklarer det som å utvikle en indre justis i klassen, der klassen selv skal være selvregulerende. Ifølge lærerne har dette en side til å gjøre elevene bedre egnet til å håndtere motgang senere i livet. En annen informant trekker frem et eksempel om at hun ønsker at elevene skal løse konflikter mellom seg på egenhånd, slik at de lærer å lytte til hverandre, men samtidig som de lærer å stå for egne meninger. Hun oppfordrer elevene til å benytte seg av et «problemløsninghjul» hun har i klasserommet, som bidrar med støtte til hvordan håndtere situasjonen. Ansvarliggjøring av elevene kan ses i lys av flere av dimensjonene til Gresham og Elliott, både å klare å samarbeide med andre, klare å stå opp for egne meninger, og det å inngå kompromisser med andre (Elliott & Gresham, 2002).

Lærerne viser at de er bevisste på de sosiale prosessene som foregår mellom elevene, og forståelse for at det er gjennom interaksjoner med hverandre at elevene lærer å utvikle sin sosiale kompetanse. Selv om lærerne har fokus på at elevene skal lære å finne ut av ting på egenhånd, innebærer ikke dette at læreren trekker seg fullstendig ut. Det innebærer heller at læreren fungerer mer som veiledende hjelp til elevene i vanskelige situasjoner, som kan ses i lys av Vygotskys proksimale utviklingssone (Vygotsky, 1978), hvor læreren blir en som hjelper elevene på veien. Flere av lærerne kaller det å «tøffe opp» elevene, og at de ønsker at elevene skal lære seg å møte på motgang og hvordan dette skal håndteres.

7.4 Fellesskap og individ

Når lærerne snakker om hva de vektlegger i et godt klassemiljø, er inkludering et begrep som står sentralt. Lærerne uttrykker at det viktigste i arbeidet med elevene som strever, enten det er sosialt eller faglig, er å fokusere på hva de får til. Lærerne beskriver en rekke tiltak for å få gjennomføre inkludering i praksis, og et som blir vektlagt er å sikre at elevene opplever

deltagelse i fellesskapet. Dette kan sees i lys av Haugs dimensjoner av inkluderingsbegrepet. For eksempel, dersom eleven får mulighet til å delta i en meningsfylt aktivitet, vil eleven i større grad få en følelse v å bidra til fellesskapet. I praksis kan dette illustreres gjennom at læreren oppmuntrer eleven til å svare på noe i timen og ellers delta aktivt i undervisningen. Dette vil være egnet til å styrke deltagelse (Haug, 2014) . Selv om lærerne er bevisste på inkludering, trekker likevel flere frem at dette er utfordrende å få til i praksis. Dette kan, som tidligere nevnt, muligens være på grunn av skolens press på faglige resultater, og presset lærere opplever med å arbeide med kompetansemål i flere fag. Likevel viser lærerne at de er bevisste på tiltak som fremmer inkludering, som underbygges av det grunnleggende ønsket og intensjonen de fleste lærere har; at skolen skal være et sted for alle.

En annen dimensjon ved inkluderingsbegrepet, som lærerne ser ut til å være engasjerte i, er å sikre elevmedvirkning. En av lærerne sier det slik; «du har en mening og den ønsker jeg å høre». Det å uttrykke meningen sin, men samtidig klare å lytte og respektere andre, er en balansegang som også krever utviklingen av sosial kompetanse (Elliott & Gresham, 2002). En kan si at det alltid er snakk om en gylden middelvei, hvor man både står opp for seg selv, og viker i andre tilfeller. Det kan også ses i sammenheng med sosialiseringprosessen hvor barnet skal både finne seg selv, men også ta plass i et sosialt fellesskap (Kvelling, 2012). Dette dilemmaet blir stadig forsterket i en verden hvor fokuset i stor grad er på selvrealisering og utvikle den beste versjonen av seg selv (Frønes, 2011). Skolen som sosialiseringarena er et sted hvor utviklingen, i et godt klassemiljø, kan skje i trygge rammer - hvor det er lov å trå feil, prøve seg frem, og trå feil igjen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Lærerne er enige i at et godt fellesskap nettopp er det; et sted hvor du kan tabbe deg ut, men fremdeles ha gode relasjoner med mennesker som vil deg vel.

8 Avslutning

Sosial læring har fått en sentral plass i den overordnede delen av den nye læreplanen, LK20, og i media kan en stadig lese om elever som har det vanskelig på skolen med mobbing og utestenging. Med den økte oppmerksomheten til sosial læring, ønsket jeg å kaste lys på hvordan arbeidet med begrepet blir utført og hvilke erfaringer lærere har. På bakgrunn av en kvalitativ undersøkelse av fire kontaktlærere på mellomtrinnet har denne studien undersøkt følgende problemstilling: *på hvilken måte arbeider lærere med sosial læring i klassen på mellomtrinnet?* De to forskningsspørsmålene var: *hvordan opplever lærere samspillet i klassen? Og hvilke tiltak, på gruppe- og individnivå, legger læreren vekt på?*

I denne masteroppgaven viser funnene at lærerne opplever et stort ansvar når det gjelder elevenes sosiale læring. Lærernes arbeid med sosial læring gjennomføres fordi det oppleves som viktig for dem personlig, og ikke fordi de følger det som står i læreplanen. Lærerne vektlegger at et godt sosialt miljø i klassen er en forutsetning for videre faglig læring og de viser til at arbeidet med sosial læring er tidkrevende. De opplever å ikke bli tatt på alvor når de ber om hjelp fra skolen til elever som strever sosialt. Ansvaret for elevens sosiale læring havner i stor grad på læreren selv, og en kan si at det å «løse» sosial læring med å innføre det i læreplanen ikke har hatt en stor effekt.

Familiemetaforen er sentralt i lærernes beskrivelser av det sosiale fellesskapet, og de trekker frem viktigheten av at alle elevene skal få oppleve inkludering, og at klassen skal være et sted preget av trygghet og forutsigbarhet. Det er viktig for lærerne at elevene respekterer og er snille med hverandre. Lærerne beskriver at de ser et tydelig hierarki i klasserommet, hvor elevene tar og får tildelt ulike roller. Lærerne har også klare opplevelser på hvem som er de sosialt sterke, populære og de som strever sosialt. De fremstiller tiltak som arbeider med det hierarkiske strukturen, for eksempel ved å benytte seg av de sosialt sterke til å trekke andre inn i «varmen». Lærerne viser at de er bevisste på utviklingen av sosial kompetanse, og bruker tid i klasserommet til å veilede elevene i utviklingen av denne. Samarbeid med foreldrene blir også vektlagt, i den form av å spille på samme lag, og at et god læringsmiljø er et felles prosjekt som krever arbeid både fra lærer og forelder. Ansvarliggjøring står særlig sentralt i lærernes beskrivelser av tiltak, og lærernes mål er at klassen skal lære seg å løse ting på egenhånd. Når det gjelder individene som strever sosialt eller faglig, fremhever lærerne betydningen av tilrettelegging for deltagelse og medvirkning i klasserommet.

Avsluttende kommentarer

På grunn av studiets begrensninger, fikk jeg kun intervjuet fire lærere i et avgrenset geografisk område. Dette må tas i betraktning når en gjør rede for studiets resultater. Dersom noen andre lærere ble intervjuet, eller fra et annet område, kunne resultatene ha vært annerledes.

Det er i tillegg viktig å ta i betraktning at LK20 ble innført under Corona pandemien, noe som mest trolig har hatt innvirkning på arbeidet og implementeringen av den nye læreplanen. Det må også bli sett i lys av at det kun er få år siden den nye læreplanen ble innført, og at det mest trolig krever tid å få det tydelige fokuset i arbeidet på skolene.

Det finnes mye forskning en kunne gått videre med på temaet, både når det gjelder sosial læring og det sosiale samspillet i klassen, og på hvilken måte lærere arbeider med dette. Det ville vært interessant å ha forsket videre på hvordan elevene opplever sosiale læring, og hvordan deres tanker om det sosiale hierarkiet påvirker deres læringsmiljø. Som lærer Magnus sa: «det kan jo hende elevene opplever det helt annerledes.»

Litteraturliste

- Alenkær, R. (2009). Klasseledelse i et inkluderende perspektiv. I E. Jensen & O. Løv (Red.), *Klasseledelse: nye forståelser og handlemuligheter* Akademisk Forlag.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*.
- Dale, L. E. & Wærness, J. I. (2006). Sosialisering og oppdragelse i skolens læringsmiljø. I *Oppdragelse, dannning og sosialisering i læringsmiljøer*.
- Dalland, C. P. & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata I *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole *Spesialpedagogikk*
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Kommuneforlaget.
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A. & Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus: en studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (Bd. 15/2014). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Erikson, E. H. (2000). *Barndommen og samfunnet*. Gyldendal akademisk.
- Faldet, A.-C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 171-188. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Cappelen Damm akademisk.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Hans Reitzels Forlag.
- Glaser, V. & Bølstad, J. (2008). *Moderne oppvekst: nye tider, nye krav*. Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1974). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Dreyer.
- Gonzalez-DeHass, A. R. & Willems, P. P. (2013). *Theories in educational psychology: concise guide to meaning and practice*. Rowman & Littlefield Education.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

- Haug, P. (2012). Skulen som sosialiseringsagent. I *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2022). *Læreren som regissør: ledelse og læring i klasserommet*. Cappelen Damm akademisk.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Oplandske bokforlaget.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse: i dialog med elevene: erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Johansen, J. B. (2006). Det utfordrende læringsmiljøet. I *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. s. 129-157). Universitetsforlaget.
- Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J. & Bailey, R. (2021). *Navigation Social and Emotional Learning from the Inside Out*. Harvard Graduate School of Education.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28).
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - Sosial læring og utvikling*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2012). Sosialiseringsbegreper. I *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 13-61). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom: hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Unipax Institutt for samfunnsforskning.
- Lillejord, S. (2015). Den lange veien mot en inkluderende skole *Bedre Skole* (1).
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære?: om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. M., Rismark, M. & Hougen, I. (1999). *Didaktisk arbeid*. Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.

- Michelet, S. (2019a). *Klassen som fellesskap 1: elevkultur - faglig og sosial læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Michelet, S. (2019b). *Klassen som fellesskap 2: lærerarbeid med elevkultur for læring og danning*. Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NOU: 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. & Buli-Holmberg, J. (2019). *Psykososialt læringsmiljø* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringsloven. (1998a). *Elevane sitt skolemiljø* (§ 9 A). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a>
- Opplæringsloven. (1998b). *Formålet med opplæringa* (§ 1-1). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Restad, F. (2021a). *Curriculum Making for Social Learning: Exploring Policy and Practice in Norwegian Lower Secondary Education*.
- Restad, F. (2021b). Exploring the problems and potential of curriculum-making for social learning: Implications for policy and practice. *Curriculum journal*, 32(4), 688-703. <https://doi.org/10.1002/curj.113>
- Riiser, V. (2017). Nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9 A. *Utdanningsforbundet*. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/20172/nye-bestemmelser-i-opplæringsloven-kapittel-9-a/>
- Rye, J. F. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, 21(2), 169-189.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO.
- Sletta, O. (1984). Sosial inkludering og ekskludering i skoleklasser. I (s. s. 207-237). Aschehoug/Tanum-Norli.
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk: profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal akademisk.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Hovedfunn: Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/hovedfunn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vaaland, G. S. (2017). Klassen som sosialt system.
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/hvordan-pavirker-klasseledelse-laringsmiljoet#/>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

559668

Prosjektittel

Master i profesjonsrettet pedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Kirsten Elisabeth Thorsen

Student

Emma Antonie Andersson

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Kontaktopplysninger til personvernombudet

Taushetsplikt

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Vedlegg 2: Intervjuguide

Før intervjuet:

- informere om prosjektet
- minne om taushetsplikt, sensitive data
- signere samtykkeskjema
- spørsmål?

Del 1: Sosial læring og fellesskap

- Hvilket ansvar oppfatter du at du som lærer har for eleven og elevens sosiale læring?
- Hvordan kommer dette frem i LK20? Er det noen endringer fra tidligere mener du?
- Et fellesskap skal være et godt sted å være og et godt sted å lære. Kan du beskrive hva et positivt fellesskap er i dine øyne?
- Kan du beskrive fellesskapskulturen i din klasse?

- Ofte blir skoleklasser beskrevet som sosiale grupper der det er et hierarki hvor elever har ulike roller.

-> Kan du beskrive dette hierarkiet i din klasse?

-> Hva kjennetegner de elevene som er øverst i hierarkiet? Kom med eksempler.

-> Kan du beskrive hvilken rolle de kan ha i klassefellesskapet?

- Er det ulike grupperinger av elever i klassen din?

-> Kan du beskrive de ulike gruppene?

-> Hva tenker du er grunnlaget for at disse gruppene har oppstått?

-> Er det interesser, for eksempel hestejenter, fotballgutter osv.? Eller er det andre ting som gjør at gruppene dannes?

- Har du inntrykk av at elevenes deltakelse på sosiale medier preger fellesskapet i klassen?

-> Kan du gi eksempler på dette?

- Kan du beskrive de som er populære i klassen din, de som har lederroller?

-> Hva kjennetegner disse?

Del 2: Tiltak, enkeltelever

- Hva legger du vekt på for å få et godt forhold til den enkelte foresatt/foresatte?

- Hva legger du vekt på når du snakker om sosial læring med eleven og med foresatte?
- Hvis eleven har utfordringer med å fungere sosialt, hvordan jobber du da med å utvikle elevens sosiale kompetanse?
- > for eksempel hvis eleven er utagerende?
- > for eksempel hvis det er en stille elev?

Del 3: Tiltak, klasseledelse

- Hva gjør du for at alle skal oppleve at de er del av fellesskapet?
- > Har de for eksempel ulike ansvarsoppgaver?
- Hvis noen elever strever faglig – hva gjør du for at de ikke skal oppleve seg utenfor?
- Hvordan håndterer du konfliktsituasjoner i klassen?
- > Har du noen prinsipper som er dine som du pleier å følge?
- Hvordan bruker du din klasseledelse for å skape et inkluderende fellesskap?
- Ser du i dette samspillet at det finnes noen utestengningsmekanismer?
- > Kan du beskrive da hva som skjer?
- Kan du gi et eksempel på hvordan du kobler sosial læring på faget du har? Norsk, matte, etc.?

Del 4: Profesjonsfellesskapet

- Sosial læring har som tidligere nevnt fått en mer sentral plass i læreplanverket. På hvilken måte er dette et tema som blir diskutert i profesjonsfellesskapet?
- Hvis du har problemer med elever som fungerer svakt sosialt, hvilken støtte får du på skolen?
- > Hvilken form for støtte? Veiledning, ekstra ressurs i klassen etc.?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreres arbeid med et inkluderende læringsmiljø»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kontaktlæreres tanker og refleksjoner rundt læringsmiljøet og samspillet i klasserommet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet, og hva eventuell deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masterprosjektet er å undersøke kontaktlæreres syn og refleksjoner rundt inkludering og samspillet i klasserommet, og hva lærerne legger vekt på av tiltak og arbeid med sosial kompetanse med både enkeltelever og med klasseledelse. Videre vil det være interessant å komme inn på hvordan lærerne opplever gruppedynamikken i klassen.

Min foreløpige problemstilling er: hvordan kan lærere bidra til et inkluderende læringsmiljø i klasser på mellomtrinnet? Noen forskningsspørsmål i fokus for prosjektet er: hvilken oppfatning har lærere av samspillet og læringsmiljøet i en klasse? Og hvilke tiltak legger læreren vekt på?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har tatt kontakt med deg fordi du er kontaktlærer på 5-7. trinn. Det er fire kontaktlærere som skal intervjues til prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du ønsker å delta i forskningsprosjektet mitt, kommer jeg til å intervju deg. Du vil bli intervjuet i 25-30 minutter med en rekke spørsmål som omhandler problemstillingen.

Opplysningene registreres elektronisk gjennom lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun forsker og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Navn vil bli anonymisert, og lydopptakene vil bli oppbevart på Nettskjema.no, som er et sikkert datainnsamlingsverktøy. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15/05-23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Personopplysningene vil anonymiseres ved fiktive navn.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Emma Antonie Andersson, OsloMet
Epost: emtonie@hotmail.com
Mobil: 415 474 12
- Veileder: Kirsten Elisabeth Thorsen, OsloMet
Epost: kirsten.e.thorsen@oslomet.no
Mobil: 926 311 83
- Personvernombudet ved OsloMet: Ingrid S. Jacobsen
Epost: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Emma Antonie Andersson

(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres arbeid med et inkluderende læringsmiljø* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)