



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgåve i grunnskulelærarutdanning 5.-10.

PE379 BO - bacheloroppgåve

Predefinert informasjon

| | | | |
|----------------------|--------------------|------------------------|--------------------------|
| Startdato: | 02-05-2017 15:00 | Termin: | 2017 VÅR |
| Sluttdato: | 12-05-2017 14:00 | Vurderingsform: | Norsk 6-trinnskala (A-F) |
| Eksamensform: | BO-Bacheloroppgåve | | |
| SIS-kode: | PE379 1 BO | | |

Deltakar

| | |
|---------------------|----------------------------|
| Namn: | Torbjørn Knapstad Endestad |
| Kandidatnr.: | 314 |
| HVL-id: | torbjore@hvl.no |

Informasjon frå deltakar

**Eg godkjenner avtalen om ja
tilgjengelegging av
bacheloroppgåva mi *:**

Gruppe

| | |
|--------------------------------------|------------------|
| Gruppenamn: | Bffffff`s |
| Gruppenummer: | 15 |
| Andre medlemmer i gruppa: | Lars Eirik Berge |



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGÅVE

Læraren si tilrettelegging for relasjonar
mellom elevar i oppstarten på 8.trinn

The teacher`s arrangement for relations between pupils, in
the beginning of the 8th grade.

Grunnskulelærerutdanning 5.-10.

PE379

**Avdeling for lærerutdanning og idrett, institutt for
grunnskulelærerutdanning**

12.05.17

10995 ord

Lars Eirik Berge og Torbjørn Endestad

Vi stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er
brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Samandrag

Denne bacheloroppgåva er skriva ut i frå ei kvalitativ undersøking, der temaet har vore læraren si tilrettelegging for relasjonsbygging mellom elevar i oppstartinga på 8.trinn. Grunnen til at det nettopp er 8.trinn som er fokusområde, er fordi det kan vere ekstra utfordrande på dette trinnet. Her kan elevane kome frå fleire ulike skular, og har av den grunn mindre kjennskap til kvarandre frå før av. Vi har sett på kva tiltak læraren gjer for å etablere relasjonar mellom elevar, og korleis dette arbeidet verkar inn på læringsmiljøet i klassen. Det teoretiske grunnlaget i oppgåva er knytt til læringsmiljø, relasjonsbygging, sosial kompetanse og proaktiv klasseleiing.

Forord

Denne oppgåva er skriva i samband med det avsluttande året på bachelorstudiet grunnskulelærer 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet. Vi vil først og fremst takke rettleiaren vår Eirik Sørnes Jenssen for gode tips og tilbakemeldingar undervegs. I tillegg vil vi takke informantane, som tok seg tid i ein elles travel skuledag, til å la seg intervju og komme med sine tankar rundt emnet.

For vår del har det vore veldig interessant å forske på vårt emne. Hovudgrunnen til at vi skriv om dette er fordi det er avgrensa kor mykje det er vektlagt i studiet vårt, og vi har difor lært mykje gjennom dette forskingsprosjektet. I tillegg er dette noko vi vil få bruk for den dagen vi sjølv skal jobbe som lærarar. Vi har òg lært mykje gjennom prosessen det er å skriva ei akademisk oppgåve, blant anna det å tolke, analysere og drøfte funn frå kvalitative intervju.

Innholdsliste

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1.0 | Innleiing | 5 |
| 1.1 | Bakgrunn for val tema | 5 |
| 1.2 | Presisering av problemstilling | 6 |
| 1.3 | Oppbygginga av oppgåva | 6 |
| 2.0 | Teoretisk perspektiv | 7 |
| 2.1 | Læreplan og rammeverk | 7 |
| 2.2 | Læringsmiljø | 8 |
| 2.2.1 | <i>Relasjonar mellom elevane</i> | 9 |
| 2.2.2 | <i>Sosial kompetanse hos elevane</i> | 9 |
| 2.3 | Klasseleiing | 11 |
| 2.3.1 | <i>Proaktiv klasseleiing</i> | 12 |
| 2.3.2 | <i>Relasjonar mellom lærar og elev</i> | 12 |
| 2.3.3 | <i>Læraren sine val i oppstarten</i> | 13 |
| 2.3.4 | <i>Kartlegging av det sosiale miljøet i klassen</i> | 13 |
| 3.0 | Metode | 15 |
| 3.1 | Val av metode | 15 |
| 3.1.1 | Det kvalitative forskingsintervju | 16 |
| 3.2 | Framgangsmåte | 16 |
| 3.2.1 | <i>Utveljing av informantar</i> | 16 |
| 3.2.2 | <i>Førebuing til intervjuet og intervjuguide</i> | 17 |
| 3.2.3 | <i>Gjennomføring av datainnsamlinga</i> | 18 |
| 3.2.4 | <i>Arbeidet med transkripsjon og analyse av datamateriale</i> | 18 |
| 3.3 | Styrker og svakheiter kring forskinga | 19 |
| 3.3.1 | <i>Reliabilitet</i> | 19 |
| 3.3.2 | <i>Validitet</i> | 19 |
| 3.3.3 | <i>Moglege feilkjelder</i> | 19 |
| 3.3.4 | <i>Etiske omsyn</i> | 20 |
| 4.0 | Resultat | 21 |
| 4.1 | Relasjonar mellom elevar og læringsmiljøet | 21 |
| 4.2 | Sosial kompetanse | 21 |
| 4.3 | Proaktivitet | 22 |
| 4.4 | Relasjonar mellom lærar og elev | 23 |
| 4.5 | Læraren sine val i oppstarten | 23 |
| 4.5.1 | <i>Undervisning</i> | 23 |
| 4.5.2 | <i>Friminutt</i> | 24 |
| 4.5.3 | <i>Organisering av undervisningsrommet</i> | 24 |
| 4.6 | Kartlegging av det sosiale miljøet i klassen | 24 |
| 5.0 | Diskusjon | 26 |
| 5.1 | Læraren si tilrettelegging for relasjonar mellom elevane | 26 |
| 5.2 | Korleis verkar dette arbeidet inn på læringsmiljøet? | 30 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 6.0 | Avslutning | 32 |
| 7.0 | Litteraturliste | 33 |
| 8.0 | Vedlegg..... | 37 |
| 8.1 | Vedlegg 1: Intervjuguide | 37 |
| 8.2 | Vedlegg 2: Informasjonsbrev til rektor | 39 |
| 8.3 | Vedlegg 3: Skjema for samtykke | 40 |
| 8.4 | Vedlegg 4: Informasjonsbrev til lærar | 41 |

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val tema

Relasjonar mellom elevar er ein viktig føresetnad for at elevane skal ha ei positiv oppleving av skulen både fagleg og sosialt. At elevar har positive relasjonar til kvarandre, er i tillegg viktig for at det blir etablert eit positivt læringsmiljø i klassen (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). Læraren har eit ansvar når det gjeld å legge til rette for at det blir etablert relasjonar mellom elevane i oppstarten, men og at desse får høve til å utvikle seg vidare. Korleis læraren jobbar i forkant av skuleåret, samt kva fokus og aktivitetsval han gjer i oppstarten med ein ny klasse, er av stor betydning i eit slikt arbeid. Dette kan vere med på å skape eit godt og inkluderande fellesskap.

Skolen bør jobbe med å utvikle gode og inkluderende fellesskap. Dette er positivt både for elevenes sosiale og personlige utvikling, og for å fremme undervisning og faglig læring. Elever som lykkes godt sosialt klarer seg bra faglig. På samme måte ser vi at de som er isolerte og ensomme i skolen kan få problemer med å konsentrere seg om faglig læring.

(Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Vidare skriv Utdanningsdirektoratet (2016a) at opplæringa skal gi elevane kyndighet og modenheit til å møte livet sosialt, praktisk og personleg. Det blir påpeika spesifikt at skulen ikkje berre skal vere fagleg, men at det også skal arbeidast med elevane sine sosiale ferdigheter. For å kunne oppfylle dette er relasjonsarbeidet mellom elevane viktig. Det at Nordahl et al. (2016) hevdar at relasjonar mellom elevar er positivt for eleven si faglege og sosiale utvikling, viser at dette arbeidet kan vere viktig i grunnskulen. Trass i dette, er det avgrensa med undervisning i studiet i grunnskulelærarutdanninga som omhandlar tema.

Utgangspunktet for forskingsprosjektet blir arbeidet læraren gjer for å legge til rette for relasjonar mellom elevar i oppstarten på 8.trinn. Når elevar byrjar på 8.trinn, kan elevane i nokre tilfelle kome frå fleire ulike skular, og har av den grunn mindre kjennskap til kvarandre. Det er desse skulane vi fokuserer på i denne oppgåva. I slike tilfelle kan arbeidet læraren gjer, vere utfordrande, men viktig for læringsmiljøet i klassen. Likevel viser ein studie at lærarar på ungdomsskulen i mindre grad fokuserer på relasjonar mellom elevar som ein viktig del av klasseleiinga, enn lærarar på mellomsteget (Munthe, 2011, s. 142).

Det er viktig å presisere at det i tillegg til elev-elev-relasjonar, òg er fleire andre viktige faktorar som bidreg til å etablere eit godt læringsmiljø. Vi vel å ha fokus på det sosiale aspektet ved læringsmiljøet, som også kan vere med å bidra til at elevane opplever ei fagleg utvikling i skulen (Nordahl, 2010, s.155).

1.2 Presisering av problemstilling

Med bakgrunn i det vi har nemnt ovanfor, er problemstillinga vår formulert slik:

”Korleis legg læraren til rette for gode relasjonar mellom elevane når dei byrjar på ungdomsskulen, og korleis verkar dette arbeidet inn på læringsmiljøet i klassen?”

Vi ser på relasjonar mellom elevane som ein av dei viktige faktorane for å skape eit godt læringsmiljø. Dette kan vere med å skape eit betre sosialt miljø i klassen, og elevar som er del av gode sosiale miljø har betre utgangspunkt for å utvikle seg fagleg og sosialt (Berg, Nordahl & Aasen, 2014, s. 15). Viktige omgrep knytt til problemstillinga vil bli presentert i kapittel to.

1.3 Oppbygginga av oppgåva

For å svare på problemstillinga skal vi først presentere utdanningspolitiske styringsdokument og teori på området. Deretter vil metodedelen av oppgåva bli belyst, med bakgrunn for val av metode og framgangsmåte. Vi har ei kvalitativ undersøking frå eit lærarperspektiv for å belyse problemstillinga. Difor har vi valt å intervjue tre lærarar med erfaring som kontaktlærer i oppstarten på 8.trinn. Vidare vil vi presentere funna vi får i intervjuet, før dei vil bli drøfta i lys av teori.

2.0 Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet skal vi presentere teorigrunnlaget for dette forskingsprosjektet. Vi vil syne grunnlaget for forskinga gjennom å belyse kva som står om emnet i læreplan og rammeverk. Her er det viktig å understreke at dette ikkje er forskning, men utdanningspolitiske styringsdokument. Vidare vil omgrepet læringsmiljø bli presentert, saman med den faktoren innanfor læringsmiljø som vi har valt å ha eit fokus på; relasjonar mellom elevane. Deretter vil vi sjå på sosial kompetanse i lys av læraren sitt arbeid med å legge til rette for gode relasjonar mellom elevane. Avslutningsvis vil vi sjå nærare på klasseleiing, og korleis det kan vere med å påverke relasjonane.

2.1 Læreplan og rammeverk

I læreplanen kjem det tydeleg fram at skulen ikkje berre skal vere fag, men òg bidra til ei personleg og sosial utvikling hos elevane. Dette blir forankra gjennom det som blir kalla for "elevanes arbeidsmiljølov", § 9a i Opplæringslova (1998). Blant anna gjennom det som blir definert som eit godt psykososialt læringsmiljø, som blir konkretisert som eit miljø der ingen elevar utsettast for krenkjande ord eller handlingar, som mobbing, diskriminering, rasisme, utestenging eller vald. Opplæringslova (1998) seier også at alle elevar i grunnskular og vidaregåande skular har rett til eit godt psykososialt miljø, som fremjar både helse, trivsel og læring.

I den generelle delen av læreplanen (1998) står det at skulen skal utvikle sjølvstendige personlegdommar med gode evner til å samarbeide med andre. Vidare står det at elevane skal få trening i sosiale ferdigheter som empati, samarbeid, sjølvkontroll, sjølvhevding og ansvar. Om dette skal bli realisert, er det heilt avgjerande at elevane møter eit læringsmiljø som er relatert til aktiv deltaking og verdsetjing i eit nært forhold både til medelevar og lærarar. Opplæringslova (1998) presiserer vidare at dette skal bli knytt til skulen sine dannande oppgåver, og til at elevane skal vere i stand til å møte livet personleg og sosialt. Dette blir også tydeleg forankra i den generelle delen av læreplanen, gjennom det som blir kalla "Det Allmenndannande menneske." Der blir det forklart at god allmenndanning, blant anna vil seie å ha kunnskap og modnad til å møte livet praktisk, sosialt og personleg og eigenskapar og verdiar som lettar samvirke mellom menneske og gjer det riktig og spanande for dei å leve saman (Utdanningsdirektoratet, 1998).

Grunnen til at vi har dratt fram nettopp desse elementa, er fordi det kan knytast opp mot kvifor relasjonar mellom elevane er viktig. Det viser òg at styringsdokumenta læraren arbeidar etter set fokus på temaet.

2.2 Læringsmiljø

“Elevenes læringsmiljø på skulen skal skildrast som totaliteten av fysiske forhold, planar, lærestoff, læremidlar, organisering av undervisninga, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjonar og haldningar til læring” (Skaar, Viblemo og Skaalvik, 2008, s.26). Denne definisjonen av læringsmiljø er ganske vid, og viser til alle forhold som kan vere med å påverke eleven si læring. Nordahl (2010, s. 155) skriv at læringsmiljøet er knytt til dei miljømessige faktorane i skulen som påverkar elevane si sosiale og faglege læring samt elevane sin generelle situasjon i skulekvardagen. Desse faktorane kan vere vennskap og deltaking i sosiale og faglege fellesskap, relasjonar til medelevar og lærarar, klasseleiing, normer og reglar, verdiar, forventing til læring og det fysiske miljøet i skulen. Dette er faktorar i skulen som den enkelte lærar kan påverke i relativt stor grad. Med problemstillinga i denne oppgåva som bakgrunn vil fokuset vere på dei faktorane som kan vere med å påverke relasjonane mellom elevane i læringsmiljøet, og korleis læraren legg til rette for dette.

Eit godt læringsmiljø fremjar ikkje berre helse, trivsel og ein positiv sosial utvikling, men bidreg også til danning og fremjar fagleg læring. Det er altså ingen motsetning mellom eit godt og inkluderande læringsmiljø og elevane si faglege læring (Berg, Nordahl & Aasen, 2014, s. 15). I følge Utdanningsdirektoratet (2016b) er det læraren som har ansvar for læringsmiljøet og for å bygge relasjonane i klassen, slik at elevane blir inkludert i fellesskapet. Gjøsund & Huseby (2013, s. 64) skriv at ein kan skilje mellom to hovudtypar når det gjeld sosialt klima i ei gruppe: forsvarsklima og støtteklimate. Det er viktig å påpeike at dette er ei sterk forenkling av verkelegheita, og dei fleste gruppeklimate vil vere ein plass i mellom desse to (Gjøsund & Huseby, 2013, s. 64-66). Dei skriv vidare at eit sosialt miljø som er prega av forsvarsklima ikkje er eit godt miljø å opphalde seg i. Det gir dårlegare moglegheiter for personleg utvikling, og kan minske emosjonell trivsel. Læraren har her ei plikt til påverke og bryte opp i slike miljø. Grupper prega av støtteklimate, er innstilt på å akseptere at medlem har ulike meiningar. Her kan deltakarane oppleve at konflikatar blir brukt på ein positiv måte, og den opne kommunikasjonen gjer det mogleg å bruke konflikatar til å utvikle gruppa. Alle medlemmane blir sett, og ein lyttar på kva andre seier og meiner. Her skapar ein eit akseptierende miljø som kjenneteiknast av gjensidig respekt og positive lærar-elev-relasjonar og elev-elev-relasjonar (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 221).

Sjølv om fokuset i denne oppgåva er på den sosiale arenaen i skulen, er ikkje dette eit uttrykk for at det skulefaglege er uvesentleg. Skulen skal vere ein institusjon for læring på fleire felt. Nordahl (2010, s. 189) skriv at ein har to mestrings- og kompetanseområder i skulen, den faglege og den sosiale arenaen, og at desse påverkar kvarandre.

2.2.1 Relasjonar mellom elevane

Relasjonar mellom elevar er ein avgjerande del av, eller faktor i læringsmiljøet i skulen, og særleg kvar enkelt elev sin oppfatning av dette læringsmiljøet (Nordahl et al., 2016). For at elevane skal kunne utvikle relasjonar med andre jamaldringar, er det essensielt at dei har relasjonskompetanse. Spurkeland (2011, s. 63) definerer relasjonskompetanse som "ferdigheiter, evner og kunnskaper som etablerer, utviklar, vedlikehaldar og reparerer relasjonar mellom menneske." Relasjonar mellom elevane handlar om innstillingar og oppfatningar mellom dei ulike elevane. Gode relasjonar til medelevar er viktig for elevane. "Betydningen av skolen som en sentral samspills- og vennskapsarena må ses i sammenheng med undersøkelser som understreker at barn og unge synes det å få være sammen med venner er noe av det viktigste ved å gå på skolen" (Nordahl et al., 2009, s. 24).

Spurkeland (2011, s. 212) påpeikar at det er kontaktlæraren si merksemd på relasjonskompetanse som avgjer korleis ein klasse utviklar seg innanfor området. Dette kan gjerast gjennom målretta arbeid med tema og trening som ein integrert del av skularbeidet. Å utvikle relasjonskompetansen hos elevane i klassen kan grunnleggjast ut frå fleire forhold. Relasjonskompetanse som ei grunninvestering i klassemiljøet vil positivt påverke åtferd og relasjonar mellom elevar. Det vil gjere læraren sitt arbeid lettare, forbetre dialogen, samhaldet og vennskapsutviklinga i klassen. Relasjonskompetanse kan difor fungere som beredskap mot konflikt og mobbing (Spurkeland, 2011, s. 212).

Relasjonar mellom elevar i oppstarten på 8.trinn kan vere viktig på fleire måtar, sidan elevar kan vere ukjende for kvarandre. Frønes (2010, s. 60-61) skriv at det skjer ei orientering mot jamaldringar i puberteten, og at dei signifikante andre i stor grad er nettopp jamaldringar. Han skriv vidare at ein grunn for dette kan vere at ein i denne alderen står ovanfor ei frigjering frå familien og vegen til vaksenlivet, og at dette jamaldringsmiljøet blir forstått som ein sosial treningsarena for å møte livet som vaksen. Munthe (2011, s. 142) legg vekt på at gode vennskapsrelasjonar har betydning for ungdom si sosiale og emosjonelle vekst, likevel viser ein studie at lærarar på ungdomsskulen fokuserte mindre på dette enn lærarar på mellomsteget.

2.2.2 Sosial kompetanse hos elevane

Skal ein legge til rette for eit godt læringsmiljø, med gode relasjonar mellom elevane, kan det vere føremålstenleg å ha eit fokus på den sosiale kompetansen i elevgruppa. Ogden (2015, s 228) har følgjande definisjon på sosial kompetanse: "Sosial kompetanse handlar om å (...) utvikle kunnskaper, ferdigheiter og holdningar som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjonar."

Arbeid med læringsmiljøet i skulen og eit meir eksplisitt fokus på sosial kompetanse kan bidra til ei betre sosial og personleg utvikling hos eleven (Nordahl, 2010, s. 171). Det er eit sjølvstøtt innslag i kontakt og samhandling mellom menneske, og avgjerande for å kunne skape gode relasjonar til jamaldringar. Det er ofte først viss nokon manglar ein slik kompetanse vi blir observant på kor grunnleggjande og viktig den er (Ogden, 2015, s. 224).

Nordahl (2010, s. 185-186) tek utgangspunkt i fem ulike dimensjonar for å gje ei eintydig forståing av sosial kompetanse i skulesamanheng. Desse er:

- Empati å sette seg inn i og vise respekt for andre sine følelsar og synspunkt.
- Samarbeid inneber å dele med andre, hjelpe andre og vere gjensidig avhengig av kvarandre.
- Sjølvhevding omfattar å be andre om hjelp, kunne stå opp for seg sjølv samt reagere på andre sine handlingar.
- Sjølvkontroll handlar om å tilpasse seg fellesskapet og ta omsyn til andre. Under dette kjem og impuls kontroll, å kunne regulere forholdet mellom følelsar og åtferd.
- Ansvarlegheit dreiar seg om å utføre oppgåver og vise respekt for eigne og andre sine eigendelar og arbeid.

Relasjonskompetanse og sosial kompetanse har mange like trekk (Spurkeland, 2011, s. 64). Arbeid med sosial kompetanse kan føre til betre relasjonar mellom elevar, dersom ein arbeidar med det på ein god måte. For det første bør elevane ha ei klar oppfatning av kva som skal lærast, og at alle lærarane på skulen klart formidlar forventningane innanfor kompetanseområda empati, samarbeid, sjølvhevding, sjølvkontroll og ansvarlegheit (Nordahl et al., 2009, s. 35).

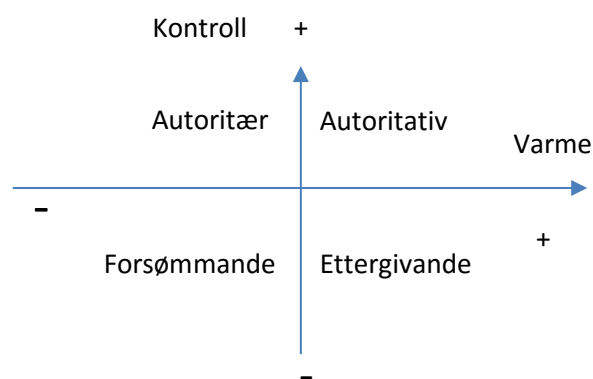
Ogden (2015, s. 257) legg vekt på at det kan vere positivt å lage klassereglar som anerkjenn positiv åtferd som samarbeid, omsorg, hjelp, oppmuntring og støtte. Det er difor naudsynt at den sosiale kompetansen eleven lærer gjennom diskusjon eller liknande blir etterspurd, oppmuntra og verdsatt i miljøet rundt eleven, og at det leggst til rette for at dei kan nytte denne kompetansen i timar og friminutt (Nordahl, 2010, s.188-189). Ein kan undervise innanfor sosial kompetanse på ulike måtar, og dette må tilpassast elevgruppa sin preferanse. Dette kan for eksempel skje gjennom modellering og rollespel, regelmessige og konstruktive tilbakemeldingar eller gjennom opne diskusjonar (Ogden, 2015, s. 259). Nordahl (2010, s. 188) presiserer at dersom arbeid med sosial kompetanse skal føre til læring, bør det leggst vekt på sosiale situasjonar elevane har opplevd. Desse kan drøftast og vere eit utgangspunkt for læring av konkrete sosiale ferdigheitar og kunnskap.

Sosial kompetanse er viktig i skulen i dag, og vil forsette å vere viktig i framtida. Ludvigsen-utvalet skriv i sin rapport om framtida sin skule at eit av dei fire kompetanseområda som skal vere med å fornye skulen er: kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. Samhandlingsomgrepet understreker viktigheita av sosial ansvarlegheit og relasjonar til andre, også i framtida (NOU 2015:8, 2015, s. 27).

2.3 Klasseleiing

Evertson & Weinstein (2006, s. 4) definerer klasseleiing som “dei handlingar som læraren føretar seg for å skape eit miljø som støttar og fremjar både akademisk, sosial og emosjonell læring”. Ogden (2015, s. 129) påpeikar at god klasseleiing inneheld mange punkt der regelhandheving, rutinar og forventingar, strukturert og direkte undervisning, åtferdskorrigering og grensesetjing er nokre av dei viktigaste elementa. Dette tyder på at klasseleiing er ein viktig del av læringsmiljøet, og at læraren si klasseleiing kan vere med å påverke relasjonane mellom elevane (Nordahl, 2010, s. 120). Gjennom god klasseleiing veks det fram tillit til læraren, og det blir meir vennskap, orden og positive normer i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 131).

Figuren nedanfor viser fire ulike hovudformer for klasseleiing langs dimensjonane grad av kontroll og varme. Den mest føremålstenlege tilnærminga vil i dei aller fleste tilfelle vere ei autoritativ tilnærming til klasseleiing. Nordahl (2010, s. 155) definerer autoritativ klasseleiing som at det inneber at læraren gir eleven varme, slik at læraren får ein god relasjon til elevane. Samstundes skal læraren ha kontroll og struktur i situasjonen. Læraren står her fram som ein tydeleg vaksenperson som samtidig bryr seg om og respekterer elevane.



Figur 1: Klasseleiing. (Nordahl, 2010, s. 154).

Verknaden av klasseleiing er spesielt sterk når ein ny klasse skal setje seg. Dette kan vere når elevar kjem saman for å byrje i 8.klasse. ”Elevene kjenner ikke læreren, og de er helt eller delvis ukjente for

hverandre. Det er i dette sosiale vakuumet tydelig og omsorgsfull klasseledelse er særlig viktig, slik at gode rutiner, relasjoner og normer setter seg raskt” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 131). Vidare skriv dei at dersom ikkje dette skjer er risikoen større for at uformelle, negative leiarar blant elevane tar kontroll og motarbeider læraren. Dette kan ramme medelevar sosialt, og forstyrre utviklinga av eit godt læringsmiljø.

2.3.1 Proaktiv klasseleiing

Det er viktig at ein som klasseleiar tek tak i, eller førebygg situasjonar eller konflikhtar som oppstår så raskt som mogleg, og aller helst før dei oppstår. Utdanningsdirektoratet (2006, s. 127) skriv at ein tydeleg leiar er klar i sine forventningar og arbeidar aktivt for å få forventningane innfridd gjennom å vere proaktiv. Det vil seie at læraren som leiar presenterer forventningar til elevane på førehand og ikkje som reaksjon på mangelfull læringsinnsats eller problematisk åtferd. Proaktiv klasseleiing handlar i tillegg om korleis læraren handterer problemsituasjonar, og evna til fange opp tidlege signal om byrjande vanskar og reagere raskt før konflikhtar og utagering trappar opp (Ogden, 2015, s. 145). I tillegg bør proaktiv klasseleiing underbyggast av sosial ferdigheitsopplæring slik at elevane kan kontrollere eller regulere si eiga åtferd for å nå sosiale mål.

2.3.2 Relasjonar mellom lærar og elev

Sidan hovudfokuset i oppgåva er korleis læraren legg til rette for gode relasjonar mellom elevane i oppstarten på 8.trinn, vil ein ikkje gå nærare inn på korleis ein som lærar etablerer ein god relasjon til elevane. Derimot vil ein belyse kvifor det er viktig med ein god relasjon mellom lærar og elev som eit grunnlag for ein god relasjon mellom elevane.

En lærer som har en god relasjon til den enkelte elev, vil vere i posisjon til eleven. Med å vere i posisjon til eleven menes at læreren har tilgang til eleven, har lett for å snakke med ham eller henne og kunne stille krav.

(Nordahl, 2010, s. 144).

Læraren kan stille krav til eleven, og desse kan vere av sosial karakter. Grunnen til at forventningar har større moglegheit for å bli innfridd når lærar-elev-relasjonen er god, er at elevane føler at dei kan tape ein god relasjon gjennom å ikkje innfri krava. Dei kan vere villig til å gi litt ekstra for å oppnå einigheit (Nordahl, 2010, s 144). Det krevjast arbeid og læraren er nøydd til å gi av seg sjølv for å komme i posisjon til eleven. Gode relasjonar mellom læraren og elevane spelar ei vesentleg rolle,

både for korleis elevane fungerer sosialt, og for læring i skulen (Nordahl et al., 2013). Dei skriv vidare at det er læraren sitt ansvar at klassen fungerer positivt, blant anna gjennom positive relasjonar til elevane og ved å regulere samspelet dei i mellom. Skal elevane behandle kvarandre med respekt og velvilje, er det sjølvsagt at læraren er høfleg, venleg og respektfull i omgang med elevane.

2.3.3 Læraren sine val i oppstarten

I oppstarten er det viktig at det blir lagt til rette for relasjonsbygging mellom elevane. I denne fasen kan det vere ein fordel at det blir lagt opp til aktivitetar der elevane må samarbeide, og har mykje med kvarandre å gjere. "Relasjonar utvikles når elevane har mye med kvarandre å gjere. Slik sett vil læringsaktiviteter som krevjer aktiv elevdeltakelse og samhandling mellom elevane, bidra til relasjonsbygging i større grad enn lærerstyrte og kunnskapsformidlende undervisningsformer" (Jensen, 2007, s. 81). I sjølve undervisninga kan det vere lurt å legge opp til praktiske øvingar eller gruppearbeid. Dette kan forsvarast ut i frå eit sosiokulturelt læringsperspektiv, som legg vekt på at sosialt samspel mellom elevane er utgangspunkt for all læring (Imsen, 2014, s. 183). I tillegg påpeikar Spurkeland (2011, s. 185) at positive fellesarbeid styrker relasjonar. Ved sida av dette er også friminutta ein viktig arena i dette arbeidet. Friminutta er tid for sosial samhandling, som kan påverke relasjonane mellom elevane (Nordahl et al., 2016).

Måten ein organiserer undervisningsrommet har mykje å seie for relasjonsbygging mellom elevane. I dagens skule finn ein ei rekke ulike organiseringsformer når det gjeld elevgruppa si samansetjing (Bergkastet et al., 2012, s. 83). I følge Bergkastet et al. (2012, s. 85) fordrar ein til samarbeid og samhandling med medelevar når ein sit to og to eller i grupper, noko som kan vere føremålstenleg i oppstarten. Ved oppstartinga av skuleåret kan det likevel vere lurt at elevane sitter åtskilt på kvar sin pult. Dei må nemleg lære å halde orden på seg sjølv og sin eigen arbeidsplass. Deretter kan dei plasserast saman etter ei vurdering av korleis elevane vil klare å sitte saman (Bergkastet et al., 2012, s. 86).

2.3.4 Kartlegging av det sosiale miljøet i klassen

Å kartlegge det sosiale miljøet i ein klasse kan vere viktig for å legge til rette for ei positiv utvikling av relasjonane mellom elevane (Spurkeland, 2011, s. 184). Det er forskjellige måtar å gjere dette på, og ein av desse er ved hjelp av observasjon. Observasjon gjer det mogleg for læraren å bli betre kjent med kvar einskild elev. I tillegg hjelper observasjon å skaffe oversikt over det sosiale samspelet i elevgruppa. Vi kan lettare sjå kven som dominerer, kven som snakkar mykje, og kven som er meir

passiv (Gjøsund og Huseby, 2014, s. 22). Ein anna måte å kartlegge det sosiale miljøet i klassen er ved hjelp av sosiometriske undersøkingar. Når vi gjennomfører ei slik undersøking, ber vi til dømes kvar einskild elev om å fortelje kven dei helst ynskjer å arbeide saman med eller vere saman med på fritida (Gjøsund og Huseby, 2013, s. 147). Spurkeland (2011, s. 184) påpeikar at eit sosiogram kan vere eit enkelt element i å forstå meir av relasjonar, og at ein gjennom desse undersøkingane kan få sjå noko om relasjonelle forhold, samt status, skuleflinkheit og popularitet i ei elevgruppe.

3.0 Metode

I denne delen blir val av metode presentert, samt val i samhøve med metoden. Vidare vil utvalet av intervjuobjekt bli presentert og diskutert, før det blir gått nærare inn på korleis prosessen gjekk føre seg. Avslutningsvis i kapitlet vil vi diskutere styrker og svakheiter kring metoden.

3.1 Val av metode

“Samfunnsvitenskapleg metode dreiar seg om korleis vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale røynda, korleis denne informasjonen kan analyserast, og kva den fortel oss om samfunnsmessige forhold og prosessar” (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 16). Når det gjeld samfunnsvitenskapleg metode, kan vi dele inn i to ulike metodar, den kvalitative og den kvantitative.

Gjennom bachelorprosjektet ynskjer vi å få fram læraren sine eigne tankar og refleksjonar. Vi vil bruke ein fenomenologisk tilnærming, som tyder å skildre menneske og deira erfaringar med og forståing av eit fenomen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 44). Christoffersen et al. (2012, s. 99-100) påpeikar at målet er å få ein auka forståing og innsikt i andre si livsverd. For å forstå verda må vi forstå mennesket. Forskaren forsøker å ta på seg “forståingsbrillene” til dei menneska han studerer: alle menneske har eit tolkingsmønster. I tillegg må problemstillinga formulerast slik at forskaren forsøker å forstå meininga med den erfaringa eller det fenomenet han studerer, og han ber informantane om å skildre sine erfaringar.

Larsen (2007, s. 26) påpeikar at det er fleire fordelar med den kvalitative metoden. For det første kan forskaren gå meir i djupna når det er naudsynt, sidan dette gir betre høve for å få heilskapsforståing av noko. For det andre kan ein stille oppfølgingsspørsmål, slik at ein kan få meir utfyllande svar, i tillegg til at ein kan rydde opp i eventuelle misforståingar, samstundes som ein kan gå djupare inn i emnet. Dette gjer at den kvalitative metoden er meir fleksibel enn den kvantitative metoden (Christoffersen et al., 2012, s. 17). Vidare blir det påpeika at ein gjennom den kvalitative tilnærminga tillater ein større grad av spontanitet og tilpassing mellom forskar og informant. Med dette som bakgrunn, vil den kvalitative metoden vere det mest føremålstenlege å nytte i dette forskingsprosjektet.

3.1.1 Det kvalitative forskingsintervju

Vi har valt å hente inn data gjennom kvalitative intervju. Den kvalitative intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på (Christoffersen et al. (2012). Christoffersen et al. (2012) påpeikar at det er snakk om eit kontinuum frå ustrukturerte til strukturerte med faste svaralternativ. Ein av desse måtane blir kalla for semistrukturert eller delvis strukturert intervju, og det er denne vi har valt å nytte. I eit slikt intervju er det blitt laga ein intervjuguide på førehand, som blir utgangspunkt for intervjuet, medan rekkjefølgja på spørsmåla kan variere (Brinkmann og Tanggaard, 2010, s. 26).

Grunnen til at vi har valt det semistrukturerte intervjuet er fordi det gir oss høve til å samanlikne svara frå dei ulike intervjuvarene. Sidan vi er to forskarar, som skal intervju nokre informantar kvar, kan det vere ein fordel at utgangspunktet for intervjuet blir mest mogleg likt. Difor satt vi saman ein intervjuguide på førehand. Ein intervjuguide er ikkje eit spørjeskjema, men ei liste over tema og generelle spørsmål som skal gjennomgåast i intervjuet. Dei ulike tema springar ut av dei problemstillingane som undersøkinga skal belyse (Christoffersen et al., 2012, s. 79). I følge Brinkmann et al. (2010, s. 28) kan ein intervjuguide vere meir eller mindre styrande for sjølve intervjuet og meir eller mindre detaljert og teorigyrt avhengig av den forforståinga av kva intervjuet skal dreie seg om. Vi valte å ha ein intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål. Kvale (1997) skriv at ved å nytte intervjuguide, oppnår ein variasjon og djupne, som er ein fordel om ein tar i bruk kvalitativ metode.

3.2 Framgangsmåte

I denne del skal vi presentere utvalet av informantar, samt korleis vi gjennomførte intervju og analyseringsprosessen.

3.2.1 Utveljing av informantar

Utveljing av informantar er ein viktig del i all samsfunnsforskning (Christoffersen et al., 2012, 49). Eit kjenneteikn ved kvalitative undersøkingar er at vi forsøker å hente ut mykje informasjon ut i frå eit avgrensa antal personar. Det er vanleg å ta omsyn til homogenitet og heterogenitet i gruppa med informantar. Dersom målgruppa er homogen, som vil seie at dei er relativt like på fleire områder, treng forskarane færre informantar enn når gruppa er heterogen, som vil seie at deltakarane er forskjellige frå kvarandre på fleire områder.

I følge Larsen (2007, s. 78) er skjønnsmessig utveljing mykje brukt i kvalitative undersøkingar. Dette er ei form for strategisk utveljing, som vil seie at forskaren bevisst vel kven som skal delta i undersøkinga. Utgangspunktet for utveljing av informantar i kvalitative undersøkingar er med andre ord ikkje representativitet, men hensiktsmessigheit.

Informantane som deltek i denne undersøkinga, har vi handplukka sjølv, og er lærarar vi har hatt kjennskap til. Hovudgrunnen til at vi har valt desse, er at vi visste at dei har erfaring rundt emnet. Vi har henta informantar frå to skular. Informant 1 representerer skule A, medan informant 2 og 3 representerer skule B. Alle informantane underviser på ein skule der elevane kjem frå ulike skular når dei byrjar i 8.klasse.

I den fylgjande delen er det utforma ei kortfatta anonymisert skildring av kvar informant:

Informant 1

Informant 1 har jobba som lærar i grunnskulen i 24 år, og har starta opp med ein 8. klasse fem gongar i denne perioden.

Informant 2

Informant 2 har jobba som lærar i grunnskulen i 10 år. Vedkommande har i løpet av denne perioden starta opp med 8. klasse to gongar på eigenhand, og to gongar i lag med ein annan.

Informant 3

Informant 3 har jobba som lærar i grunnskulen i 30 år, og har starta opp med 8. klasse ni gongar i løpet av desse åra.

3.2.2 Førebuing til intervjuet og intervjuguide

Før vi kunne starte med å skaffe informantar, tok vi kontakt med rektorane på dei ulike skulane. Denne kontakten gjekk føre seg over e-post, og vi la ved eit informasjonsbrev (Vedlegg 2) om forskingsprosjektet vårt, samt kva føremålet med forskinga vår var. Vi ga også uttrykk for at rektorane ikkje trengte å finne informantar til oss, men at vi plukka ut dei vi hadde ynskje om å intervju sjølv. Etter det kontakta vi dei ulike lærarane på e-post med eit informasjonsbrev (Vedlegg 4), der vi la ved eit samtykkeerklæringsskjema (Vedlegg 3), og avtala tidspunkt for intervju.

Prosessen med å utforme intervjuguiden (Vedlegg 1) er viktig i eit slikt forskingsprosjekt. Som ein kan sjå i intervjuguiden, er den delt inn i seks bolkar knytt til problemstillinga.

Som forskar er vi ein del av intervjuet, og korleis vi står fram og kva val vi tek undervegs spelar ei stor rolle for resultatet av intervjuet. Kvale (1997) skildrar den gode intervjuar som ein samarbeidsvillig og motiverande person, som er god til å formulere seg og som har god kunnskap rundt emne. Thagaard (2009) påpeikar at å kome med oppmuntrande kommentarar undervegs, bidreg til å stadfeste ovanfor informanten at det som blir formidla er interessant. Eksempel på dette kan vere å gi stadfestande nikk eller stille oppfølgingsspørsmål undervegs. Før vi gjekk i gong med intervju, utførte vi eit pilotintervju, for å sikre oss at det som stod i intervjuguiden var forståeleg og relevant for vår problemstilling. I tillegg fekk vi god trening i det å leie eit intervju, der vi øvde oss mykje på kroppsspråk ovanfor intervjuobjektet.

3.2.3 Gjennomføring av datainnsamlinga

Når vi byrja å intervju, hadde ein av oss ansvar for intervjuet medan den andre hadde ei slags observatørrolle. Med samtykke frå informantane, valte vi å nytte taleopptak i intervju. Den som hadde hovudansvaret for intervjuet, hadde augekontakt med informanten, medan den andre noterte undervegs, og kom med oppfølgingsspørsmål om noko var uklart.

Gjennom spørsmåla og oppfølgingsspørsmål som vi stilte, vart det ei meir naturleg samtale, i staden for ei veldig klar utspørjing. Slik som intervjuet blei lagt opp, fekk vi omfattande, men presise svar på dei ulike spørsmåla, og læraren fekk på mange måtar styre intervjuet dit han ville. På slutten av intervju forsikra vi oss om at vi hadde fått svar på det vi trengte, og informantane fekk anledning til å føye til ekstra informasjon.

3.2.4 Arbeidet med transkripsjon og analyse av datamateriale

Når vi skulle transkribere, skreiv vi ned alt som blei sagt på taleopptaket i eit dokument, på ein oversiktleg og ryddig måte. Intervjua varte i 40-50 minutt, og kvart intervju gav omtrent 10 sider med transkribert tekst, som utgangspunkt for analysearbeidet. Ein viktig del av eit slikt analysearbeid er det som handlar om fortolking. Hermeneutikk, er i følge Dalland (2012) fortolkingslære, noko som betyr at ein prøver å finne meininga med det som blir sagt, eller forsøke å avklare eventuelle element som kan vere uklare i datamateriale. I analysearbeidet klargjorde vi på førehand kva vi ville fokusere på, og starta å leite etter det i dei tre transkriberte intervju. Vidare laga vi oss ein disposisjon for resultatdelen, der vi skreiv inn svara frå intervju, med forskjellig farge utifrå kva intervju vi henta det frå. Dette var med å skape ein god og oversiktleg struktur og gode arbeidsvilkår for framlegging av resultat.

3.3 Styrker og svakheiter kring forkinga

I denne delen skal vi gå nærare inn på styrker og svakheiter knytt til forskingsprosjektet vårt.

Reliabilitet og validitet er to nøkkelomgrep, i tillegg til moglege feilkjelder og etiske omsyn knytt til oppgåva, er dette element som vil bli belyst i denne delen.

3.3.1 Reliabilitet

I følge Larsen (2007, s. 80) viser reliabiliteten til nøyaktigheit eller pålitelegheit, altså at undersøkinga er påliteleg, og at nøyaktigheten har låge til grunn i prosessen. Slik vi ser det er reliabiliteten i vår undersøking god, med tanke på at det vart nytta taleopptak i intervjuet. Vi fekk på denne måten sikra oss at all informasjon som blei gitt under intervjuet blei fanga opp. I tillegg kan vi gjennom taleopptak høyre dei om igjen i tilfelle det var ulike ting vi ikkje hadde fått med oss. Slik vil resultatet i denne undersøkinga gi eit riktig bilete av meiningane og erfaringane til intervjuobjekta våre.

3.3.2 Validitet

Validitet seier noko om kor relevant datamaterialet vårt er i forhold til problemstillinga (Christoffersen et al., 2012, s. 24). Viss det kjem fram i ei undersøking, at det du forskar på eller undersøker, ikkje stemmer overeins med kva problemstillinga tilseier, er validiteten til oppgåva lav (Grønmo, 2004). For oss var det viktig at vi var heilt klar på kva informasjon vi søkte etter, både i det vi utforma problemstilling, men òg når vi satt saman intervjuguiden. Vi gjennomførte også pilotintervju i forkant av intervjuet, for å sikre oss at spørsmåla var forståelege og relevante i forhold til problemstillinga. Dette kan vere med å styrkje validiteten til oppgåva.

3.3.3 Moglege feilkjelder

I dette forskingsprosjektet kan intervjuguiden ha vore ei feilkjelde. Er vi som intervjuarar med å forme svara vi er ute etter? Forstår informantane det vi spør etter? I tillegg kan det hende informantane svarar det vi vil høyre, eller lar vere å fortelle sanninga, noko vi som intervjuarar ikkje har nokon garanti for. Ein kan også stille spørsmålsteikn om alle dei nødvendige behova til informantane var dekkja under intervjusituasjonen. Om informanten var svolten eller trøyt under intervjuet, er dette faktorar som kan ha påverka svara vi fekk. Ei anna mogleg feilkjelde er rammene rundt intervjusituasjonen. To ulike intervjuarar og forskjellige rom, kan ha hatt påverknad på

datamateriale vi fekk samla inn. Som forskarar er dette noko vi må ta omsyn til når vi skal byrje å diskutere og drøfte resultata vi fekk.

3.3.4 Ethiske omsyn

For vår del var det viktig at vi var opne med rektorar og informantar om kva føremålet med forskinga var. Dette var informasjon som blei gitt gjennom brev til rektor, men og i e-post-kommunikasjonen mellom oss og dei tre informantane. Informantane skreiv også under eit samtykkeerklæringskjema, der dei skreiv under på at dei var villige til å la seg intervju. Sjølv om informasjonen som informantane gav gjennom intervju, ikkje treng å vere sensitiv, er det likevel viktig å ha informantane sitt personvern i bakhovudet. Difor blir informantane sine personlege opplysningar anonymisert. I tillegg slettar vi taleopptak etter at transkriberings- og analyseringsprosessen er gjennomført. Dette var noko vi var tydelege på ovanfor rektor og informantane i forkant av intervju.

4.0 Resultat

I dette kapittelet presenterer vi resultatene frå dei tre intervjuene.

4.1 Relasjonar mellom elevar og læringsmiljøet

Heilt innleiingsvis i intervjuet fekk informantane spørsmål om deira forståing av elev-elev-relasjon. På dette området, kunne det verke som om dei var samstemte. Det som kom fram var at det var viktig at elevane hadde kjennskap til kvarandre, tillegg til at dei kan omgåast på ein god måte både fagleg og sosialt. I tillegg poengterte Informant 1 at respekt mellom elevane var eit viktig kjenneteikn på ein god elev-elev-relasjon. "Eg meiner at elevane skal omgåast på ein respektfull måte der vi viser respekt og aksept for kvarandre." Informantane påpeika at ein god elev-elev-relasjon ikkje nødvendigvis betydde at ein skulle vere venar med alle, men at ein måtte lære seg å samarbeide sjølv om det var ueinigheter.

Då informantane skulle skildre eit godt læringsmiljø, vart fleire faktorar nemnt. Informant 3 legg vekt på følgjande i eit godt læringsmiljø: "Tryggleik og arbeidsro må vere det viktigaste meiner eg, og at dei ikkje kjem inn i klasserommet og er engstelege for noko. I tillegg til at skulekvardagen er forutsigbar for elevane." Dette var faktorar som dei andre informantane også var samde i. Informant 2 legg også til at tryggleik er avgjerande når det gjeld å tørre og feile i undervisningssamanheng. "Det er viktig at det er såpass trygt at dei kan tørre å gjere feil, spesielt med det å rekke opp handa, sjølv om det ikkje er 100% sikkert at ein kan svaret." Informant 1 understreka at godt humør måtte ligge i botn for at elevane skulle oppleve læring både fagleg og sosialt i skulen, samt at det var avgjerande å akseptere andre sine meiningar og det faktum at alle er forskjellige.

Alle informantane vi intervjuer var samde om at elev-elev-relasjonar hadde innverknad på læringsmiljøet i klassen. Informant 2 meiner at fokuset bør ligge på læringa, men at dei må tørre å vise kven dei er ovanfor resten av klassen. "Viss elevane ikkje tørr å vise kven dei sjølv er, så klarer ikkje dei å ha fokus på læringa heller." Informant 1 var samd i dette og la til: "Har du gode relasjonar, der det er lov å gjere feil, lov å diskutere, blir takhøgda større. Då påstår ialfall eg at læringa blir betre. I tillegg trur eg det påverka både trivselen og læringa på skulen." Informant 3 var også klar på at relasjonane mellom elevane måtte ligge til grunn, både for det faglege men og det sosiale aspektet ved læringsmiljøet.

4.2 Sosial kompetanse

Informantane blei også spurde om sosial kompetanse, og om dette var noko dei la vekt på i oppstarten med ein ny 8. klasse. Her var det ulikt kva informantane svarte. Informant 1 forklarar at

dette blir vektlagt i byrjinga. "Vi jobbar med sosial kompetanse på praktiske måtar, men vi flettar det og inn i ulike fag, som å skrive norskinnløysingar om sosiale utfordringar(...) Ein øver på rollespel på korleis ein ville gjort det, så drøftar vi dei ulike løysingane som kjem fram. Og her er det viktig at situasjonane er reelle." Informant 2 vel også å bruke tid på dette i oppstarten. "Vi jobbar med dette gjennom diskusjonar og rollespel, men og i alt samarbeid dei gjer. Ein må prøve å få elevane til å ha metasamtale rundt ein del ting, for å gjere dei bevisst." Informant 3 seier at han ikkje er meir bevisst på å jobbe med sosial kompetanse, enn han er på andre ting, bortsett frå å lage felles køyrereglar som skal betre det sosiale miljøet i klassen.

I følge Informant 1 er òg måten ein pratar om andre viktige i arbeidet med sosial kompetanse. "Det er viktig å skape ein kultur for framsnakking." Informant 2 er einig i dette. "Vi må prøve å forhindre baksnakking. Dette er noko som forsura eit miljø." Informant 2 legg også til viktigheita av å anerkjenne eller stadfeste åtferd som er ønskeleg i ulike situasjonar. "Om ein elev til dømes har gitt ein medelev eit oppmuntrande ord eller blick, er det viktig at eg som lærar viser ovanfor den eleven at eg anerkjenner det den eleven gjorde, sidan eleven har vist god sosial kompetanse."

4.3 Proaktivitet

Mykje av arbeidet lærarane gjer i byrjinga med ein ny klasse, handlar om å vere proaktiv. Informant 1 har eit bevisst fokus rundt korleis elevane oppføra seg når dei møter nye elevar, og kanskje får nye bestevener. "Det som ofte skjer frå barneskule til ungdomsskule er at det er spanande med nye vener, og så gløymer ein dei gamle venane våre. Då blir det viktig å snakke med elevane i fellesskap på førehand om kvifor dette kan skje, og at det ikkje er fordi ein mislikar kvarandre, men fordi det er spanande med nye ting."

Ein anna ting Informant 1 tok opp i forhold til proaktivitet, er konfliktløysing, og det å ta tak i ting før det utarta seg. "Viss elevane er usamde, så må du få dei til å møtast. Du er sjølv sagt med dei inn å diskuterer. Ein seier til dømes: Er det rett når eg oppfattar saken sånn og sånn, og ikkje: Eg oppfattar saken slik. Slik får alle fram si sak, men dei får ikkje snakke i munnen på kvarandre. Her er det viktig å ordne opp tidleg før ting eskalerer." Dette er noko Informant 2 seier seg samd i. "Eg tenkjer at elevane må stole på at eg vil hjelpe dei i å løyse opp i eventuelle konfliktar som oppstår. I relasjonsarbeidet må ein bruke litt tid på konfliktløysing.(...) Det at dei kan bli trygge på at når vi løyser konfliktar, så gjer vi det på ein roleg og fin måte."

4.4 Relasjonar mellom lærar og elev

Informant 1 seier at det kan vere føremålstenleg å vise stor interesse for elevane dei første dagane. “Første dag er det viktig at du har snakka med alle elevane. Spør kva dei gjer på, kva interesse dei har og så vidare. Visst du veit at ein spelar handball, kan du bruke dette til å spørje korleis det gjekk på forrige kamp for eksempel. På denne måten blir ikkje det berre fokusert på fag.” Informant 1 legger til at når relasjonen mellom lærar og elev ligg i botn, har det overføringsverdi i relasjonsbygginga mellom elevane. “Det er viktig å ha ein god lærar-elev-relasjon for å kunne legge til rette for ein god elev-elev-relasjon. Når du får informasjon gjennom samtalar med eleven, så veit du litt om interessefelt, kven som passar i lag med kven. Klarer du å etablere eit såpass godt forhold at du klarer å få veldig mykje informasjon av eleven, så klarar du å overføre dette til kven som setjast litt meir i hop, for å jobbe mot eit best mogleg læringsutbytte.” Dette er noko Informant 2 er samd i. “Lærar-elev-relasjonen henger saman med elev-elev-relasjonen, det er ingen motsetning. Er denne relasjonen god, er det lettare å stille krav til elevane som kan betre relasjonen dei i mellom.” Informant 3 påpeika også dette. “Det er viktig at skuledagen er forutsigbar for elevane. Du skal vere snill og vise respekt for elevane, samstundes som du viser at det er du som bestemmer.”

4.5 Læraren sine val i oppstarten

4.5.1 Undervisning

Sjølve undervisninga er naturlegvis viktig for å legge til rette for relasjonar mellom elevane, noko informantane våre var einige i. Informant 1 seier at det i oppstarten kan vere bra å ha aktivitetar som er lystbetonte, der elevane jobbar saman, slik at dei kjem i kontakt med kvarandre. “Vi har gjerne oppgåver, der elevane jobbar saman, slik at dei blir tvungne til å snakke saman.(...)Vi pleier å ha ei sånn velkomstprøve, eigentleg ei tulleprøve, der vi har lokale spørsmål og liknande. Då kan dei gjerne jobbe saman to og to.” Informant 2 følger tanken på at det skal vere aktivitetar som gjer at elevane får bli skikkeleg kjent med kvarandre. “Eg vil jo ha litt sånn type leik og moro, der dei kan le og tulle saman. Dramatisere, eller sånne enkle ting, det synst dei ofte er morosamt.” Informant 3 legger til følgjande: “Kanskje det er lurt i oppstarten å ha litt praktiske øvingar som “teambuilding”. (...) Gruppearbeid, aktivitetsdagar, turar, ja masse slike ting.”

Informant 3 seier også at aktivitetane dei første dagane bør ei blanding av fagleg og sosialt fokus, men at det faglege bør ligge i botn. Ved hjelp av den strukturen informant 3 poengterte viktigheten av tidlegare, vil ein etablere ei arbeidsro, og elevane vil få ei oppfatning av at dei er på skulen for å gjere ein skulefagleg jobb. Avslutningsvis understrekar informant 3 at det er viktig å kome i gong

tidleg med det skulefaglege. “Eg er ikkje heilt sånn med den dullinga, og at vi skal ha det sånn kjekt så veldig lenge. Eg trur relasjonane mellom elevane kjem litt av seg sjølv”.

4.5.2 Friminutt

I tillegg til undervisninga, er sjølvstøtt friminuttet ein viktig del av skuledagen til elevane. Alle informantane våre forklarte at friminutta i byrjinga er veldig viktig, og at i desse prøver dei å vere til stades mest mogleg. Informant 1 forklarar det slik: “Som lærar trur eg det er viktig at ein observerer i starten, og at ein ynskjer at dei skal ta initiativ. Ein er til stades, og prøver sjølvstøtt å sjå om det er nokon som går aleine.” Dette er noko Informant 2 er samd i, og legg til: “Klasseball er viktig, vi har eit område som er for akkurat medan klassen sett seg.” Informant 3 brukar også friminutta aktivt for å etablere relasjonar, både mellom seg og elevane, men og mellom elevane. “Vi må prøve å få elevane mest mogleg aktive i friminuttet, men dette er ikkje noko problem i 8. klasse. Det er flott vær i august, september og oktober, og då får vi vere ute å bli samansveisa.”

4.5.3 Organisering av undervisningsrommet

Når det gjeldt organisering av klasserommet i forkant av skulestart, fekk vi inntrykk av at lærarane praktiserer dette ulikt. Dette gjeld måten elevane blir plasserte i klasserommet. Mellom anna sa Informant 3 følgjande: “Eg trur at den første veka bør ein sitte aleine.(...) Først orden og ro, så kan ein løyse opp med par og grupper etterkvart. Eg meiner absolutt at den strukturen er naudsynt, for å vise elevane at “slik skal vi ha det”, så kan vi heller løyse opp litt etterkvart.” Informant 1 ynskjer å sette saman elevane i par frå første skuledag. “Ein vanleg første skuledag er ofte litt nervøs.(...) I klasserommet har eg merka pultane med namn kor ein skal sitte, utifrå den informasjonen eg har fått. Når ein set dei i lag, set vi dei ofte to og to.” Informant 2 er samd i dette, og legg til at det å bytte læringspartnarar ofte, kan vere føremålstenleg for relasjonane mellom elevane. “Eg har sånn policy at vi bytter plassar ofte, kanskje annakvar veke(...) Vi får òg rullert slik at dei sitter med mange ulike. Dette er godt for det sosiale i klassen.”

4.6 Kartlegging av det sosiale miljøet i klassen

For lærarar kan det vere naudsynt å kartlegge det sosiale miljøet, for å sjekke kven av elevane som har relasjonar til kvarandre, og kven som kanskje ikkje har så mange positive relasjonar i klassen. På denne fronten, er det ulikt kva lærarane praktiserer. Informant 2 vel å gjennomføre sosiometriske undersøkingar to gongar i året, der ho får litt informasjon om kven av elevane som har relasjonar til

kvarandre. "Eg gir ut spørjeskjema til elevane to gongar i året, der dei skal skrive ned dei fem elevane i klassen dei er tryggast på. Så set eg alle elevane inn i boksar, og teiknar pilar frå den eleven til dei fem som den er tryggast på, er det gjensidig lagar eg piler begge vegar. Då er det veldig lett å sjekke kven av elevane som har mange piler retta mot seg, og kven som kanskje ikkje har ei einaste pil mot seg." Vidare sa informanten at ho kunne bruke resultatane frå desse undersøkingane til å betre det sosiale miljøet i klassen. Dei elevane med mange piler mot seg, får positiv merksemd for betydinga denne eleven har for læringsmiljøet i klassen. Dei elevane med få eller ingen piler mot seg er det sjølvsagt viktig å jobbe med, og finne ut kvifor det er slik. Dei andre informantane brukte ikkje sosiometriske undersøkingar like systematisk, men la vekt på samarbeid i lærarkollegiet, observasjon i timar og friminutt, og god kommunikasjon med elevane.

5.0 Diskusjon

Funna frå intervjuet våre, blir i denne delen diskutert opp mot faglitteratur. Diskusjonsdelen er delt i to delar, der 5.1 tar for seg den første delen av problemstillinga, medan 5.2 tar for seg del to av problemstillinga.

5.1 Læraren si tilrettelegging for relasjonar mellom elevane

Noko som var gjennomgåande i forskinga var læraren sitt fokus på å vere proaktiv.

Utdanningsdirektoratet (2006, s. 127) skriv at ein tydeleg leiar er klar i sine forventningar og arbeidar aktivt for å få forventningane innfridd gjennom å vere proaktiv. Det vil seie at læraren som leiar presenterer forventningar til elevane på førehand, og ikkje som reaksjon på mangelfull læringsinnsats eller problematisk åtferd. Dette stemmer overeins med korleis informantane forstår proaktivitet, samt korleis dei utøver det i skulekvardagen. Eit praktisk eksempel på dette er korleis informant 1 handterer at elevane får seg nye venar, og gamle venar føler seg gløymt i overgangen til ungdomsskolen. “Då blir det viktig å snakke med elevane i fellesskap på førehand om kvifor dette kan skje, og at det ikkje er fordi ein mislikar kvarandre, men fordi det er spanande med nye ting.” På denne måten kan proaktiv klasseleiing vere med å førebygge uønska situasjonar, dårlege relasjonar mellom elevane og konflikter på eit tidleg stadium. Proaktiv klasseleiing handlar om korleis læraren handterer problemsituasjonar, og evna til fange opp tidlege signal om byrjande vanskar og reagere raskt før konflikter og utagering trappar opp (Ogden, 2015, s. 145). Dette kjem fram i forklaringa til informant 1: “Viss elevane er usamde, så må du få dei til å møtast. Du er sjølv sagt med dei inn å diskuterer. (...) Her er det viktig å ordne opp tidleg før ting eskalerer.” Informant 2 forklarar at “I relasjonsarbeidet må ein bruke litt tid på konfliktløysing og at elevane kan bli trygge på at når vi løysar konflikter, så gjer vi det på ein roleg og fin måte.” Det proaktive perspektivet må vektast opp mot tida det tek å løyse konflikter mellom elevane. I ein travel lærarkvardag er det ikkje alltid ein føler det er riktig å bruke for mykje tid på noko ein kan sjå på som bagatellar, men eit fokus på dette kan forhindre at desse konfliktane eskalerer, og øydelegg relasjonar mellom elevane.

Læraren bør arbeide for å skape eit godt sosialt klima i klasserommet. Ei forenkling av verkelegheita vil vere å skilje mellom eit forsvarsklima og eit støtteklimate, der dei fleste klassar vil vere ein plass mellom desse to (Gjøsund & Huseby (2013, s. 64-66). Vår oppfatning er at gjennom proaktiv klasseleiing og trening i sosial kompetanse i elevgruppa, vil ein ha større moglegheit for å etablere eit godt sosialt klima; støtteklimate. Elevar som er del av slike grupper er i større grad innstilt på å akseptere at andre har ulike meiningar, og at konflikter blir brukt på ein positiv måte som utviklar

gruppa vidare. Dette i motsetnad til eit miljø prega av forsvarsklima, som ikkje er eit godt miljø å opphalde seg i.

Proaktiv klasseleiing bør òg underbyggast av sosial ferdigheitsopplæring slik at elevane kan kontrollere eller regulere si eiga åtferd for å nå sosiale mål (Ogden, 2015, s. 145). Arbeid med sosial kompetanse kan føre til betre relasjonar mellom elevar, dersom ein arbeidar med det på ein god måte. For det første bør elevane ha ei klar oppfatning av kva som skal lærast, og at alle lærarane på skulen klart formidlar forventningane innanfor kompetanseområda empati, samarbeid, sjølvhevding, sjølvkontroll og ansvarlegheit (Nordahl et al., 2009, s. 35). Både Informant 1 og 2 vektlegg og arbeider med rollespel og diskusjonar rundt reelle situasjonar og situasjonar som elevane har opplevd i klassen. Informant 2 legg til: "Vi jobbar med sosial kompetanse på praktiske måtar, men vi flettar det og inn i ulike fag, som å skrive norskinnløvingar om sosiale utfordringar." Nordahl (2010, s. 188) presiserer at dersom arbeid med sosial kompetanse skal føre til læring, bør det leggjast vekt på sosiale situasjonar elevane har opplevd. Desse kan drøftast og vere eit utgangspunkt for læring av konkrete sosiale ferdigheter og kunnskap. Dette kan for eksempel skje gjennom modellering og rollespel eller som regelmessige og konstruktive tilbakemeldingar eller gjennom opne diskusjonar (Ogden, 2015, s. 259). Informant 2 vektlegg i tillegg viktigeita av å anerkjenne åtferd som er ønskeleg i ulike situasjonar, til dømes: "Dersom ein elev gir ein medelev eit oppmuntrande ord eller blikk." Dette stemmer overeins med Nordahl (2010, s. 188-189) som påpeikar at sosial kompetanse som eleven lærer gjennom diskusjon og liknande blir etterspurd, oppmuntra og verdsatt i miljøet rundt eleven.

Informant 3 seier at han ikkje er meir bevisst på å jobbe med sosial kompetanse, enn han er på andre ting, bortsett frå det å lage felles køyrereglar som skal betre det sosiale miljøet i klassen. Ogden (2015, s. 257) legg vekt på at det kan vere positivt å lage klassereglar som anerkjenn positiv åtferd som samarbeid, omsorg, hjelp, oppmuntring og støtte. Spurkeland (2011, s. 64) seier at relasjonskompetanse og sosial kompetanse har mange like trekk. Dersom køyrereglane blir integrert i klassen, og den sosiale kompetansen blir arbeida på ein måte som gjer at eleven ser nytten av det, kan det ha overføringsverdi til relasjonsarbeidet mellom elevane.

I den generelle delen av læreplanen (1998) står det at skulen skal utvikle sjølvstendige personlegdommar med gode evner til å samarbeide med andre. Vidare står det at elevane skal få trening i sosiale ferdigheter som empati, samarbeid, sjølvkontroll, sjølvhevding og ansvar. Dette viser at sosial kompetanse har vore viktig i skulen fram til no. Gjennom Ludvigsen-utvalet sin rapport om framtidens skule er fokuset på sosial kompetanse tydeleg forankra. I den rapporten kjem det fram at eitt av dei fire kompetanseområde som skal fornye skulen er: kompetanse i å kommunisere,

samhandle og delta. Samhandlingsomgrepet understreker viktigheita av sosial ansvarlegheit og relasjonar til andre, også i framtida (NOU 2015:8, 2015, s. 27).

For at elevane skal kunne etablere relasjonar seg i mellom, meiner informantane at ein god relasjon mellom lærar og elev bør ligge i botn. Blant anna seier informant 1: "Det er viktig å ha ein god lærar-elev-relasjon, for å kunne legge til rette for ein god elev-elev-relasjon." Informant 2 delar same synspunkt, men påpeikar vidare: "Er denne relasjonen god, er det lettare å stille krav til elevane som kan betre relasjonane dei i mellom." Nordahl (2010, s. 144) skriv at ein lærar som har ein god relasjon til den enkelte elev, vil vere i posisjon til eleven. Med å vere i posisjon til eleven meinast at læraren har tilgang til eleven, har lett for å snakke med han eller ho og kunne stille krav. Grunnen til at forventningar har større moglegheit for å bli innfridd når lærar-elev-relasjonen er god, er at elevane føler at dei kan tape ein god relasjon gjennom å ikkje innfri krava. Desse krava kan vere av sosial karakter, som igjen kan påverke relasjonar mellom elevane i klassen positivt.

Informant 3 har gjennom intervjuet forklart at han har stort fokus på kontroll, og at det er han som er sjefen. Dette kan peike mot autoritær klasseleiing. På ei anna side forklarar han: "Det er viktig at skuledagen er forutsigbar for elevane. Du skal vere snill og vise respekt for elevane, samstundes som du viser at det er du som bestemmer." Dette kan ein knytte opp mot autoritativ klasseleiing. Nordahl (2010, s. 155) definerer autoritativ klasseleiing som at det inneber at læraren gir eleven varme, slik at læraren har ein god relasjon til elevane. Samstundes skal læraren ha kontroll og struktur i situasjonen. Læraren står her fram som ein tydeleg vaksenperson som samtidig bryr seg om og respektera elevane. Vår meining er at ei autoritativ klasseleiing er mest heldig for å skape gode relasjonar mellom elevar. Informant 1 og 2 har fokus på dette i relasjonsarbeidet, gjennom å vise interesse for eleven. "Spør kva dei gjer på, kva interesse dei har og så vidare. Visst du veit at ein spelar handball, kan du bruke dette til å spørje korleis det gjekk på førre kamp for eksempel. På denne måten blir ikkje det berre fokusert på fag." Informant 1 legg til at ein gjennom samtalar med eleven, kan få vite litt meir om interessefeltet til eleven. "Klarer du å etablere eit såpass godt forhold at du klarer å få veldig mykje informasjon av eleven, så klarer du å overføre dette til kven som skal setjast litt meir i hop, for å jobbe mot eit best mogleg læringsutbytte."

I undervisningsrommet kan ein bruke informasjonen ein har om elevane til å organisere sitteplassar i oppstarten. Ved seinare høve kan ein bruke informasjon gjennom samtalar og observasjon til å vite kven som bør sitte saman. Organiseringa ved oppstart blir praktisert ulikt hos informantane.

Informant 3 vektlegg struktur og orden, og plasserer elevane konsekvent ein og ein. "Eg meiner absolutt at den strukturen er naudsynt, for å vise elevane at "slik skal vi ha det", så kan vi heller løyse opp litt etterkvart." I følge Bergkastet et al. (2012, s. 86) kan det vere lurt at elevane sitter åtskilt på

kvar sin pult ved oppstart. Dei må nemleg lære å halde orden på seg sjølv og sin eigen arbeidsplass. Informant 1 og 2 meiner at det kan vere nyttig å sette elevane saman to og to, og grunnjev det med at det er bra for det sosiale i klassen, og relasjonar mellom elevane. I følge Bergkastet et al. (2012, s. 85) bidreg denne organiseringa til samarbeid og samhandling mellom elevane frå starten av. Informant 2 meinte også at det å bytte læringspartnar ofte, kunne vere positivt for det sosiale i klassen. Dette blir grunnjev med at ein får arbeida med fleire, og sidan elevane veit at det berre er for en liten periode, unngår ein negative ytringar om uønska læringspartnar. Vår meining er at når elevar startar på ungdomsskulen bør dei klare halde orden på seg sjølv og sin arbeidsplass utan at dei er nøydd å sitte ein og ein. Ein kan sjølv sagt oppleve å få enkeltelevar som ikkje evnar å sitte saman med andre. Med tanke på fokuset i dette forskingsprosjektet, som er relasjonar mellom elevar, kan det å sitte to og to eller i grupper i oppstarten vere positivt for vidare relasjonsbygging mellom elevane.

Det er òg interessant å sjå nærare på kva aktivitetar og aktivitetsformer læraren bruker tid på i oppstarten for å legge til rette for relasjonar mellom elevane. "Relasjonar utvikles når elevene har mye med hverandre å gjøre. Slik sett vil læringsaktiviteter som krever aktiv elevdeltakelse og samhandling mellom elevene, bidra til relasjonsbygging i større grad enn lærerstyrte og kunnskapsformidlende undervisningsformer" (Jensen, 2007, s. 81). Dette stemmer med korleis informantane praktiserer det. Informant 3 forklarar det slik: "Kanskje det er lurt i oppstarten å ha litt praktiske øvingar som "teambuilding(...)Gruppeoppgåver, aktivitetsdagar, turar, ja masse slike ting." Informant 2 delar same oppfatning. "Eg vil jo ha litt sånn type leik og moro, der dei kan le og tulle saman. Dramatisere, eller sånne enkle ting, det synst dei ofte er morosamt." Informant 1 er også opptatt av at aktivitetane i starten er lystbetonte, og legg til: "Vi har gjerne oppgåver, der elevane jobbar saman, slik at dei blir tvungne til å snakke saman." Utifrå eit sosiokulturelt læringsperspektiv kan desse aktivitetsvala grunnjevast, då læring tek utgangspunkt i sosialt samspel (Imsen, 2014, s. 183).

Det er ulikt kor lenge lærarar fokuserer litt ekstra på det sosiale i byrjinga av 8. trinn, men som informant 3 påpeika er det viktig å kome i gong med det skulefaglege. "Eg er ikkje heilt sånn med den dullinga, og at vi skal ha det sånn kjekt så veldig lenge. Eg trur relasjonane mellom elevane kjem litt av seg sjølv". Ein er jo trass alt på skulen for å gjere ein skulefagleg jobb. Likevel kan relasjonsbygging i oppstarten forsvarast med at skulen har to mestrings- og kompetanseområder, den faglege og sosiale arenaen. Desse to påverkar kvarandre (Nordahl, 2010, s. 189). Arbeidet med relasjonar på dette kan difor føre til betre fagleg læring hos eleven. I tillegg er det viktig å oppretthalde fokuset på det sosiale i klassen gjennom skuleåret, sidan relasjonar mellom elevar er eit kontinuerleg arbeid. Dette kan ein gjere gjennom å fortsette med aktivitetar der ein legg opp til samarbeid mellom elevar,

som pararbeid, prosjektarbeid og andre arbeid som fordrar samarbeid i større grad enn lærarstyrte og kunnskapsformidlande aktivitetar (Jensen, 2007, s. 81).

Skal læraren i størst mogleg grad ha moglegheit for å legge til rette for relasjonar mellom, treng han kunnskap om det sosiale miljøet i klassen. Dette kan kartleggjast på ulike måtar. Ein av desse er ved hjelp av observasjon. Observasjon gjer det mogleg for læraren å bli betre kjent med kvar einskild elev. I tillegg hjelper observasjon å skaffe oversikt over det sosiale samspelet i elevgruppa. Vi kan lettare sjå kven som dominerer, kven som snakkar mykje, og kven som er meir passiv (Gjøsund og Huseby, 2014, s. 22). Informant 1 bruker dette aktivt i friminutta i byrjinga. "Som lærar trur eg det er viktig at ein observerer i starten, og at ein ynskjer at dei skal ta initiativ. Ein er til stades, og prøver sjølvsagt å sjå om det er nokon som går aleine." Informant 2 nyttar sosiometriske undersøkingar i dette arbeidet. "Eg gir ut spørjeskjema til elevane to gongar i året, der dei skal skrive ned dei fem elevane i klassen dei er tryggast på. Så set eg alle elevane inn i boksar, og teiknar pilar frå den eleven til dei fem som den er tryggast på." Ut i frå dette kan ein teikne eit sosiogram som viser kven i klassen som skapar tryggleik eller få svar på andre spørsmål ein stiller. Dette kan til dømes nyttast til å sjå kven læraren bør ha eit ekstra fokus på, eller at dei som får mange piler mot seg kan hjelpe læraren i dette arbeidet. Ei anna positiv side ved denne forma for kartlegging, er at medelevar ikkje treng å vite kva du svarer, som kan føre til meir oppriktige svar frå elevane. Spurkeland (2011, s. 184) påpeikar at eit sosiogram kan vere eit enkelt element i å forstå meir av relasjonar, og at ein gjennom desse undersøkingane kan få sjå noko om relasjonelle forhold, samt status, skuleflinkheit og popularitet i ei elevgruppe. Å nytte observasjon og/eller sosiometriske undersøkinga kan hjelpe læraren med å legge til rette for relasjonar mellom elevane, og ha positiv effekt på det sosiale miljøet i klassen.

5.2 Korleis verkar dette arbeidet inn på læringsmiljøet?

Hovudfunna i dette forskingsprosjektet gav ein indikasjon på kva måte lærarane arbeidar på for å skape gode relasjonar mellom elevane. Fokuset til informantane ser ut til å ligge på tre hovudområder. Det første handlar om proaktiv klasseleiing, der ein tek tak i sosiale utfordringar så tidleg som mogleg. Det andre handlar om å gi elevane verktøy for å mestre relasjonar, gjennom trening på relasjons- og sosial kompetanse. Aktivitets- og organiseringsval som bidreg til sosial samhandling mellom elevane, er det siste hovudområdet. Men på kva måte kan dette verke inn på læringsmiljøet i klassen?

Nordahl (2010, s. 155) forklarar at det er fleire faktorar som verkar inn på læringsmiljøet, og at ein av desse er relasjonar til medelevar. Dette stemmer overeins med forklaringane til informantane. Blant

anna sa informant 1 følgende: "Har du gode relasjonar, der det er lov å gjere feil, lov å diskutere, blir takhøgda større. Då påstår iallfall eg at læringa blir betre. I tillegg trur eg det påverka både trivselen og læringa på skulen." Informant 3 var også klar på at relasjonane mellom elevane måtte ligge til grunn, både for det faglege men og det sosiale aspektet ved læringsmiljøet. Med dette antyder lærarane at gode relasjonar kan påverke meir enn det sosiale miljøet. Berg et al. (2014, s.15) påpeikar at eit godt læringsmiljø ikkje berre fremjar helse, trivsel og ein positiv sosial utvikling, men bidreg også til danning og fagleg læring. Det er altså ingen motsetning mellom eit godt og inkluderande læringsmiljø og elevane si faglege læring.

Sjølv om informantane meiner at gode relasjonar mellom elevar kan ha positiv innverknad på læringsmiljøet, viste ein studie at lærarar på ungdomsskulen fokuserte mindre på dette enn lærarar på mellomsteget (Munthe, 2011, s. 142). Ho legg vekt på at gode vennskapsrelasjonar har betydning for ungdom si sosiale og emosjonelle vekst. Frønes (2010, s. 60-61) understreker at det skjer ei orientering mot jamaldringar i puberteten, og at dei signifikante andre i stor grad er nettopp desse. Ein kan tenke seg at grunnen til at studie viste at fokuset på relasjonar mellom elevar er mindre på ungdomstrinnet, kan vere at læraren forventar ei større grad av sosial kompetanse hos eleven, og at det ordnar seg sjølv. Det er ikkje nødvendigvis slik. Som lærar i oppstarten på 8.trinn, vil det i større grad vere naudsynt å vere til stades, og om det er behov må ein hjelpe elevar som dett utanfor. Ein bør arbeide for at elevane etablerer gode vennskap med jamaldringar, som Nordahl et al. (2009, s. 24) understrekar: "Betydningen av skolen som en sentral samspills- og vennskapsarena må ses i sammenheng med undersøkelser som understreker at barn og unge synes det å få være sammen med venner er noe av det viktigste ved å gå på skolen". Det er viktig å påpeike at det vil vere utopi å tenkje at alle elevar skal vere bestevenar, men ein må kunne vise respekt og aksept ovanfor kvarandre. Informant 1 forklarte at det er avgjerande å akseptere andre sine meiningar og det faktum at alle er forskjellige. Dette betyr at det er viktig å skape eit akseptierende miljø i klassen, som kjenneteiknast av gjensidig respekt og positive lærar-elev-relasjonar og elev-elev-relasjonar (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 221).

Det er fleire element som peiker i retning av at eit fokus på relasjonar mellom elevar kan ha positiv innverknad på læringsmiljøet. For det første blir det påpeikt at gode relasjonar mellom elevane er ein viktig faktor i læringsmiljøet (Nordahl, 2010, s. 155). For det andre viser undersøkingar at barn og unge ser på det å vere saman med venar, som noko av det viktigaste med skuledagen (Nordahl et al., 2009, s. 24). For det tredje vil klassar med gode elev-elev-relasjonar legge grunnlag for eit støttande klima i gruppa, som er det sosiale miljøet ein ønskjer å oppnå (Gjøsund & Huseby, 2013, s. 64-66). Dette tyder på at det ligg potensiale i at relasjonar mellom elevane har positiv innverknad på læringsmiljøet i klasserommet.

6.0 Avslutning

Heilt avslutningsvis skal vi svare på problemstillinga: ”Korleis legg læraren til rette for gode relasjonar mellom elevane når dei byrjar på ungdomsskulen, og korleis verkar dette arbeidet inn på læringsmiljøet i klassen?”

Utifrå funna våre ser vi ein tendens av at informantane fokuserer på relasjonar mellom elevar i oppstarten på 8.trinn, fordi det er positivt for læringsmiljøet. Det dei legg vekt på er å vere proaktive i forhold til konflikhtar og relasjonar mellom elevane, samt at elevane skal få trening i relasjons- og sosialkompetanse gjennom samhandling, noko som setter krav til aktivitets- og organiseringsvala til læraren. Likevel ser vi utifrå forklaringane til informantane at det er ulike haldningar og fokus innanfor temaet, som igjen fører til ulik praktisering. Korleis dette blir praktisert er ulikt frå lærar til lærar, men utifrå dette forskingsprosjektet kan eit fokus på relasjonar i byrjinga av ungdomsskulen vere positivt for relasjonane mellom elevane, og for læringsmiljøet. Å legge til rette for relasjonar mellom elevar tek tid, både i starten, men og seinare i undervisningsåret. Dette kan gå på bekostning av tid til rådigheit for fagleg læring. Om ein vurderer om ein skal prioritere å bruke tid på dette, er det viktig å hugse at elevar som er del av gode sosiale miljø i større grad har moglegheit til å utvikle seg fagleg.

Denne oppgåva må sjåast i lys av at det er eit lite utval, med tre informantar, og kan difor ikkje generaliserast. Likevel eit dette eit viktig studie, som kan hjelpe oss å bli lærarar med god kunnskap om relasjonar mellom elevar, og korleis dette verkar inn på læringsmiljøet.

7.0 Litteraturliste

Berg, B., Nordahl, T. & Aasen, A.M. (2014). *Kartlegging av prosjektet "Bedre læringsmiljø"*.

Henta 04.04.17 frå

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>

Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K. (2012). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærarutdanningane*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Evertson, C.M. & Weinstein, C.S.(Red.). (2006). *Handbook of research on Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*. New York: Routledge.

Frønes, I. (2011). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gjørund, P. & Huseby, R. (2014). *I Fokus - Observasjonsarbeid i skolen*. (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm

Gjørund, P. & Huseby, R. (2013). *To eller flere - Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.) Oslo:

Universitetsforlaget

Jensen, Roald. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Stjørdal: Læringsforlaget.

Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Larsen, A. (2007). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Munthe, E. (2011). Betydning av emosjonelt klima for læringsmiljø. I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R.J. (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 137- 150). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A.K. & Tveit, A. (2009). *Bedre læringsmiljø materiell*. Henta 06.04.17 frå

[https://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre laringsmiljo materiell.pdf](https://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf)

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Henta 30.01.17 frå

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0&print=1#Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta 06.04.17 frå

<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal forlag.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa*. Henta 21.03.17 frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Skaar, K., Viblemo, T.E. & Skaalvik, E.M. (2008). *Se den enkelte. Analyse av Elevundersøkelsen*. Kristiansand: Oxford Research.

Spurkeland, T. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (1998). *Generell del av læreplanen. Det allmenndanna mennesket*. Henta 20.03.17 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-allmenndanna-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Henta 20.04.17 frå https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig*. Henta 30.01.17 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Hva er et godt læringsmiljø?* Henta 04.04.17 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Korleis arbeidar læraren med relasjonar mellom elevar i oppstarten på 8.trinn?

1. Informanten si erfaring.

- Kor lang erfaring har du som lærar i grunnskulen?
- Omtrent kor mange gongar har du hatt oppstart på 8. trinn?

2. Forståing av elev-elev-relasjon og læringsmiljø.

- Kva kjenneteiknar ein god elev-elev-relasjon for deg?
- Er dette eitt av dine fokusområder i oppstarten med ein ny klasse på 8. trinn?
 - Kvifor/kvifor ikkje?
- Kva kjenneteiknar eit godt læringsmiljø for deg?
- Påverkar arbeidet med å etablere elev-elev-relasjonar, læringsmiljøet i klassen?
 - Korleis og i kva grad påverkar dette arbeidet læringsmiljøet i klassen?

3. Førebuing til møtet med elevane.

- Kva legg du vekt på i førebuinga av oppstart med ein ny klasse på 8. trinn? (Med tanke på å skape relasjonar mellom elevane?)
- Kva informasjon får du vanlegvis om elevane frå tidlegare skule/lærar?(For å eit best mogleg utgangspunkt for relasjonsarbeidet mellom elevane?)
 - Er dette ein ønskeleg praksis, eller er det noko anna du kunne tenke deg å vite frå tidlegare skule/lærar?

4. Kva vektlegg du i relasjonsbygginga mellom elevane.

Arbeid i timen

- Kva er det du legg vekt på i timane for å legge til rette for relasjonar mellom elevane?
 - Kva er tanken bak dette?

Arbeid i friminutt

- Kva er det du legg vekt på friminutta for å legge til rette for relasjonar mellom elevane?
 - Kva er tanken bak dette?

Ekstraordinært arbeid med dette

- Ved sida av det vi til no har nemnt, er det andre tiltak du gjer i oppstarten, for å legge til rette for relasjonar mellom elevane?
 - Kva er tanken bak dette?
- Korleis henter du informasjon om det sosiale miljøet i klassen? (Korleis kartlegg du det?)

Læraren si rolle i relasjonsarbeidet mellom elevane

- Kva ser du på som di rolle som klasseleiar, i relasjonsarbeidet mellom elevane?
- Korleis kan ein som lærar utvikle kompetansen sin i å legge til rette for relasjonar mellom elevane i klassen?
- Kva eigenskaper hos ein lærar meiner du er dei viktigaste i arbeidet med å legge til rette for relasjonar mellom elevar i ein klasse?

5. Sosial kompetanse hos elevane.

- Kva legg du i sosial kompetanse hos elevane?
- For at elevane skal meistre å skape gode relasjonar til kvarandre, treng dei ferdigheiter sosialt. Arbeider du med dette på nokon måte i oppstarten?
- Arbeider du med sosiale ferdigheiter hos eleven på andre måtar enn du har nemnd til no?
- Er dette noko du legg vekt på i arbeidet med å legge til rette for relasjonar mellom elevane?

6. Utfordringar.

- Kva er eventuelle utfordringar i arbeidet med å legge til rette for relasjonar mellom elevane i oppstarten? Korleis handtera du desse utfordringane?
- Er elevane sin mobilbruk i friminutt ei utfordring i arbeidet med å legge til rette for, og å etablere relasjonar mellom elevane?
 - Kva tiltak meiner du kunne betra dette, dersom det er eit problem?

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsbrev til rektor



Rektor ved skule.

Sogndal, dato

Informasjon om bacheloroppgåve og datainnsamling.

Våre namn er Lars Eirik Berge og Torbjørn Endestad. Vi går tredje året på grunnskulelærer 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal.

I løpet av våren skal vi skrive ei bacheloroppgåve. Temaet vi har valt er læringsmiljø med fokus på relasjonar mellom elevar, og problemstillinga "Korleis legg læraren til rette for gode relasjonar mellom elevane når dei byrjar på ungdomsskulen, og korleis verkar dette arbeidet inn på læringsmiljøet i klassen?" Vi har allereie funne informant ved dykkar skule, og ber om tillating til å intervju denne læraren.

Under intervjuet ynskjer vi å bruke lydopptak. Når intervjuet er skrive ut til tekst vert lydfila sletta frå opptakar. Lydfiler og transkripsjonane vert lagra på PC som er passordbeskytta og skal kun nyttast til denne bacheloroppgåva. Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg om læraren si rolle i arbeidet med å legge til rette for relasjonar på 8. trinn og korleis dette kan påverke læringsmiljøet.

Vi ynskjer å gjennomføre intervjuet i veke 12 eller 13, dersom det er mogeleg.

Ta kontakt med oss om det er noko de lurar på.

Venleg helsing

Lars Eirik Berge / Torbjørn Endestad

xxxxxxxx / xxxxxxxx

xxxxxxxx / xxxxxxxx

8.3 Vedlegg 3: Skjema for samtykke

Samtykkeerklæring for intervju bachelor

Vi er to studentar ved Høgskulen på Vestlandet, som i vår skal skrive bachelor i grunnskulelærerutdanninga 5-10. Prosjektet vårt har som tema læringsmiljø med fokus på relasjonar mellom elevar, og problemstillinga "Korleis legg læraren til rette for relasjonar mellom elevane i oppstarten på 8. trinn, og korleis påverkar dette arbeidet læringsmiljøet i klassen?".

Som ein del av prosjektet vil vi undersøke kva lærarar som har erfaring frå dette tenker rundt temaet vi skal skrive om.

Frivillig deltaking

All deltaking er frivillig, og du kan trekke deg kortid som helst. Vi bruker opptak av intervjuet, og opptak/transkripsjon vil bli oppbevart på PC med kode, og sletta når oppgåva er ferdig.

Du kan kortid som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet.

Anonymitet

Bacheloroppgåva vil bli anonymisert. Det vil sei at ingen andre enn bachelorgruppa vil vite kven som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikkje kunne tilbakeførast til deg.

Før intervjuet byrjar ber vi deg om å samtykke i deltakinga ved å underteikne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Samtykke

Eg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

_____ Stad og dato

_____ Signatur

8.4 Vedlegg 4: Informasjonsbrev til lærar



Informasjon om bacheloroppgåve og datainnsamling.

Våre namn er Lars Eirik Berge og Torbjørn Endestad. Vi går tredje året på grunnskulelærer 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal.

I løpet av våren skal vi skrive ei bacheloroppgåve. Temaet vi har valt er læringsmiljø med fokus på relasjonar mellom elevar, og problemstillinga: "Korleis legg læraren til rette for gode relasjonar mellom elevane når dei byrjar på ungdomsskulen, og korleis verkar dette arbeidet inn på læringsmiljøet i klassen?"

Intervjuet vil ta om lag 45 min. Vi ynskjer å gjennomføre intervjuet i veke 12 eller 13, dersom det er mogeleg.

Under intervjuet ynskjer vi å bruke lydopptak. Når intervjuet er skrive ut til tekst vert lydfila sletta frå opptakar. Lydfiler og transkripsjonane vert lagra på PC som er passordbeskytta og skal kun nyttast til denne bacheloroppgåva. Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg om læraren si rolle i arbeidet med å legge til rette for relasjonar på 8. trinn og korleis dette kan påverke læringsmiljøet.

Ta gjerne kontakt ved spørsmål !

Venleg helsing

Lars Eirik Berge / Torbjørn Endestad

xxxxxxx / xxxxxxxx

xxxxxxx / xxxxxxxx