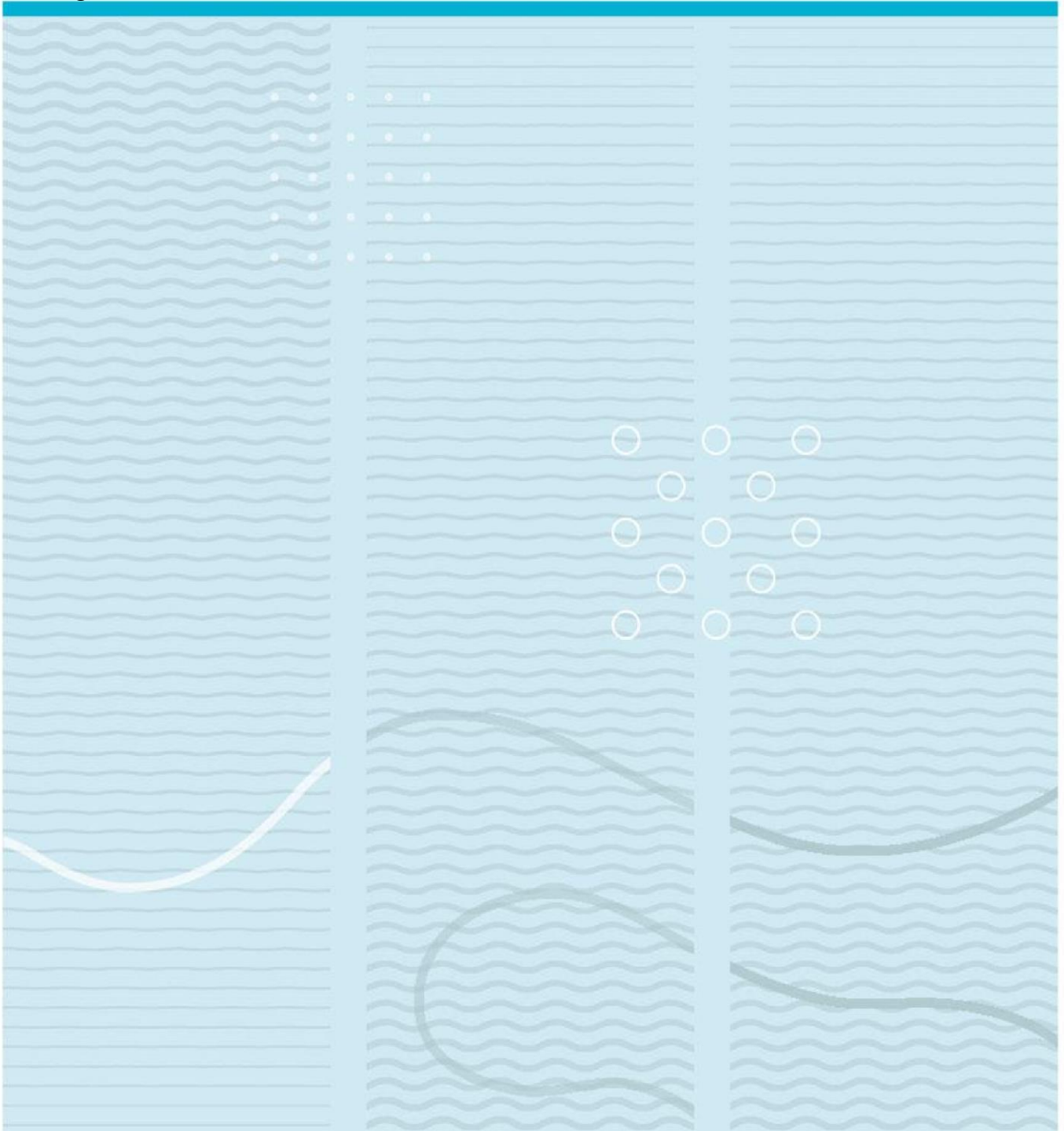


Hanne Jackwitz

Livsmestring som fag – hva forteller praksis?

Erfaringer fra lærere i montessoriklasserom



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Helse- og sosialvitenskap
Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Hanne Jackwitz

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunn: Omfanget av psykisk uhelse i grunnskolen og inn i videregående løp er av en størrelsesorden som gir grunnlag for bekymring. Å mestre livet i sine krevende faser gjennom oppveksten i skolen, krever sosiale ferdigheter. Elever med et sosialt strev, kan risikere å oppleve at skolen ikke er en trygg og utviklende arena. Mistrivsel i skolen kan føre til skolevegring. Arbeidet med Fagfornyelsen 2020 har bidratt til at begrepet livsmestring har kommet inn som ett av flere overordnede mål i Læreplanverket LK20. Å mestre de sosiale ferdigheter som kreves i et småskole-klasserom, kan være veien til økt sosial kompetanse, som igjen kan være en nøkkel til økt livsmestring.

Hensikt: Hensikten med denne studien er å få innsikt i læreres fokus og erfaringer for utvikling og læring av sosiale ferdigheter for elevgrupper i alderen 6-9 år. Den ønsker å sanke erfaringer fra lærere i montessoriskoler om hva som bidrar og støtter arbeidet med sosiale ferdigheter for økt livsmestring. Studien søker også kunnskap om hva som hindrer dette arbeidet.

Metodologi: Denne studien er kvalitativ med et deskriptivt og eksplorerende design og en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming. Det er benyttet semistrukturerte enkeltintervjuer for innsamling av data. Intervjuene har vært med lærere på 4 ulike montessoriskoler og analysert ved hjelp av systemisk tekstkondensering som beskrevet av Malterud.

Funn: Sett i lys av elevens sosiale ferdigheter og opplevelser av tilhørighet tidlig i skoleløpet, peker studiens funn på betydningen av lærernes egen rollebevissthet og fremtoning til elevene. Særlig er bevissthet rundt språklig tilnærming et viktig virkemiddel for påvirkning av elevenes læring for sosiale ferdigheter. Når læreren holder fokus på det sosiale treningspotensialet som ligger innad i elevgruppen, kan det være et verktøy for styrking av gruppen. En sterk elevgruppe vil inkludere alle, og kan bidra til økte sosiale ferdigheter og opplevelser av livsmestring for den enkelte elev. Studien viser også viktigheten rundt skolens organisering og tilrettelegging for lærere i sitt kollegium.

Konklusjon: Å arbeide i klasserom for å styrke elevgrupper for å ivareta enkeltelever som viser et sosialt strev, kan gi opplevelser av tilhørighet i gruppe og av fellesskap. Dette kan bidra til økt positivt selvbilde og styrke selvfølelsen, som kan skape gode forutsetninger for livsmestring.

Abstract

Background: The extent of mental illness in elementary school and into upper secondary education is of an order of magnitude that gives cause for concern. In order to meet students in this demanding phase of life, social skills are required for mastery. Students struggling socially may run the risk of experiencing school as an unsafe area. Dissatisfaction at school can lead to school refusal. Fagfornlysen 2020 (Academic Renewal 2020) has contributed to the concept of *Life Mastery* being included as one of several overriding goals in the Curriculum LK20. Mastering social skills required in elementary school classroom may be the path to increased social competence and increased life skills.

Purpose: The purpose of this study is to gain insight into teachers' focus and experiences for the development and learning of social skill for student group aged 6-9 years. The study seeks to gather experience from teachers in Montessori schools about what contributes and supports the work with social skills for increased life skills. The study also seeks knowledge about what makes this work difficult and somewhat not feasible.

Methodology: This study is qualitative with a descriptive and exploratory design and a hermeneutic-phenomenological scientific theoretical approach. Semi-structured individual interviews have been used to collect data. The interviews have been with teachers at 4 different Montessori schools and analyzed using systemic text condensation as described by Malterud.

Findings: Considering the student's social skills and experiences of belonging early in the school run, the study's findings point to the importance of teachers' own role awareness and appearance for the students. The linguistic approach is an important instrument for the influence of pupil's learning of social skills. When the teacher stays focused on the social training potential within the student group, it can be a tool for strengthening the group. A strong group of students will include everyone and can contribute to increased social skills and experience of life mastery for the individual student. The study also shows the importance of the school's organization and facilitation for teachers in its collegium.

Conclusion: Strengthening a community feeling and fellowship in student groups within the classroom serves to support the care of individuals who struggle socially. This can, in turn, provide the necessary tools to contribute to increased positive self-esteem within the child, which can provide tools for life mastering.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	side 1
Abstract	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for tema.....	9
1.2 Studiens hensikt	10
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.4 Oppgavens oppbygning.....	11
2 Teoretisk referanseramme og tidligere forskning	
2.1 Litteratursøk.....	12
2.2 Avgrensing og begrepsavklaringer.....	13
2.3 Et strev i det sosiale samspillet	14
2.4 Livsmestring og resiliens.....	17
2.5 Lærerens samfunnsoppdrag og ulike roller.....	19
2.6 Tilhørighet i et mikrosystem.....	20
2.7 Sosial ferdighetstrening i et montessoriklasserom.....	22
2.7.1 Maria Montessoris kosmiske plan for alt og alle.....	22
2.7.2 Barndommens utviklingstrinn i et montessoriperspektiv.....	23
2.7.3 Dydsarbeid og harmoni og høflighet.....	24
2.7.4 Montessoriklasserommet og det resonnerende utviklingstrinn.....	25
2.7.5 Observasjon som pålagt del av lærergjeringen.....	27
3 Metodologi	
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	28
3.1.1 Kvalitativ metode	28
3.1.2 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming	28
3.2 Metode for datainnsamling	30
3.2.1 Kvalitativt intervju som metode	30
3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide	30

3.2.3	Utvalg og rekruttering	31
3.2.4	Gjennomføring av intervjuer	32
3.2.5	Transkripsjon	33
3.3	Metode for dataanalyse	34
3.3.1	Malteruds systematiske tekstkondensering	34
3.3.2	Analyseprosessen	35
3.3.2.1	Helhetsinntrykk av materialet	35
3.3.2.2	Utarbeiding av meningsbærende enheter og koding	35
3.3.2.3	Kondensering	36
3.3.2.4	Rekontekstualisering og sammenfatning.....	36
3.4	Forskningsetiske aspekter	37
3.4.1	Generelle etiske vurderinger knyttet til kvalitative intervjuer	37
3.4.2	Personvern og anonymisering	37
3.4.3	Informert samtykke	38
3.4.4	Konsekvenser og nytteverdi	38
3.5	Studiens reliabilitet og validitet	38
3.5.1	Validitet, tolkning og overførbarhet	39
3.5.2	Min forforståelse	40
3.5.3	Reliabilitet betyr pålitelighet	42
4	Presentasjon av funn	
4.1	Lærerens tilnærming	43
4.1.1	Å observere for å veilede; lærerens fokus	43
4.1.2	Å observere for å lære; elevens fokus	44
4.1.3	Språkets påvirkningskraft for tanken	44
4.2	Elevgruppen; en enhet til fellesskap	45
4.2.1	Sammen i alt; et aldersblandet fellesskap	46
4.2.2	Samspill i språk.....	47
4.3	Klasserommets støttende struktur.....	47
4.3.1	Et rom for krangel og læring	48
4.3.2	Et rom for prøving og feiling	48
4.4	Organiseringens snublesteiner	49

4.4.1	En montessoriskoles organisatoriske valg	49
4.4.2	Skolens organisering for det kollegiale fellesskap	50
4.4.3	Skolens organisering for tverrfaglig samarbeid.....	51
5	Diskusjon	
5.1	Kollegium i størrelse og organisering	52
5.1.1	Normen om lærertetthet	52
5.1.2	Lærerfellesskap i plan og gruppe	54
5.2	Gruppenes arbeid for fellesskapet	55
5.2.1	Trygghet i relasjoner.....	55
5.2.2	Arbeid for inkluderende gruppe	57
5.3	Elevenes emosjonelle og språklige ståsted	58
5.3.1	Selvfølelsen under oppbygging	59
5.3.2	Følelsspråk og danning	60
5.4	Lærerens relasjonskompetanse	61
5.5	Livsmestring som mål – nye nederlag?	63
6	Konklusjon og mulige anbefalinger	
6.1	Konklusjon.....	65
6.2	Anbefalinger for klinisk arbeid og psykisk helsearbeid.....	66
6.3	Anbefalinger for videre forskning.....	66
	Litteraturliste	67

Vedlegg

Forord

Denne studien har vært en spennende og lærerik reise gjennom montessoriklasserommets verden for å lete etter de forutsetninger som kan ligge til grunn for de yngste elevers psykiske helse. Den har vist meg hvor komplekst et barns følelsesregister er og hvor krevende det er å være deltaker i det sosiale samspillet. Den har vist meg dyktige og gjennomreflekterte pedagoger, med et fokus på det potensiale og sosiale utviklingsmuligheter som ligger hos disse elevene som viser et strev. Tusen takk for at dere delte deres erfaringer med meg!

Det finnes få snarveier ved masteroppgaveskriving, og jobben har vært tidkrevende og ganske vanskelig. Det har vært noen opplevelser av å ville gi opp. Tusen takk til en fantastisk veileder gjennom førsteamanuensis ved Universitetet Sørøst-Norge, Mona Sommer. Du opprettholdt troen på at jeg skulle få dette til, og det har jeg virkelig trengt. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og positiv støtte hele den krevende veien!

Det er vanlig å takke familien og nære folk rundt, og det er på sin plass! Takk til mine 3 fine barn, som nå allerede er utflyttede unge voksne, min mann og mine nære venner. Dere har alle lært meg så inderlig mye og vært så tålmodige. Takk til dere som har lest og språkvasket; helt uvurderlig hjelp! Jeg vil gjerne takke mine foreldres tålmodighet også, som sagtens kunne ønske seg mer besøk og hjelp under denne pandemien. Min inspirerende arbeidsplass med et hopetall av flotte elever og gode kolleger, har også bidratt til at det har vært mulig å gjennomføre et slikt prosjekt som denne masteroppgaven ble.

Takk for det.

1 Innledning

Et skolebarn tilbringer store deler av sin hverdag i skolen, som tilsier at den arenaen er av stor betydning som omgivelser for sosial læring og utvikling. Noen skolebarn, som i denne studien omhandler elever i alderen 6-9 år, viser et tydelig sosialt strev i klasserommet.

Et sosialt strev kan uttrykke seg på flere måter, og ofte i krevende atferd i sine omgivelser. Utfordringer med at elever viser fysisk uro, kan uttrykke lite hensiktsmessige kommentarer om andre, kan lett klage og kommer ofte i konflikt med andre elever og med voksne. Noen elever viser et mer innadrettet strev, som kan være vanskeligere å oppdage. Uansett er et slikt strev krevende for den enkelte, men også for medelever og for lærere. Det kan bidra til opplevelser av sosiale mestringstap og en selvoppfatning som ikke bidrar til positiv selvfølelse. Det kan føre til at skolearenaen ikke oppleves trygg, og at disse elevene ikke ønsker å gå på skolen.

Denne studien tar for seg hvordan lærere i montessoriskoler ser, tenker og utfører sitt klasseromsarbeid for at alle elever skal få utvikle sitt potensiale, oppleve mestring og vekst på skolen. Deres arbeid med fokus på ivaretagelse av gruppen for å ivareta enkelteleven, er det jeg har ønsket å sanke erfaringer om. Omfanget av dette arbeidet er bredt, og handler om å relasjonskompetanse hos den enkelte og sosial kompetanse i hele elevgruppa (Ringereide og Thorkildsen, 2019).

Montessoripedagogikkens formelle inntreden til Norge er registrert i 1969, med oppstart og drift av en liten barnehage i Bærum, som snart ble mange flere. 20 år senere kom de første montessoriskolene. I dag telles det 91 montessoriskoler (1-7 og 1-10) (Montessori Norge, 2021). Skolene er spredt over hele landet; fra Tana i nord til Lillesand i sør. Elevantallet er ca. 4 % av det totale antall elever ved norsk grunnskole (Udir, 2021). I tillegg finnes det flere montessori-inspirerte videregående skoler.

En montessoriskole søker etter Lov om friskoler (§2,1. Godkjenning av skolar) Utdanningsdirektoratet for godkjenning av drift. Det kreves at minst 50 % av det pedagogiske personalet har formell undervisningskompetanse og videreutdanning i montessoripedagogikk. Skolene følger egen godkjent læreplan (Montessori Norge, 2020), som heter Læreplan for montessoriskolen. Den er revidert i 2011, -13 og -20 i tråd

med endringer i Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen, Kunnskapsløftet 2006 (K06) og Kunnskapsløftet 2020 (LK20) etter krav fra Kunnskapsdepartementet og Udir (Montessori Norge, 2021) og den nye skal være i bruk fra høsten 2020.

LK20, har i overordnet del, under prinsipper for læring, utvikling og dannelse, innført 3 tverrfaglige temaer «som skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» og «forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og (...) lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Saabye, 2019, s. 16). Av de tverrfaglige temaene: *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*, er det det førstnevnte jeg har tatt utgangspunkt i for denne studien. Saabye (2019) beskriver hensikten med temaet *Folkehelse og livsmestring* slik: «Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte».

Jeg har som formål å dykke inn i klasserommets verden hos den yngste aldersgruppen i montessoriskolen, og sanke læreres erfaringer rundt temaet livsmestring for den enkelte elev. Hvordan tenker de rundt temaet; hva er livsmestring for elever i denne aldersgruppen? Hvordan jobber de for den enkelte elev og for gruppen? Hvilke erfaringer har de for tilrettelegging for elever for økt livsmestring?

Med barnevernfaglig samt spesial- og montessorilærerutdanning som bakgrunn og ansatt ved en montessoriskole, har jeg kunnet observere at de elever som ikke mestrer viktige sosiale ferdigheter, kan oppleve et sosialt strev som ofte kan gi seg til uttrykk i krevende atferd for seg selv og for gruppen. Jeg er nysgjerrig på lærerens erfaringer til sine ulike roller med ansvar for det psykososiale miljøet, læringsmiljøet og samtidig ivaretagelsen av den enkelte elevs opplevelse av livsmestring.

1.1 Bakgrunn for tema

Ludvigsenutvalget, Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015:8) konkluderer med viktigheten av sosiale og emosjonelle kompetanser for elever til å lykkes senere i livet, som gjør at skolen må jobbe systematisk for å støtte denne læringen og utviklingen. Utvalget understreker bla. det å kunne kommunisere, samhandle og delta, ytre seg og bidra, ta hensyn til fellesskapet ved å regulere følelser og handlinger, anerkjenne at samhandling og deltakelse er basert på gjensidig avhengighet, og respektere og se verdien av andres synspunkter (2015, s. 22).

De nye læreplanverkene LK20 og Læreplan for montessoriskolen, var etter Fagfornyelsen 2020, klare i høst. Folkehelse og livsmestring står som ett av 3 overordnede prinsipp og tverrfaglig tema i skolen, for å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.

Temaet defineres slik:

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Saabye, 2019).

I «Prinsipper for skolens praksis» understrekes det at: *Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle* (Udir.no/lk20/sist oppdatert 28.05.2020). *Den skal gi et raust og støttende læringsmiljø, som grunnlag for en positiv kultur der elever oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling.*

God psykisk helse er en viktig byggestein for et godt liv, og skolen har alltid spilt en viktig rolle for å bedre folkehelsen (Flatås, 2020). I opplæringsloven (1998, §1-1) slås det fast at skolen har et ansvar for at *«Elevane og lærlingene skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrang.*

I Folkehelsemeldingen, Meld. St. 19 (2014-2015) pekes det på hvor avgjørende ulike arenaer skal være for god psykisk helse og trivsel i samfunnet (Bøe og Thomassen, 2017), slik som skolen er. Fra denne meldingen forstår man også at når en arena *ikke* oppleves som kilde til mestring, tilhørighet, trygghet og fellesskap, vil det kunne føre til økt risiko for mistriivsel og psykiske helseproblemer. Konsekvenser på det individuelle plan kan innebære mestringstap, lavere selvfølelse, opplevelse av utenforskap og mulig skolevegring. Dette kan igjen øke risiko for utvikling av psykiske uhelse. Å ikke mestre sosiale ferdigheter og streve sosialt kan vises som atferdsutfordringer. Dette fenomenet er omtalt som en utfordring i skolen og at disse øker i omfang. I 2018 mottok Fylkesmannen (Statsforvalteren per 2021) 653 mobbesaker. Det er en økning sammenlignet med tidligere år (Læringsmiljøsenderet.no, sist oppdatert 21.01.2019).

Tall fra samme periode oppgir at 3,5 % av alle elever i videregående opplæring sluttet før fullført i skoleåret 2018-19 (Udir, 22.10.2020).

Å ikke oppleve trivsel på skolen og å streve sosialt, kan få dramatiske konsekvenser. Barn som har mye fravær i småskolen, har stor risiko for å falle utenfor senere i skoleløpet (Havik, 2019). Å streve sosialt på skolen kan bidra til opplevelse av utenforskap. Utenforskap er mangel på inkludering i fellesskapet, som igjen kan ha en alvorlig påvirkning på selvfølelsen. I en rapport fra Arbeidsforskningsinstituttet (Frøyland, 2012), som omhandler ungdommer som har falt ut av videregående opplæring, forteller flere der at de har opplevd mobbing som barn. Det kan også være historier om faglige nederlag i de første årene barneskolen og om opplevelser av ensomhet; en skolehverdag som ble uutholdelig (Sommer, 2016). Vanlig problematikk er lav selvfølelse og selvtillit i forhold til skolesystemer.

1.2 Studiens hensikt

Hensikten med studien er å få innsikt i læreres erfaringer i arbeidet rundt elevers sosiale strev i grunnskolen. Jeg ønsker å sammenfatte hva de tenker kan bidra til trening av sosiale ferdigheter for økt livsmestring og samtidig belyse hva som støtter de i dette arbeidet. Jeg ønsker også å se hvilke faktorer som er med på å hindre og vanskeliggjøre det.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling er:

Hvilke erfaringer har lærere i grunnskolen med tilrettelegging for sosiale ferdigheter og livsmestring?

Problemstillingen har følgende forskningsspørsmål:

1) *Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med sosiale ferdigheter, for å bidra til økt livsmestring?*

2) *Hvordan beskriver lærere hva som støtter opp om arbeid for økt livsmestring, og hva hindrer?*

1.4 Oppgavens oppbygning

Etter innledningen i kapittel 1, vil jeg i kapittel 2, belyse studiens teoretiske referanseramme gjennom mitt litteratursøk og presentasjon av aktuell tidligere forskning. Studiens vitenskapsteoretiske grunnlag, samt valg av metode for datainnsamling og analyse jeg har benyttet, gjengis i kapittel 3. Kapittelet har også refleksjoner rundt validitet og relabilitet og forskningsetiske aspekter tilknyttet denne studien. I kapittel 4 vises studiens funn og i kapittel 5 drøftes disse opp mot det teoretiske kunnskapsgrunnlaget som ble presentert i kapittel 2. Konklusjoner med mulige anbefalinger for praksis og videre forskning følger helt til slutt i kapittel 6.

2 Teoretisk referanseramme og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis vise hvordan litteratursøket ble gjennomført. Jeg vil utdype studiens teoretiske referanseramme, samt vise til tidligere forskning rundt temaet og tilknytning til det.

2.1 Litteratursøk

Våren 2020, under mitt arbeid med prosjektbeskrivelsen for dette studiet, var jeg i gang med å søke etter relevant litteratur. Gjennom veiledning fra biblioteket ved USN Campus Drammen, ble jeg kjent med noen av de ulike databasene jeg som student har tilgang til. Det var EBSCO, Helsebiblioteket og Idunn som ble mest aktuelle for meg (se vedlegg 5, søkelogg databaser). Jeg brukte følgende søkeord:

Barriers, classroom management, cooperation, dropouts, education, elementary school, emotion regulation, human development, multigrade classes, mental health, Montessori, moral, participation, relation, resilience, school refusal, social skills og well-being.

Det ga meg funn av flere nyttige artikler publisert de siste årene, fra noen anerkjente tidsskrift som *Education Inquiry* og *IJB: International Journal of Wellbeing* En gratis database som *JSTOR*, var også nyttig. Flere artikler og nyere forskning stammer fra USA, og noen paralleller kunne trekkes mot sosiale ferdigheter, sosialesjonell utvikling, sammensetting av elevgrupper og lærerrollen. Jeg har også funnet relevant litteratur på hjemmesiden til Læringsmiljøsenteret, Montessori Norge, PISA, SSB, Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforskning. Mitt søk etter nasjonalt og nordisk forskningsmateriale var også fruktbart, men her fant jeg mindre.

Jeg la inn et søk i Google Scholar med søkeordene *master i psykisk helse* og ble da gjort oppmerksom på en mengde masteroppgaver, gjennomført de siste 2-3 årene ved universiteter og høyskoler i Norge. Temaer som psykososialt arbeid i skolen, om læreres relasjonskompetanse, tidlig intervensjon og forebyggende aspekter, skolevegning og skolefravall, vitner om at dette er et felt som mange interesserer seg for på ulike studier.

Utover høsten 2020, underveis i arbeidet med studien, dukket noen mønstre i mitt datamateriale frem som geleidet meg videre i litteratursøket. Det handlet spesielt om gruppens dynamikk og språk- og lytteevne hos den aktuelle aldersgruppen. Det handlet også om selvfølelsen, og særlig om dens sårbarhet i sin utvikling. Her kom forskningsartikler som omhandlet Henderson forskning rundt resiliens, Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell og ulike verk innen oppvekst, kognitiv tilnærming og emosjonsfokuset praksis.

2.2 Avgrensning og begrepsforklaring

Jeg bruker begrepet *sosialt strev* som en betegnelse når individet ikke mestrer nødvendige sosiale ferdigheter.

Sosiale ferdigheter er lærte, uttrykkes frivillig og bidrar til sosialt, kompetent utføring av bestemte oppgaver (Ogden, 2011).

Livsmestring handler om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv (Helsedirektoratet, 2019).

Skolevegring er når fravær skyldes at barnet har et emosjonelt ubehag med å gå på skolen (Havik, 2015).

Psykisk helse er en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte – og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet (WHO, 2014).

Jeg viser til Maria Montessoris filosofi eller pedagogiske tilnærming og bruker ikke begrepet metode. Relevante begrep i hennes pedagogiske tilnærming er:

Det forberedte miljø - som blant annet handler om alle forberedelser strukturelt, som er gjort i forhold til skolen og klasserommet for elevene.

Den forberedte voksne – som blant annet handler om lærerens pedagogiske plan og bevissthet rundt tilnærming og fremtoning for elevene.

2.3 Et strev i det sosiale samspillet

Å streve sosialt kan bety å streve med å tilegne seg sosiale ferdigheter. Det kan i en elevgruppe være noen få eller flere som strever på en slik måte. Det kan bidra til krevende sosiale samspill barna imellom. I krevende sosialt samspill kan det ved noen anledninger oppstå situasjoner med karakter av mobbing. Mobbing kan (Udir, 2016) for eksempel være:

- Å bli baksnakket
- Å få spredt et rykte om seg
- Å bli holdt utenfor
- Å bli kalt noe stygt
- Å bli slått, dyttet eller pirket på

Ifølge en rapport fra NOVA (Eriksen og Lyng, 2015) tegnes det et bilde av at de mindre synlige formene for mobbing og krenkelser har økt, og at de er vanskeligere for de voksne å oppdage. Farstad (2016) beskriver at. «Mobbing er stigmatisering, og den skaper vond og destruktiv skam som den utsatte ofte må kjempe med i årevis, kanskje livet igjennom». I utgangspunktet er dette samspillsituasjoner som utvikler seg på grunn av mangel på eller kun få sosiale ferdigheter hos alle involverte deltakere. En påstand er at: «Barn og ungdom som mobber eller er mobbeoffer møter stress og vanskelige situasjoner på den samme måten. Begge har også like dårlig sosial kompetanse (Midling i Utdanningsforskning, 2021).

Tidligere forskning fra USA, viser hvordan mobbing, som en kjent og hyppig utfordring i grunnskolen, gir alvorlige konsekvenser for den enkelte i måneder og år i etterkant (Menard og Grotper, 2011). Forskningen beskriver at unge ofre kan bli ulykkelige, bekymret og forvirret, miste selvtillit og oppleve usikkerhet og angst og negative effekter på konsentrasjon som går utover læring i skolen. Offeret kan oppleve «motstand eller hindring på å få komme på skolen eller til bestemte steder på skolen; oppleve seg som dum, kjenne på skam og å være mindre attraktiv og føle seg feilslått; kjenne psykosomatiske symptomer som magesmerter og hodepine; utvikle depresjon; og

derigjennom utøve fysisk skade; voldelig oppførsel; og til den ytterste ekstreme konsekvens; selvmord og det å begå drap» (Menard og Grotpeter, 2011, s.184).

Helsedirektoratet presiserer at i skolen er mobbing og manglende mestring blant de mest alvorlige risikofaktorene for barn og unges dårlige psykiske helse (Flatås, 2020). Barn løper større risiko for negative senvirkninger enn voksne som mobbes, på grunn av at mobbingen da skjer i de viktige årene der selvoppfattelse og selvfølelse, selvtilit og tillit til andre fores og befestes (Farstad, 2016). I følge Erikson (i Eide og Eide, 2018, s. 302) «er dette en aldersfase der en positiv utvikling legger til rette for arbeidslyst, mens en uheldig utvikling kan føre til motsatte og følelse av mindreverd».

Fra Udir.no (2021) betegnes fem grunnleggende og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse; «lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter». Tharaldsen og Bue (2020) definerer sosiale ferdigheter som den sjette grunnleggende ferdighet og kan tenkes som en slags utdyping av beskrivelsen om grunnleggende ferdigheter i overordnede mål i LK20 (Hentet fra: Udir.no, 12.04.21). «Sosiale ferdigheter er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Udir.no, 2021).

«Selvfølelsen – emosjoner som er forbundet med selvet – har nær sammenheng med hvorvidt andre bekrefter ens selvbilde» (Udir, 2016, s.6). «Når selvet blir verifisert av andre som reagerer på det på en måte som er i samsvar med eget selvbilde, opplever personen positive følelser og tilfredshet» (Turner og Stets, 2006, s. 29). «Emosjoner er også effektive når det gjelder å etablere sosiale bånd eller hengivenhet mellom mennesker. På denne måten står interaksjonsritualer sentralt. Personer som blir utestengt fra sosiale fellesskap, tømmes for energi, mens individer som lykkes på den sosiale arenaen (som får bekreftelse/anerkjennelse) fylles av en positiv emosjonell energi som fungerer som en handlingsmotiverende drivkraft i det fortsatte samspillet med andre» (2016, s.6). Dette er prosesser som også foregår i samspillet mellom elever i skolen og som krever sosiale ferdigheter.

«Selvet oppstår, ifølge Mead, i det sosiale samværet, gjennom utvikling av evnen til å ta andre menneskers perspektiv. Å ta andres perspektiv innebærer internalisering av erfaringer. Det er de refererende prosessene som gjør at vi blir kjent med oss selv» (Nordhelle et al., 2010, s. 124).

Et sosialt strev kan skape mistriivsel og økende fravær, som også kan bidra til skolevegring. Forskning peker på at årsakene til skolevegring i grunnskolen er komplekse og mangfoldige, og at elever kan ha behov for større innsikt i egne og medelevers følelser, tanker og reaksjoner (Raknes, 2009). Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Å kunne sette ord på følelser og tanker, krever å beherske språk gjennom å uttrykke og å forstå. I aldersgruppen denne studien fokuserer på, viser forskning blant annet at barn med et språklig strev også strever mer sosialt; at det er en forbindelse mellom de med språkutfordringer, å tolke og forstå sosiale interaksjoner og å regulere følelser (Menting, Pol, van Lier og Koot, 2011). De beskriver den krevende forbindelsen i strevet med å bygge gode relasjoner – øker vanskelig atferd, som igjen gjør det enda vanskeligere å bygge gode relasjoner i en gruppe.

Noen barn er sjenerte, mens andre er engstelige og unngår sosiale grupper mest mulig. Uansett er venner uunnværlige i prosessene som må til for å utvikle alderstilpasset sosial kompetanse. «Det er et paradoks at vi har behov for å utvikle oss som unike personligheter, samtidig som vi har behov for å etablere og opprettholde relasjoner til andre, for å tilpasse oss andre (Nordhelle et al., 2010, s. 125).

Sosiale og emosjonelle kompetanser er viktige for at barn og unge skal kunne takle motgang og stress, og de er viktige for at de skal kunne lykkes i utdanning, arbeidsliv og samfunn. Forskning viser at disse kan påvirkes og læres, og at de virker inn på annen læring og på mestring av eget liv (Flatås, 2020). Dette har vært med på å innføre livsmestringsbegrepet i skolen; «I en krevende tid der presset på unge menneskers psykiske helse har økt, har livsmestring fått sin plass på timeplanen» (Halstensen, 2020, i Madsen, 2020, s. 101).

Å kunne opparbeide sosiale og emosjonelle kompetanser, kan være krevende prosesser for flere og ikke alltid mulig. Livsmestring som et opplegg i skolen kan by på utfordringer; «Det følger en stor grad av individuelt ansvar på lasset» og skolen «bidrar til å individualisere elevenes ansvar for sitt eget livsprosjekt» (Madsen, 2020 i Halvorsen, 2020). Madsen mener at elever med dårlig selvfølelse, kan ende opp med å føle seg verre enn de var i utgangspunktet. «(...) det er nærliggende å tenke seg at det er de ressurssterke og allerede nokså selvregulerte elevene som i størst grad vil nyttiggjøre seg av det, ikke minst fordi undervisningssituasjonen i seg selv fordrer betydelig egeninnsats, I verste fall kan det forsterke forskjellene mellom elevene (Madsen, 2020, s. 36-37).

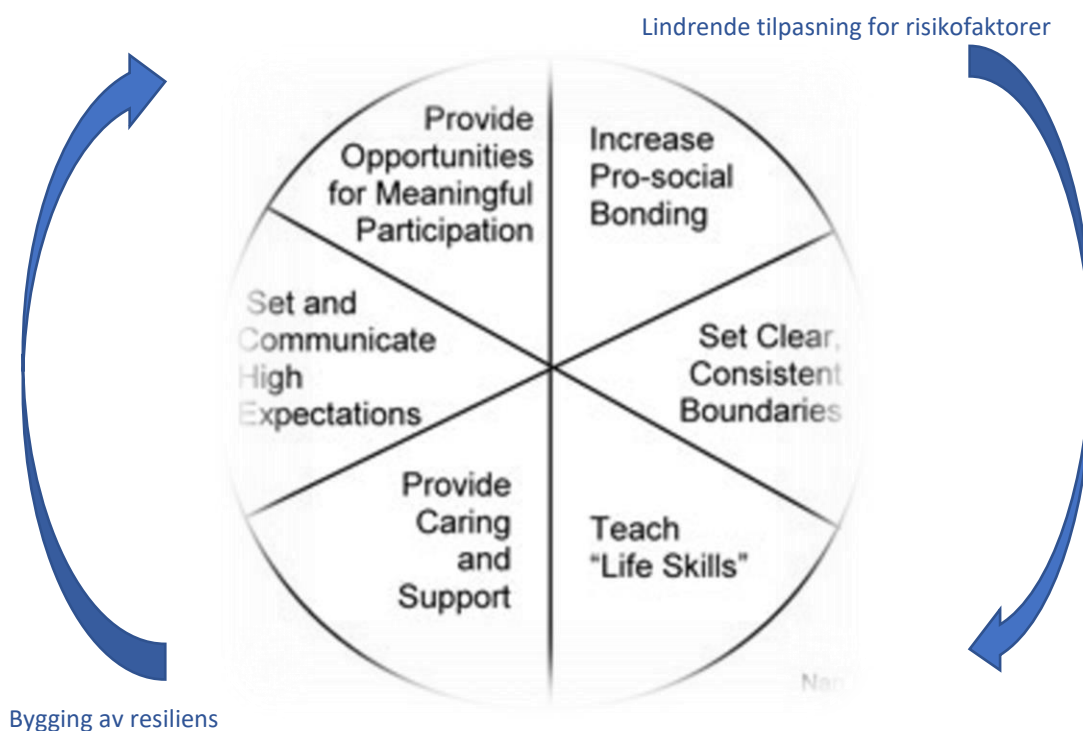
2.4 Livsmestring og resiliens

Å mestre eget liv defineres som å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte og å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, Inu.no, 2017). I sammenfatningen til Helsedirektoratet (2019) beskrives livsmestring som at det handler om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv.

En passe dose risiko er nødvendig for å utvikle verktøy for å håndtere utfordringer som nevnt over, et verktøy som kan kalles en handlingsrespons eller tilpasningsrespons til det omkringliggende miljø; resiliens. Resiliens defineres som en motstandskraft mot miljøskapte risikoopplevelser, det å komme seg etter stressfylte og voldsomme problemer eller å vise godt utfall på tross av risikoerfaringer (Rutter, 2012 i Førde, 2019). En spesiell type drivkraft utgjøres av individenes medfødte temperament, som delvis er påvirket av de sosiale relasjonene til andre i nærmiljøet (Udir, 2016) og om hvordan dette nærmiljøet er satt sammen. Det er i denne spenningen resiliens kan vise sin utvikling eller ikke. Resiliens handler om dynamiske prosesser mellom individ og miljø (Bekkehus, 2012).

For å imøtekomme og tilpasse for den enkeltes respons i en elevgruppes dynamikk, viser illustrasjonen et tematisk oppdelt fokus. Resilienshjulet er utarbeidet av Henderson og Milstein (2002) og viser de viktigste faktorene for utvikling av resiliens.

Figur 1: The Wheel of Resiliense



Kilde: Henderson og Milstein (2002)

Resilienshjulet kan deles i to; en høyre og en venstre halvdel og begreper som passer inn i norsk skolehverdag legges ved her. Den halvdel som tenkes som *lindrende tilpasning for risikofaktorer* vil være fra øverst til høyre og ned.

- Øke prososial tilknytning
- Sette klare og konsistente grenser
- Undervise i livsferdigheter

Fra nederst til venstre og opp er halvdel som tenkes for *bygging av resiliens*:

- Sørge for omsorg og støtte
- Kommunisere positive og realistiske forventinger
- Skape muligheter for meningsfull deltakelse

2.5 Læreren samfunnsoppdrag og ulike roller

Læreren skal forholde seg til prinsippene om sosial læring og utvikling for elevene, kompetanse i alle fagene, samt grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning, og muntlige og digitale ferdigheter. Det er også et prinsipp om at læreren skal ivareta at elevene oppnår egen refleksjon over egen læring (Saabye, 2019). Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig (2019) og faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring.

Disse prinsippene favner mange oppdrag samtidig, og den enkelte elev skal ivaretas på lik linje som elevgruppen i sin helhet. Udir.no (2021) understreker hvordan læringsmiljøet i et klasserom påvirker elevens trivsel og at «dette miljøet er ikke bare viktig i seg selv, det er også vesentlig for både faglig og sosial utvikling og for læring (Hattie, 2009 på Udir.no, 2016). Det pekes blant annet på klasseledelse som ett av flere elementer for å ivareta det sosiale miljøet og forebygge mobbing. Det å se og støtte den enkelte elev i gruppen er også et element for å ivareta det sosiale miljøet. Spurkeland (2015) beskriver at elevbetegnelsen ikke kan generaliseres; en elev er et mylder av unike personligheter som forventer ulik håndtering. «Noen elever trenger mer enn andre å bli gjenspekt i sitt sympatiske menneske» (Spurkeland, 2015, s.6). I håndboken *Livsmestring i klassen* (2020) understrekes det at i fremtiden vil det bli nødvendig for skolene å verdsette, bevisstgjøre, utvikle og jobbe med lærernes relasjonskompetanse på lik linje med fagkompetanse.

Å skape en relasjon lærer-elev, går primært gjennom språket. Det språklige uttrykket er oftest det vi erfarer som best med hensyn til hva vi ønsker å formidle, og hva vi opplever og føler. Språket er det beste hjelpemiddelet vi har til å redusere antall misforståelser og å utvikle gjensidig forståelse gjennom dialog. Å sette ord på de følelsene, vil for en elev bidra til å forstå, lære og på sikt utvikle sosiale ferdigheter i samspillet.

«Ved å forstå egne følelser og årsaken til dem blir vi bedre i stand til å reagere hensiktsmessig overfor disse følelsene. Følelsesbevissthet er bygget på en aksept av følelsenes eksistens (Berge og Repål, 2018, s. 412).»

2.6 Tilhørighet i et mikrosystem

Urie Bronfenbrenner (1981) dannet en sosialpsykologisk teori med en utviklingsøkologisk modell som beskriver hvordan individet sosialiseres inn i en kultur. Den tar utgangspunkt i individet og beskriver de kontekstuelle faktorene som påvirker på ulike nivåer. Hans påstand er at sosiale faktorer bestemmer måten du tenker på, emosjonene du føler og hva du liker og misliker. Han kalte nivåene for mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene (Wold, 2012 i Helsedirektoratet, 2015). Familien, nabolag, venner, elevgruppe og skolen blir i denne modellen, mikrosystemer. Mikrosystem er et mønster av aktiviteter, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner (Bronfenbrenner, 1994, ref. i Gulbrandsen, 2017).

Figur 2: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell



Kilde: Tegnet selv etter inspirasjon av Jagmann (2015) RVTS.no

Mesonivået representerer relasjoner mellom nærmiljøer, eksonivået de formelle og uformelle samfunnsinstitusjoner i det lokale miljøet og makronivået er formelle og uformelle institusjoner på samfunnsnivå.

Et slikt mikrosystem, en gruppe, er noe mer enn individene som deltar i den, og man må se etter gruppens struktur og prosesser.

«De aller fleste i en gruppe ønsker å ha det bra. De ønsker å trives, få bekræftelse, hovedsakelig jobbe effektivt, ha det gøy, gyve løs på utfordringer og utvikle seg» (Hwang og Nilsson, 2015, s. 63).

Å følge med på hvordan en gruppe dannes, dens dynamikk og utvikling kan være slike prosesser som viser dens struktur. For å unngå individfokus og «syndebukktenkning», er det å følge med på disse prosessene på gruppenivå viktige. Relevant for denne studien blir å følge med på hvordan elever kan kjenne tilhørighet i elevgrupper. Hwang og Nilsson (2015, s. 62) beskriver hva et samhold kan skape:

«Samholdet i en gruppe handler om nærhet mellom medlemmene, en vilje til å tilhøre gruppen og en stolthet over medlemskapet, kvalitativt bedre prestasjoner og en sterk vi-følelse (...). Kreftene som forener gruppen, leder til et samspill som preges av det man gjerne kaller et miljø, en stemning eller en atmosfære i gruppen».

Å kjenne tilhørighet til elevgruppen, kan forebygge elevens opplevelse av lavere trivsel og mangel på mestringsfølelse og sosial tilhørighet. Opplevelsen av tilhørighet, kan bli til et fellesskap som kan dempe risikofaktorer som frafall i skole og psykiske plager og lidelser.

Kronosystemet, kom inn i Bronfenbrenners modell (Gulbrandsen, 2017) for å synliggjøre tidsdimensjonen i individets utvikling. Dette kronosystemet reflekterer over hvordan hendelser og endringer i livshistorien til individet kan påvirke individets utvikling og ett eller flere av de andre systemene i teorien. Å mestre og øke sosiale ferdigheter i tidlige elevgrupper, kan gi mestring og ferdigheter til deltakelse og å oppleve tilhørighet i fremtidige grupper i skolens løp.

2.7 Sosial ferdighetstrening i et montessoriklasserom

Mennesker har en lang barndom, og det legger press på mennesker for å samarbeide (Læreplan for montessoriskolen, 2020). «Det å komme sammen som gruppe var avgjørende for de tidlige menneskene» (2020, s.14); i det å være i en sosial kontekst. I den sosiale interaksjonen kan menneskene tilfredsstillere sine behov.

Maria Montessori (1870 – 1952) tok som første kvinne i Italia legeutdanning, og med lang arbeidserfaring innen medisin og psykiatri og utdanning og barn, fordypet hun seg senere i filosofi. Hun ville i sin forskning, finne ut av pedagogikkens prinsipper (Frierson, 2018, s. 991). I dette avsnittet ønsker jeg å se nærmere på hva hun fant som preger hennes forståelse rundt barnets utvikling i elevgruppen i skolen, og som trer tydelig frem i hennes pedagogiske filosofi.

2.7.1 Maria Montessoris kosmiske plan for alt og alle

Hennes hovedanliggende var å assistere barn og unge i å skape en mer bærekraftig, mer rettferdig og fredeligere verden (2020, s. 10). Hun bygget opp en filosofi og pedagogisk tilnærming med sin forståelse av verden og universet, om hvordan alt henger sammen i en gjensidig avhengighet. Maria Montessori utviklet en kompleks metafysikk om livet (Frierson, 2018, s. 1006). Denne metafysiske forståelsen, understreker et konsept av livet som involverer naturlig teleologi; *causa finalis* etter slik filosofen Aristoteles (ca. 384-322 BC) skilte mellom 4 årsaker til alle tings eksistens; *causa materialis*, *causa formalis*, *causa efficiens* og *causa finalis* (Müller-Merbach, 2005, s.183). *Causa finalis* defineres som endelig årsak til en aktivitet, eller naturprosess, den som styres ut fra på forhånd gitte formål og hensikter.

Maria Montessori beskriver i sin *kosmiske plan*, at alle ikke-levende og levende, fra mikroskopiske organismer til planter og dyr, og også menneskeheten har sin rolle å spille for en gjensidig avhengighet i naturen. Alle har en kosmisk oppgave som tjener andre og dermed helheten i naturen (2020, s. 34). Mennesket, som en del av denne helheten, blir en kosmisk aktør sammen med alle de andre. Hun beskrev hvordan dette uttrykkes både i tendensen til hver organisme og arter mot sin egen perfektjon og i koordinert utvikling

av individer i naturlige økosystemer. Disse tendensene så hun i barnet gjennom observasjoner av barnets sosiale og faglige utvikling i klasserommet. I hennes pedagogiske tilnærming, gis den sosiale aktiviteten stor plass;

Økt faglighet utvikles når det gis nok tid til å etablere et sosialt fellesskap som føles trygt og fredelig, og har et forutsigbart, barnesentrert system for rettferdighet og frihet kombinert med ansvar» (Taylor, 2017, s. 204, egen oversettelse).

Tidligere forskning (Lillard og Else-Quest, 2006 i Biswas-Diener, 2011, s. 215) har vist at elever fra montessoriskoler, i siste del av 2. utviklingstrinn (9-12 år), overgikk sine jevnaldrende på sosiale og atferdsmessige handlinger, og var bedre i stand til å løse hypotetiske sosiale problemer gjennom bruk av ganske sofistikerte resonnementer, som det å diskutere prinsipper for rett og rettferdighet. De virkelige gevinstene som var gjenkjennelige i denne alderen, var ikke i faglig styrke, men i sosial kompetanse. 12åringene fra denne studien (2006) viste en sterkere følelse av fellesskap enn barna i kontrollgruppen.

2.7.2 Barndommens utviklingstrinn i et montessoriperspektiv

De fire utviklingstrinnene er Montessoris teori om menneskets helhetlige utvikling (Foster, 2017, s.26), og i barndommen skjer utviklingen på to veldig viktige områder:

- 1) Utviklingen for barnet å tilpasse seg miljøet der det bor og
- 2) utviklingen for barnet å skape sin unike personlighet

Menneskets tendenser og fundamentale behov er i hennes tilnærming nøye inndelt i flere kategorier. Disse kategoriene spenner seg over grunnleggende områder for menneskets utvikling. Områdene er sansemotorisk-, kognitiv, sosial, språk- og moralsk utvikling (s. 26). Hennes empiriske forskning viser til barnets sensitive perioder i de fire utviklingstrinnene for menneskets helhetlige utvikling. Sensitive perioder er basert på et biologisk prinsipp (...), påstanden om at utvikling av bestemte organer skjer på et bestemt tidspunkt og bare i en kort periode (Frierson, 2015, s.999). Med dette tenkes også sensitive perioder for sosial utvikling.

Jeg vil trekke frem enkelttrekk fra hennes teori, som omhandler sosial utvikling for utviklingstrinnet som innbefatter aldersgruppen 6 og 9 år.

Det første utviklingstrinnet (0-6 år) omhandler hvordan barnet med sitt absorberende sinn utforsker nærmiljøet rundt seg og hele den verden den representerer, mens det andre utviklingstrinnet (6-12 år), omhandler barnet med sitt resonnerende sinn, hvor hovedfokus er å utforske universet. Det er her i dette utviklingstrinnet Montessori observerte blant flere ting; tydelige tendenser og fundamentale behov hos barnet for å utvikle seg selv i en sosial sammenheng og å vise empati. Barnet har et driv til å ville søke trygghet og tillit i et nytt felleskap. I montessorilæreplanen (2020) presenteres det særtrekk som handler om medfølelse, moral, empati og selvevaluering. Barna har i det 2. utviklingstrinn «en voksende evne til å bruke forestillingsevnen til å se andres behov og synspunkter, evaluere styrker og svakheter på en ærlig måte, vise idealisme» og ikke minst «forstå ulike typer rettferdighet og andre moralske spørsmål som handler om fellesskapets velvære» (2020, s. 33).

2.7.3 Dydsarbeid og harmoni og høflighet

Montessorilæreplanen (2020, s. 20) beskriver også hvordan oppøving av de sosiale, moralske og etiske ferdigheter daglig skal skje gjennom harmoni- og høflighetsøvelser i gruppen. Dydsarbeid i kombinasjon med det generelle arbeidet for bygging av montessorikultur er elementer for oppøving av disse ferdighetene. Fokuset på gjensidig avhengighet, sammenhenger og behov skal være med på å gradvis styrke barn og unges etiske og moralske bevissthet. Gjennom å skape et dynamisk og aldersblandet gruppefellesskap og «minisamfunn», oppøves elevenes sosiale evner gradvis og naturlig. I appendikset om harmoni og høflighet i læreplanen (montessorinorge.no, 2020), beskrives at barnet i det 2. utviklingstrinnet begynner å bli mer bevisst sin konstruksjon av det sosiale jeg-et. Det innebærer å ha absorbert høflighetsregler, respekt og hensyn i første utviklingstrinn. Det er et godt grunnlag for gode sosiale relasjoner.

For å møte barnet der, beskrives faktorer for tilpasning av undervisningen;

«Arbeidet med harmoni og høflighet må ta nye former. Det må tas hensyn til det resonnerende sinnet, til den nye forestillingsevnen og den nye formen for fantasi som barnet har, og til de kravene som samarbeid stiller».

Harmoni- og høflighetstreningen inneholder en mengde presentasjoner. Et lite eksempel på en som handler om konfliktløsning, (Taylor, 2017, s. 219) kan inneholde disse punktene:

- En snakker ad gangen
- De involverte får alle fortelle sin versjon av det som skjedde
- De involverte forteller hva de ønsker han eller hun skal stoppe
- De involverte forteller hva de ønsker han eller hun kan gjøre bedre neste gang
- Alle kommer med et forslag til løsning

2.7.4 Montessoriklasserommet og det resonnerende utviklingstrinn

I montessorilæreplanen (2020) beskrives hvordan den pedagogiske metoden baserer seg på hennes filosofiske antagelse om at kropp og hjerne er en integrert helhet. Dette var grunnen til at klasserommiljøet i montessoriskoler er utformet for aktivitet. Viktige prinsipper er at det skal kun være ett rom for hele elevgruppen, minimum 30 elever og helst kun én lærer. Læreren er den forberedte voksne som planlegger og ivaretar alt dette. Det skal være kun ett eksemplar av hvert undervisningsmaterieell og elevgruppen skal være aldersblandet. Dette er essensielle komponenter i det forberedte miljø, som ifølge Maria Montessori, skaper et dynamisk læremiljø der læreprosessen er fleksibel, naturlig og åpen. En hensikt med aldersblanding er:

«Gjennom bevisst aldersblanding i montessoriskoler søker det å oppnå at individer med ulik erfaringsbakgrunn kommer sammen og hjelper hverandre med oppgaver» (2020, s. 24).

Lars Sandåker (Montessori Norge, 2020) utdyper faktorer ved aldersblanding slik:

«Barn hermer tilsynelatende mer etter voksne enn jevnaldrende, men etter hvert så spiller andre barn en viktigere og viktigere rolle. Når barn leker, arbeider og lærer sammen (...), foregår det hele tiden slike former for uformell læring og imitasjon, om de bare får anledning i form av både frihet og nok tid, og omgivelser hvor dette lar seg gjøre.

Han utdyper at det er større variasjonsbredde i aldersblandete grupper som gir hvert enkelt barn langt flere ting å observere og å lære av. I læreplanen (2020) beskrives det at aldersblanding samsvarer med et ikke-lineært pensum som ikke må brytes ned i bestemte presentasjoner til begrensede aldersgrupper. Det skal bidra til at barn og unge i et rikt læringsmiljø:

- Får mulighet til å møte fagområder i flere omganger på flere nivåer
- Får muligheten til å arbeide på mange nivåer samtidig, etter evne og interesse
- Får rom til å følge egen progresjon, og utforske i eget tempo.
- Får et dynamisk miljø hvor normen er samarbeid, fremfor konkurranse

Læreren får samtidig mulighet til å observere den enkelte over en lengre periode, og i ulike sosiale sammenhenger.

Det resonnerende sinn, utviklingstrinnet hvor barnet viser et særtrekk i å utvikle seg i en sosial sammenheng. Det har en trang til å tre ut av familien og inn i en større sosial gruppe. Barnet med sitt iboende flokkinstinkt, gjør at det «*kan utvide kjærligheten til omgivelsene til å inkludere flere enn familien*» (Montessori Norge, 2020, s. 33). Det utforsker fellesskapet av jevnaldrende og er opptatt av hvordan arbeide sammen mot et mål. Vennskap, lojalitet og rettferdighet blir fokusområder.

«Miljøet er også designet som et sosialt laboratorium. (2020, s. 40). I et montessoriklasserom for denne aldersgruppen, er utformingen gjennom møblering, plass og tilgang på undervisningsmateriale gjennomtenkt i detalj som et forberedt miljø, med fokus på sosial ferdighetstrening og faglig læring. Det handler om hvilke temaer,

presentasjoner, aktiviteter og materiell som er sentrale innenfor de ulike fagområdene og det handler om lærerens rolle. Læreren, som den forberedte voksne, observerer elevgruppen og den enkelte elev gjennom dette klasserommiljøet, for å gjenkjenne trekk for tilpasning og videre klasseledelse.

2.7.5 Observasjon – som pålagt del av lærergjeringen.

Maria Montessori gjorde verden oppmerksom på at det er nødvendig å observere barnet for å kunne for å kunne avdekke dets behov i sin utvikling som menneske (Baker, 2017). For å kunne gjennomføre observasjoner, kreves innsikt over egen forståelse og fremtreden. Hun beskriver selv (1936, i Lexow, 2009, s. 95-96) en side av *den forberedte voksne* i et montessoriklasserom:

«Man har alltid hevdet at en lærer må være rolig; men denne roen har dreid seg om karaktertrekk og nerver. Her handler roen om en dypere tilstand. (...) I denne roen finnes en åndelig ydmykhet og en intellektuell renhet som er en nødvendig forutsetning for at en lærer skal kunne forstå et barn. Dette må derfor tilhøre den viktigste delen av en lærers forberedelse».

Observasjon er helt essensielt i montessoripedagogikken. Grundig og målrettet observasjon av barns arbeid og interaksjon med miljøet, de voksne og hverandre la grunnlaget for hele montessorimetoden (Læreplan for montessoriskolen, 2020, s. 23). Observasjon tenkes fortsatt som ett av de viktigste verktøyene i et montessoriklasserom også i dag.

3 Metodologi

Jeg vil i dette kapitlet ta frem aspekter ved studiens metodologi. Den første beskrivelsen omhandler studiens vitenskapsteoretiske forankring, deretter beskrivelser av metoder for innsamling og analyse av dataene. Avslutningsvis har temaene forskningsetikk og metodologiske refleksjoner hovedfokus.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

3.1.1 Kvalitativ metode

Min problemstilling i dette forskningsprosjektet er satt til for å utforske personers erfaringer knyttet til et sosialt fenomen og derfor er kvalitativ metode benyttet. Thagaard (2013) beskriver at kvalitative tilnærminger gir grunnlag for fordypning til sosiale fenomener vi studerer og at en slik metodisk tilnærming kan bidra til økt forståelse av disse. En fordel ved bruk av denne metoden er at det kan åpne ny og uventet kunnskap (Thagaard, 2013).

Valg av design i denne studien, vil være eksplorerende; et design som også kalles utforskende og ofte er aktuelt ved de fleste kvalitative forskningsprosjekter. Fordelen er at endringer kan gjøres underveis, ettersom ny kunnskap vinnes og problemstilling og utvalgsstrategi kan justeres. Forskningsopplegg innenfor eksplorerende studier preges av fleksibilitet (Thagaard, 2013).

3.1.2 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

Formålet i denne studien er å undersøke personers erfaringer tilknyttet temaet; Læreres erfaringer rundt sosiale ferdigheter og livsmestring hos de yngste (5-9 år) elevene i grunnskolen. Studien skal få frem kunnskap om lærernes opplevelser. Den har derfor en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk grunnlag.

Hermeneutikk kan sies å være læren om fortolkning, som Thagaard (2013) beskriver som en tilnærming med betoning på at det ikke finnes noen egentlig sannhet; at mening kun kan forstås med utgangspunkt i den sammenhengen det fenomenet vi studerer, er en

del av. Ved hermeneutisk tilnærming, kan ikke forskeren sette sin egen forforståelse i parentes, slik som ved fenomenologisk tilnærming. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at ved hermeneutisk tilnærming skal et fenomen forstås på bakgrunn av vår forforståelse, som igjen gjør det mulig å frembringe ny forståelse av dette fenomenet.

Å sette sin forforståelse i parentes, som fenomenologien krever, er når man søker forståelse av den dypere meningen i enkeltindividets erfaringer knyttet til et bestemt fenomen (Thagaard, 2013; van Manen, 2014). Forklaring og analyse er ikke fokus, men det å nedfelle presise beskrivelser av den menneskelige erfaringen knyttet til fenomenet. Merleau-Ponty (2012) igjen mener at det ikke finnes noen forståelse uten forforståelse.

Malterud (2011) sammenfatter hermeneutisk-fenomenologisk metode til at beskrivelse og tolkning står i et gjensidig forhold til hverandre, siden enhver beskrivelse er farget av tolkninger, og enhver tolkning bygger på beskrivelser. For å stille seg åpen for nye måter å forstå ulike fenomener på, vil det derimot være vesentlig for forskeren å ha et reflektert forhold til egen forforståelse for en mest mulig lojal gjenfortelling av deltakernes erfaringer, og for å frigjøre seg fra det han eller hun allerede har forstått (van Manen, 2014).

En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, som da tilkjenner at alle beskrivelser er fortolkninger, skal bidra til at jeg i denne studien vil kunne få frem lærernes erfaringer om arbeid rundt elevers sosiale ferdigheter og livsmestring i klasserom. Analysen av mine innsamlede data vil gjøres etter Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering.

3.2 Metode for datainnsamling

For å samle inn data til denne studien, har jeg gjort noen metodiske valg. Disse vil jeg redegjøre for her.

3.2.1 Kvalitativt intervju som metode

I et kvalitativt intervju søkes det å få frem en utveksling av to personers synspunkter i en samtale knyttet opp til et tema som begge er opptatt av (Kvale og Brinkmann, 2015). Formålet er å få en forståelse av ulike sider ved intervjupersonens perspektiv og daglige virke. Gjennom et slikt intervju, kan forskeren få innblikk i informantens meninger og erfaringer rundt valgte tema. Det er en metode som kan bidra til å forstå betydningen av bestemte temaer i informantens livsverden, ved å få mest mulig nyanserte beskrivelser av et fenomen. Jeg har valgt å benytte kvalitative individuelle dybdeintervjuer som metode for datainnsamling.

3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide

For å kunne dekke mitt ønske om å vite mer om hvordan livsmestringsbegrepet forstås, og hvordan det jobbes rundt dette i klasserom, delte jeg spørsmålene mine inn i 4 kategorier:

- 1) Lærerens veivalg og hvorfor, og da særlig med valg av pedagogisk tilnærming og metode
- 2) Begrepsfordypning; Livsmestring
- 3) Klasseromserfaring over tid: Hva kan bidra til økt livsmestring og hva hindrer?
- 4) Hva er det læreren gjenkjenner fra Montessoris filosofi, som redskap for økt livsmestring?

I denne intervjuguiden er det lagt opp til at de 4 kategoriene følges i rekkefølge, men spørsmålene innenfor kan byttes på. Det er en semistrukturert oppbygning. Dette kan se ut som en mellomting mellom et ustrukturert intervju uten faste spørsmål og definert oppsett og et strukturert intervju, hvor rekkefølgen er fastsatt på forhånd. Det kan gi intervjueren større fleksibilitet til å knytte spørsmålene til den enkelte deltakers

forutsetninger (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013); skape en balanse mellom standardisering/rigiditet og fleksibilitet. Min intervjuguide fremstår som enkel og kortfattet, med spørsmål som etterspør beskrivelser og erfaringer. Med et slikt oppsett, kan man få til et mer spontant intervju som en samtale for utveksling av både informanten og intervjuers synspunkter. I en slik samtale, kan det naturlig komme inn spørsmål fra intervjuer som begynner på «hva», «hvordan» eller «hvilke». Jo mer spontan intervjuprosedyren er, jo større er sannsynligheten for at man får spontane, levende og uventede svar fra intervjupersonene (Kvale, 2005), slik det beskrives at å snakke med folk på en tilstrekkelig åpen måte, er et eget forskningsverktøy for å sanke konkrete og jordnære data om noe annet enn det vi visste fra før (Hafting, 1995 i Malterud, 2017). (Se vedlegg 2: Intervjuguide).

3.2.3 Utvalg og rekruttering

I kvalitative studier må forskeren etablere et særlig skarpt blikk på utvalgets egenart og den betydning dette har for overførbarhet av kunnskapen som utvikles (Malterud, 2017). Et strategisk utvalg er sammensatt ut fra en målsetting om at materialet best mulig kan belyse problemstillingen vår (Kuzel 1999, Patton 2015 i Malterud, 2017).

Utvalget i denne studien består av 4 lærere, av begge kjønn, ansatt på 4 forskjellige Montessoriskoler i Norge. De har alle Montessorilærerutdanning for elevgruppen 6-12 år og lang erfaring fra sine arbeidsplasser. Majoriteten har allmennlærerutdanning og ulik tilleggsutdanning, noen gjennomført i utlandet. Alle har og har hatt kontaktlæreransvar over flere år og elevgruppene de har ansvar for, teller 30 eller flere elever. De har jobbet mest eller kun med den aktuelle aldersgruppen 5-10 år. Inklusjonskriteriene jeg satt opp var at intervjukandidatene har 80 % stilling eller mer, klasselederkompetanse i minimum 5 år, kontaktlæreransvar og jobber ved en skole som har vært i drift i 8 år eller mer.

Jeg kontaktet rektorer ved de ulike skolene våren 2020, med informasjon om studien og spørsmål om aktuelle intervjukandidater på deres arbeidsplasser. Informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse, samt samtykke ble sendt ut til de aktuelle kandidatene (Se vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt). Alle intervjukandidater samtykket skriftlig til å delta i studien.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuer

Da kontakt med de aktuelle intervjukandidatene ble opprettet, og samtykkeskjemaer ble signert og returnert, fikk de tilsendt intervjuguiden på forhånd (Se vedlegg 2: Intervjuguide). Intervjuene gjennomført fra august 2020 til ut november samme høst. Det ble forsinkelser og endringer i intervjuform, grunnet den pågående Koronapandemien. Ett av intervjuene ble gjennomført over telefon uten bilde. De andre ved direkte oppmøte på de ulike skolene. To av intervjuene hadde i tillegg ett oppfølgingsintervju hver via digital plattform; altså lyd og bilde.

For å gjennomføre intervjuer er det viktig med erfaring i å håndtere sosiale situasjoner og å benytte seg av en implisitt og emosjonell forståelsesmåte som kan gi en unik tilgang til intervjupersonenes livsverden (Thagaard, 2013). Kvale (2005) beskriver intervjueren som et forskningsinstrument, en med god innsikt på studiets tema og på menneskelig interaksjon. Det for intervjueren å foreta kontinuerlig raske valg mellom hva det skal spørres om, og hvordan og å velge svar som skal tolkes eller ei, er viktig. Dessuten er det til hjelp å være språklig dyktig og øre for intervjukandidatens språkstil. Kvale og Brinkmann (2015) utdyper selve intervjuet som et samspill mellom mennesker hvor kunnskapen blir til og at intervjuer og intervjukandidat påvirker hverandre gjensidig.

Å gjennomføre intervjuer under pandemirestriksjoner, kompliserte gjennomføringen av intervjuene. Det å ikke kunne møte direkte, se hverandre og bli litt kjent i forkant, gav meg som intervjuer noen utfordringer. Dette gjaldt kun én kandidat, og jeg brukte mer tid på introduksjonen for vedkommende enn på de andre. Det ble også noen gjentakende spørsmål.

Gjennom informasjonsskrivet og tilsendt intervjuguide, var alle godt forberedt. De ga uttrykk for at dette var et spennende tema og de hadde brukt tid på å reflektere over spørsmålene. Innledningsvis fortalte de om sin bakgrunn og veien mot det å bli Montessorilærer. De fortalte om hvor de hadde studert, hvilke jobber de hadde hatt og hva som gjorde at de valgte Montessori. Å gjøre intervjuer var ikke noe jeg hadde erfaring fra tidligere, slik at det ble noe ulik opplevelse for hvert intervju. Det handlet sannsynligvis om intervjukandidatenes individualitet og ulik erfaringsbakgrunn, men også i store deler min tilnærming og hva jeg erfarte fra tidligere intervjuer. Det mest

vellykkede intervjuet kan karakteriseres ved at intervjueren viser et oppriktig og ekte engasjement (Thagaard, 2013), og at personkjemien er viktig. Et overordnet mål er å skape en tillitsfull atmosfære som kan bidra til at den som intervjues, åpner seg om de temaene forskeren ønsker kunnskap om.

Gjennom hvordan kandidatene viste sin interesse og dedikasjon for temaet, kan jeg ha fått frem den tilliten. Når kontakten mellom intervjuer og intervjuperson er god, er begge parter opptatt av temaene som diskuteres (Thagaard, 2013). Jeg ser gjennom transkripsjonene at det ble en del avbrytelser og digresjoner gjennom samtalene, både fra meg og intervjukandidatene. Det kan tillegges min uerfarenhet som intervjuer, men også et stort engasjement fra informantenes side.

3.2.5 Transkripsjon

Jeg har benyttet Nettskjema-diktafon som er tilknyttet en server ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) Oslo, og har derved ikke lagret intervjuene på egen mobiltelefon. Transkripsjonen har jeg gjennomført selv og intervjuene har samlet sett gitt 76 fullskrevne sider. Ved å transkribere selv, fikk jeg anledning til å se tilbake og huske hvordan samtalene forløp. Jeg merket meg at pauser og lange opphold, småprat og latter bidro til å gjenoppleve ulike stemninger under intervjuene. I følge Malterud (2017), skal transkripsjonen mest mulig lojalt ivareta det opprinnelige materialet, slik deltakernes erfaringer og meninger ble formidlet og oppfattet under datainnsamlingen. Det er viktig å transkribere etter beste evne og være forsiktig med tolkninger der grunnlaget i teksten vurderes som usikkert.

Utenom ett intervju kunne jeg også se intervjukandidatene underveis i rom og på skjerm. Dette gav meg utvidet og mer informasjon utover tale. Mine notater tatt underveis har bidratt til støtte for å sammenfatte helheten av de ulike uttalelsene.

3.3 Metode for dataanalyse

Valg av analysemetode for det transkriberte datamaterialet presenteres her. Jeg tar med en kort beskrivelse av selve metoden før en gjennomgang av selve analyseprosessen blir presentert.

3.3.1 Malteruds systematiske tekstkondensering

Å velge Malteruds systemiske tekstkondensering som analysemetode vil bety å komprimere, systematisere og ordne datamaterialet slik at det blir mulig å tolke det. Metoden er inspirert av Giorgis (2009) fenomenologiske analyse, og modifisert av Malterud. Formålet med analysen i denne studien er å skaffe kunnskap om intervjupersonens erfaring og livsverden knyttet til et bestemt felt (Malterud, 2017).

Systematisk tekstkondensering kan deles opp i 4 prosedyretrinn:

- 1) Helhetsinntrykk
- 2) Meningsbærende enheter – fra temaer til koder
- 3) Kondensering – fra kode til mening
- 4) Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelse og begreper

For å skaffe 1) Helhetsinntrykk, letes etter foreløpige temaer som kan tre frem i teksten. Så blir arbeidet 2) Å identifisere meningsbærende enheter, som kan kodes. Ved 3) Å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene, kan det hentes ut mening. De sorteres i subgrupper og utgjør et kondensat. Et kondensat er et kunstig sitat eller arbeidsnotat (2017) som 4) Sammenfatter subgruppene. Sammenfatningen handler om å sette subgruppen tilbake i egne avsnitt med analytisk tekst, i gyldige gjenfortellinger som da gir en rekontekstualisering. Validering må gjøres til slutt, sett i forhold til meningen.

3.3.2 Analyseprosessen

Gjennom transkriberingen fikk jeg et innblikk i intervjumaterialet mitt. Ved nøye gjennomlesing av det transkriberte materialet første gang, opplevde jeg at jeg kunne danne meg et helhetsbilde av materialet. Det ble en spennende reise hvor jeg oppdaget uttalelser, kommentarer og oppfølgingsspørsmål som ville bidra inn i analysen.

3.3.2.1 Helhetsinntrykk av materialet

Malterud (2017) beskriver dette første stadiet i analyseprosessen som et nivå hvor det er viktig å holde forforståelsen utenfor, eller å sette tidligere kunnskap i parentes (bracketing). Forskeren skal være bevisst dette og også holde studiens teoretiske perspektiv i parentes, ha et åpent sinn og ta imot de inntrykkene som dukker opp i datamaterialet. De foreløpige temaene som da utspiller seg, bør ikke overlape for mye med intervjuguidens hovedtemaer. Den vanligste fallgruven er at forforståelsen overdøver budskapet fra det empiriske materialet (Malterud, 2017). Det er en hermeneutisk dimensjon ifølge Van Manen (2014) at denne analyseprosessen skal søke etter noe nytt, noe vi ikke har tenkt på før, at vi må lete etter det vi ikke allerede har forstått og at det er et poeng å bli forundret og overrasket.

Ved gjennomlesing av datamaterialet opplevde jeg mange inntrykk underveis, som jeg noterte ned i et Word-dokument. Totalt kan mitt helhetsinntrykk deles opp i 6 ulike temaer. Disse temaene ble mitt materiale for videre til neste analysetrinn.

3.3.2.2 Utarbeiding av meningsbærende enheter og koding

For å finne meningsbærende enheter i datamaterialet mitt, var nøye lesing nødvendig. Det innebar å gå igjennom de transkriberte intervjuene ved å lese de godt og langsomt, og legge merke til og understreke de setningene og uttalelsene med relevant innhold. Det var til hjelp å holde søkelys på ett forskningsspørsmål av gangen, for å gjøre en hensiktsmessig sortering. Siden de 6 foreløpige temaene var identifisert, organiserte jeg ved hjelp av tabeller, alle tekstutdrag jeg syntes passet innunder det enkelte. Enkelte tekstutdrag passet under flere enn ett tema, og da ble de også plassert i flere tabeller. Denne prosessen var krevende og koding med tall og bokstaver på tekstutdragene, bidro til veien videre i analysen. Disse ble stående på første plassering og tilført koden i form av kodegruppens bokstavkode og et nummer, til der de også kunne passe. En slik

dobbelkoding ble såpass fremtredende, og jeg valgte slå to kodegrupper sammen til én og reformulere denne. Malterud (2017) beskriver at når det er mye dobbeltkoding, kan det tyde på at kodene som er utarbeidet ikke er presise nok, og da kan det være hensiktsmessig å vurdere om noen koder kan slås sammen eller reformuleres.

Jeg erfarte dette og så at det ble hensiktsmessig å ha færre kodegrupper, slik at jeg heller kunne gjøre utvidete nyanser underveis. Jeg la de meningsbærende enhetene jeg fant innunder de 4 kodegruppene som traff best. Det dukket da opp flere tanker når jeg igjen leter etter meningsbærende enheter for koding. Det hjalp meg i arbeidet mitt å skrive ut kodegruppen med tilhørende meningsbærende enheter på store ark, slik at jeg kunne markere ut de jeg mente traff best kombinert med det aktive Word-dokumentet hvor jeg notere umiddelbare tanker. Jeg erfarte underveis, nødvendigheten i å markere dato hver gang nye elementer dukket opp. Det ble da tydeligere å følge analyseprosessen min, i mitt videre arbeid med sammenfatningen av oppgaven.

3.3.2.3 Kondensering

De 4 kodegruppene jeg opplevde tydeligst tredde frem i datamaterialet mitt på dette nivået, gjennomgikk jeg da på nytt. Det var viktig, som Malterud beskriver (2017, s. 106) å gjøre en internsortering i hver enkelt kodegruppe, og få frem subgrupper tilhørende disse. Subgruppene inneholder mening, som jeg da kunne konstruere kunstige sitat fra; De som kalles kondensater. Et kondensat må ligne informantens ordlyd, formes som jeg-setninger og skal inneholde essensen av hver subgruppe i en mer generell form. Ut fra hver subgruppe ble det også presentert et gullsitat fra en av informantene som best mulig illustrerte det sentrale innenfor hver subgruppe.

3.3.2.4 Rekontekstualisering og sammenfatning

Rekontekstualisering og sammenfatning vil si å lage en analytisk tekst til hver subgruppe, som er tilknyttet hvert sitt hovedtema. Jeg-setningene fra forrige analysetrinn ble gjort om til allmenngyldige setninger eller påstander. Etter ferdigstilling av analysen, leste jeg opp igjen datamaterialet mitt for å se om det informantene fortalte, faktisk stemmer overens med den analytiske teksten.

3.4 Forskningsetiske aspekter

Helsinkideklarasjonen (De nasjonale forskningsetiske komitéer, 2014) beskriver hvordan jeg som forsker er forpliktet til å handle i tråd med aktuelt lovverk og forskningsetiske retningslinjer. Min studie omfattes av Personopplysningsloven (2018) som dreier seg om etisk og forsvarlig ivaretagelse av personvernmessige forhold.

3.4.1 Generelle etiske vurderinger knyttet til kvalitative intervjuer

Etiske utfordringer i intervjuforskningen er ofte knyttet til forhold som oppstår ved utforskning av menneskers erfaringer og opplevelser, og offentliggjøringen av disse. Etikken i forskningsprosjektet må gjennomgås kontinuerlig i prosessen for å sikre en etisk forsvarlig forskning og ivaretagelse av intervjupersonene (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.4.2 Personvern og anonymisering

Konfidensialitet i forskning dreier seg om en enighet med deltakerne om hva som skal gjøres med datamaterialet som kommer frem. Dette handler også om anonymisering gjennom data som kan identifisere deltakerne ikke blir offentliggjort (2015, s. 106). I denne studien vil jeg være bevisst på at eventuelle data som kan identifisere deltakerne blir anonymisert ved offentliggjøring. Siden jeg har fått tilgang til personopplysninger om intervjupersonene, ble denne studien meldt til NSD. Studien ble meldt til NSD i mai 2020, og jeg mottok først en rettemelding før en godkjenning i september 2020 (Se vedlegg 3 og 4: Meldeskjema til og Tilbakemelding fra NSD.)

Studien faller utenfor Helseforskningsloven (2008), da jeg ikke skal forske på mennesker som mottar behandling eller intervensjon. Denne studien var derfor ikke meldepliktig til REK. For å forsikre meg om at jeg skulle få tilgang til helseopplysninger om elever, informerte jeg intervjupersonen om dette, og minnet de om taushetsplikten.

Intervjuene ble tatt opp via appen: Nettskjema-diktafon som er tilknyttet en server ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN), og ikke lagret på min mobil. Materialet ble overført til en kryptert minnepenn, og slettet fra diktafonen så fort som mulig. Jeg har valgt gjennom transkripsjonen. Ved prosjektets slutt, vil opplysningene bli slettet.

3.4.3 Informert samtykke

Informert samtykke er til for å informere deltakerne om formålet med studien og om hovedtrekk ved designet. Den innebærer også informasjon om mulige fordeler og risikoer ved deltakelse i studien. Ved bruk av informert samtykke sikrer man seg at deltakelsen er frivillig for intervjupersonene, og opplyser dem om at de har rett til når som helst å trekke seg fra studien (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104).

Jeg ville sikre at deltakerne måtte lese og underskrive et samtykkeskjema om informert samtykke før intervjuene startet. I skjema (vedlegg 1) om forespørsel om deltakelse, med innhold av informasjon om formålet med studien, hva deltakelse innebærer, at deltakelsen er frivillig, inkluderer samtykke-erklæring. Samtykket kan trekkes tilbake. Skjemaet inneholder også informasjon om hva som skjer med dataene som samles inn, hvordan de lagres, anonymiseres og slettes ved prosjektets slutt. Ingen trakk tilbake samtykke.

3.4.4 Konsekvenser og nytteverdi

Summen av mulige fordeler og nytteverdi med studien bør alltid vurderes opp mot hvilke konsekvenser deltakelse kan ha for intervjupersonene (2015, 2. 107). Studiens nytteverdi er økt kunnskap om læreres erfaringer med hva som kan gi rom for livsmestring i den norske skolearenaen. Da intervjuene handlet om deres erfaringer knyttet til et fenomen de arbeider med og ikke til deling av særskilte kategorier av personopplysninger, vurderte jeg det dithen at konsekvenser for deltakerne vil være akseptable. Jeg mener studiens nytteverdi vil være større enn mulige negative konsekvenser for deltakerne, og derfor anser det som etisk forsvarlig å gjennomføre prosjektet.

3.5 Studiens validitet og reliabilitet

Etiske krav til forskeren omfatter også krav til den vitenskapelige kvaliteten som legges fram. Validitet i kvalitative studier betyr bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi, mens reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet (Larsen, 2017).

3.5.1 Validitet, tolkning og overførbarhet

Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om gyldighet av de tolkninger forskeren er kommet frem til (Thagaard, 2013). For å styrke denne studiens validitet, er prosessene til innsamling av data og tolkning av denne gjort så transparent som mulig, slik Thagaard (2013) gjengir Silvermans (2011: 360-373) beskrivelse av *gjennomsiktighet*; at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner den har kommet frem til. Samtidig styrker forskeren validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (2013). Å vurdere validiteten (intern validitet) vil si hvordan jeg gjennom hele studien, vurderer validiteten og viser sammenheng og logisk forbindelse mellom problemstilling, teorier og metoder som fører frem til kunnskap. Kvalitative undersøkelser har som mål å kunne overføre funnene og studiens konklusjoner til andre grupper som ikke har vært med i undersøkelsen (Larsen, 2017). Dette prinsippet er en del av drivkraften min for å fordype meg i denne problemstillingen.

Vurdering av studiens validitet innebærer også en vurdering av den eksterne validiteten, i hvilken grad studien funn kan overføres ut over den konteksten der studien er gjennomført (Malterud, 2011). Mine informanter har bidratt til å støtte det man allerede vet rundt betydningen av tilhørighet i gruppe og arbeidet med trening av sosiale ferdigheter. Slik sett mener jeg at studiens funn kan ha betydning i andre sammenhenger. Van Manen (2014) uttrykker at validiteten til syvende og sist vurderes av leseren og om det er gjenkjennelig og relevant for dem som jobber i praksisfeltet.

Mitt utvalg betegnes som strategisk og aktuelt for de erfaringene jeg ønsker å samle inn og undersøke. Det bestod av lærere med felles metodisk ståsted og som arbeider tett på den aktuelle aldersgruppen, på ulike skoler. Det at de alle har jobbet over mange år innenfor feltet, anser jeg som en styrke for studiens validitet, bla grunnet deres erfaringer med ulike sammensetting av elevgrupper. I tillegg ser jeg det som relevant at ingen av de jobber på samme arbeidsplass, men på arbeidsplasser med tilnærmet lik struktur og pedagogiske tilnærming basert på Maria Montessoris filosofi. Kvalitative metoder søker et utvalg som kan bidra med dybde og mangfold i besvarelsene, fremfor representativitet (Thagaard, 2013; Malterud, 2011).

Ved å benytte semistrukturerte intervjuer, kunne jeg forandre noe på spørsmålene underveis. Dette kan styrke validiteten. En slik fleksibel prosess hvor en kan endre spørsmål underveis, bidrar til mer informasjon som til sammen kan gi et bedre grunnlag for å trekke slutninger (Larsen, 2017). Det at informantene får snakke fritt og ta opp ting de selv synes er viktige, kan også gjøre at flere forklaringsmåter kommer opp.

Denne studien er en monografi og resultatene er kommet frem gjennom hvordan jeg metodisk har lest og analysert datamaterialet. Gjennom analyseprosessen har jeg drøftet flere aspekter med veileder, som har kunne belyse og problematisere noen av mine tolkninger. Fenomenologien anerkjenner at fortolkning med utgangspunkt i forforståelse er en forutsetning for forståelse (Merleau-Ponty, 2012), noe som også preger mitt resultat. Min egen arbeidserfaring til skole og den aktuelle aldersgruppen og Maria Montessoris filosofi, kan gi meg et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. Dette kan styrke validiteten. Thagaard (2013) understreker at de erfaringene forskeren har for miljøet, gir grunnlag for gjenkjenning og blir et utgangspunkt for den forståelsen hun eller han kommer fram til. Samtidig må forskeren være observant på at dette kan gjøre at han eller hun overser det som er forskjellig fra egne erfaringer, og være mindre oppmerksom på nyanser i de situasjonene som observeres.

3.5.2 Min forforståelse

Gjennom egen livserfaring, mine studier innen språk, barnevern, spesial- og montessoripedagogikk, mitt mangeårige arbeid rundt ivaretagelse og tilrettelegging for barn og unge i habiliteringstjenesten, barnevern, barnehage og flere skoler, har jeg erfart ulike tilnærminger og ulike utfall. Dette tilsier at jeg har erfart mye både på individ- og systemnivå. Mine erfaringer fra skolen viser betydningen av lærerens elevforståelse for den enkelte elev og relasjonen til denne, tilhørighet i gruppe samt viktigheten av funksjonell organisering av skole og tett kollegiesamarbeid. Jeg har erfart at rammebetingelser har gjort det krevende å kunne bygge nødvendige relasjoner til enkeltelever og grupper, som for eksempel organisatorisk i forhold til bemanning og input av psykososial kompetanse i det skolefaglige arbeidet.

Min forforståelse rundt elevers strev i aldersgruppen 6-9, handler mye om uro og lav eller ingen deltakelse i klasserommets fellesskap. Det handler om elevers opplevelse av utrygghet, lav mestringsfølelse og mangel på tilhørighet. Strevet gir seg ofte til uttrykk som krevende atferd som igjen oppleves som belastende for læreren. Samtidig har jeg erfaring på lærers vilje og evne til tilrettelegging for den enkelte, som middel for økt trivsel, inkludering og læring.

Min forforståelse viser at det kan bli vanskelig å ikke dra med seg en helt objektiv og fordomsfri tilnærming, og at studien kan bære preg av dette. I en hermeneutiskfenomenologisk tilnærming er dette heller ikke et mål for forskeren, det blir snarere betegnet som et uopnåelig ideal (Malterud, 2017). Forforståelsen kan imidlertid overdøve kunnskapen fra det empiriske materialet, ved at forskeren har en for snever horisont, eller manglende evne til å se innholdet i materialet. Av den grunn blir det vesentlig igjennom datainnsamlings- og analyseprosessen å redegjøre for å ha et reflektert forhold til egen forforståelse (2017).

Jeg forberedte meg nøye og tenkte gjennom dette ved gjennomføring av intervjuene. Under intervjuene var det viktig å holde en nøytral rolle, til dels naiv, for å få frem genuine data fra informantene. Allikevel var min forforståelse med på å prege intervjuguiden og noen av spørsmålene som dukket opp underveis. Gjennom analysen har fokuset vært å fortsatt være åpen og tilgjengelig for informantenes data. Allikevel vil min forforståelse bidra til å kunne gjenkjenne mønstre i hele datamaterialet.

Mitt søkelys på betydningen av relasjon og tilhørighet i gruppe, kan ubevisst ha preget svarene. Mitt kjennskap til Maria Montessori og hennes filosofi, vil jo også påvirke studien i sin helhet. Det sentrale er derfor å ha en åpen og undrende holdning og gjennom hele analyseprosessen forsøke å se og forstå på nye måter. Jeg vil i funndelen gjengi sitater fra deltakerne i tilsvarende form som de er sagt, slik at min sitering oppfattes som troverdig og riktig.

3.5.3 Reliabilitet betyr pålitelighet

Reliabilitet eller pålitelighet innenfor kvalitativ tilnærming, er knyttet til forskningsprosjekts troverdighet, om hvorvidt forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Det handler om at forskeren gjør rede for hvordan dataene er utviklet (Thagaard, 2013). Gjennom observasjoner gjøres det mange tolkninger, og det er ikke sikkert at ulike forskere legger merke til det samme eller oppfatter det på samme måte (Larsen, 2017). Informantene kan bli påvirket av intervjuer eller situasjonen og derigjennom gi andre svar. Datamaterialet er ikke troverdig dersom det bygger på forskerens subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under prosessen (Larsen, 2017).

Jeg har hatt klare, men forholdsvis åpne spørsmål i min intervjuguide, som alle informanter fikk tilsendt i forkant. Transkripsjonen er gjort av meg som gjør at jeg fikk en gjentagende bekreftelse på hva som hadde blitt sagt, og jeg kunne lytte frem stemninger, nølinger og entusiasme i dialogen som igjen bidro til analysen av datamaterialet. Jeg kodet teksten nøye, gjennom analysen, slik at funnene mine er grundig jobbet frem. Dette bidrar til studiens reliabilitet. Tilsvarende ved validitet, er det essensielt å vise frem forskningsprosessen underveis, å gjøre den transparent (Silverman, 2011 i Thagaard, 2013). Når leseren kan følge prosessen, bidrar det til styrke studiens reliabilitet og funnene den presenterer.

4 Presentasjon av funn

Gjennom den kvalitative analysen har jeg nå 4 istedenfor 6 hovedtemaer. De er:

- 1) Lærerens tilnærming
- 2) Elevgruppen; som enhet til fellesskap
- 3) Klasserommets støttende struktur
- 4) Skoleorganiseringens snublesteiner

Til hovedtema 1 og 4 har det dannet seg 3 undergrupper, mens hovedtema 2 og 3 har 2.

4.1 Lærerens tilnærming

Dette temaet handler om hvordan informantene arbeider med å styrke småskoleelevenes sosiale ferdigheter, og betydningen av møysommeligheten i pedagogiske føringer og tid som ligger i dette arbeidet. Det dreier seg spesielt om betydningen av det å være rollemodell i språk og handling.

4.1.1 Å observere for å veilede; lærerens fokus

Informantenes erfaring viste til hvor ulike elevgruppene er sammensatt hvert år. De er forberedt på at de unge skolestartere kommer med ulik emosjonell og sosial erfaring hjemmefra og fra barnehagetiden. Når disse samles med elever som er både ett og to år eldre, starter et nytt kapittel innen sosial ferdighetstrening for alle. Lærerne har, som en del av sin tilnærming, innfelt pålagte daglige økter med observasjon av elevene i den nye gruppa. Denne tilnærmingen er for å se tendenser og føringer, sosiale som faglige, i den. Den informasjonen lærerne inntar, er nødvendig for det videre arbeidet i klasserommet. Det vil oppstå mange situasjoner daglig elevene imellom, som læreren må benytte og ivareta ved å lytte, megle og veilede i. Det er særdeles viktig at læreren ikke overser noe, men er *på* hele tiden. Det er lærerens erfaring at dette arbeidet må til for å hjelpe elevene til å ha det bra sammen.

Læreren vet at en elev i denne aldersgruppen trenger å oppleve skolearenaen som trygg, og skal gjennom tilnæringsmåter evne å tilpasse seg ulike roller rundt eleven og elevgruppa.

4.1.2 Å observere for å lære; elevens fokus

I denne tilnærmingen observerer elevene lærerne tilbake i stort omfang.

Det kan ta lang tid for den enkelte elev å oppleve den tryggheten den trenger. Informantene erfarer at en skolestarter, for eksempel, kan ha få erfaringer på å gjøre ting sammen og det å samarbeide i en gruppe. Elevenes ulike modning og erfaringsbakgrunn er med på å prege hvordan de tar imot det de oppfatter fra lærere og medelever. De ser etter gjenkjennelige ord, tegn, stemmeleie, føringer og handlinger, bevisst eller ubevisst. Det gjenkjennelige kan for eleven, oppleves trygt eller utrygt. Måten lærere tilnærmer seg enkelteleven på, er knyttet til deres kunnskap om denne aldersgruppens livsverden og forståelseshorisont og gjennom daglige observasjoner kombinert med tidligere erfaringer rundt arbeid med elever og elevgrupper.

Informantene var tydelige på hvordan lærere skal være seg bevisst den konstante observasjonen elevene gjør av dem, som særskilte rollemodeller i ulike situasjoner i språk og handling.

«Fra vi kommer om morgningen til vi drar; så er vi rollemodeller. På jobb blir vi observert hele tida. Og vi ser det jo, de imiterer oss, de imiterer jo eldre barn».

Det er her det er uhyre viktig å velge sine ord med omhu.

4.1.3 Språkets påvirkningskraft for tanken

Når en krevende sosial interaksjon oppstår og oppdages, bør tilnærmingen være raskt gjennomtenkt i forkant fra lærers side. Situasjoner oppstår fort og hyppig, slik at den språklige bevisstheten og modellerende setninger skal være lett tilgjengelige hos vedkommende. Lærerens måte å ordlegge seg på etter bestemte språklige føringer, kan være et virkemiddel til å forme elevens tenkemåte for handlinger i sosiale interaksjoner.

«Ja, måten vi ordlegger oss på, kan hjelpe de eller ødelegge, så den rollen vi har på dette er ekstremt viktig. At vi trener oss, som voksne til å tenke: Hvordan kan jeg ordlegge meg for å hjelpe dette barnet å bygge gode tankemønstre?»

En konfliktsituasjon vil inneholde følelser, uavhengig av hva som har skjedd og hvem som har skyld. Affekten kan sitte i en stund, og læreren må ha den tiden det tar å gå inn for å roe ned og veilede de igjennom. En språklig tilnærming med spørsmål om hvordan den enkelte elev opplevde det som akkurat skjedde, inviterer til en samtale om akkurat det; Hvordan det opplevdes. Her får man anledning til å snakke om den enkeltes opplevelse, sett på situasjonen fra den annens vinkel, undret rundt det og forhåpentligvis lært noe. Ofte kan det, ved å gå inn og spørre «Hva skjedde her?», «Hvorfor gjorde du det?» eller lignende, bli en dømmende tilnærming på hvem som har skyld i situasjonen. Læreren har da primært stilt seg som dommer over situasjonen, som igjen kan påføre enkeltindividet skyld og skam for situasjonen.

Lærerne forteller at når de vet at de har elever som strever sosialt, kan det oppstå hyppige og krevende situasjoner i løpet av skoledagen. Da er det etter en slik dag en annen interessant språklig tilnærming; «Hva er det beste som skjedde i dag?» fremfor «Hvordan gikk det i dag?» Den siste setningen vil kunne vekke det som allerede oppleves negativt hos eleven, og eleven vil først og fremst huske hva som ble vanskelig og vondt.

4.2 Elevgruppen; som enhet og felleskap

Dette temaet handler om hvordan lærerne metodisk forholder seg til elevgruppen fremfor enkelteleven, som verktøy for inkludering. Det handler om aldersblanding som en pedagogisk nøkkel for trening av sosiale ferdigheter. For læreren å kunne jobbe frem en sterk gruppe, vil det implisitt støtte inkludering av den enkelte elev. Elevgruppen vil etterstrebe inkludering av den enkelte på sitt vis. Konflikter og krangler elevene imellom, er med på å trene opp sosiale ferdigheter for alle og for den enkelte. Det er elevgruppen som kommer til, i tilrettelagte omgivelser etter Maria Montessoris filosofi, å hjelpe den ene eleven inn i fellesskapet.

«Jeg opplever at hvis et barn ikke har det bra i en gruppe som har det bra, så kommer gruppen til å gjøre alt for å hjelpe dette barnet til å ha det bra.»

4.2.1 Sammen i alt, et aldersblandet fellesskap

Interaksjoner mellom 6 til 9-åringere, som er rammen for Småskolen, viser treningspotensialet som ligger der for sosiale ferdigheter. Det er informantenes erfaring at det er mer læring i å lære fra en som er i nærere alder, enn fra en voksen.

En lærer skal klare å se hvordan de yngste i form av skolestartere (1. trinn), kan oppleves som virrende og vandrende; de roter rundt og forstår ikke hva de skal. De gjør feil, men oppleves som lærevillige og sjarmerende. De ser opp til de eldre elevene i 2. og 3. trinn. Endelig får de nytsprungne 2. trinnselvene mulighet til å være litt eldre og være veivisere i et klasserom de har lært, kjenner godt og forstår mye av dets system og orden. Elevene i 3. er med stor sannsynlighet den delen av elevgruppen som innehar mest forståelse og erfaring og tilhører nå også *De eldstes råd*. Dette er en egen gruppe i gruppen som sammen med lærer bruker tid på elementer innen moral, dyder og harmoni og høflighet. De kan fungere som aktive rollemodeller og regelstyrende i arbeidet rundt hvordan fellesskapet skal ha det i klasserommet. Informantene beskriver viktigheten av dette arbeidet med å bygge opp en opplevelse av fellesskap for elevene, slik at læreren kan tilnærme seg elevgruppen som en enhet. Lærers erfaringer fra ulike gruppesammensetninger, viser at noen grupper trenger mer støtte enn andre.

«(...) at man har en gruppe som ikke orker eller ikke klarer å være de eldste. Da blir det vanskelig og vi voksne må på en måte, tre ut av rollen vår som veileder, og være mye tydeligere og direkte. For hvis vi ikke er det, så vil det skape kaos. (...) de andre barna vil trenge forutsigbarhet og trygghet, og de må kjenne at vi passer på den for dem.»

4.2.2 Samspill i språk

Hvordan elever i gruppen samhandler og snakker til hverandre, vil kunne oppfattes av medelever og voksne som negativt og kranglende. Språket kan gi seg til uttrykk som sladring, klaging og kjefting. Et funn er at dette språket er et verktøy til å kunne hjelpe hverandre inn i gruppen og inn i fellesskapet. Dette kan vitne om en elevgruppe som er under oppbygging og styrking. Informantenes erfaringer viser til at gruppen styrkes når elevene selv lager regler sammen i fellesskap og løser aktuelle krevende situasjoner «selv». Informanten uttrykker det slik: *«La unga høre på hverandre. La de får tid til å forstå, tenke over situasjonen og bli med på å foreslå løsninger;*

«Hva kunne vært gjort annerledes hvis det skjer igjen?»

Læreren tilpasser sin tilnærming og veiledning til hele gruppen, slik at den får en opplevelse av egen styring på rett og galt for fellesskapet i klasserommet. En informant uttrykte det slik: *«Vi vil at barna skal være med å sette de regla.»*

I sin planlegging og undervisning, følger informantene det tverrfaglige temaet i Montessoris pedagogiske tilnærming; *Harmoni og høflighet* som innehar alle aktiviteter og relevante samhandlingsregler som må til for et fellesskap i et montessoriklasserom for denne aldersgruppen.

4.3 Klasserommets støttende struktur

Dette temaet handler om hvordan informantenes innsikt i denne aldersgruppens livsverden, viser vei til hvordan organisatoriske og strukturelle føringer gjør et montessoriklasserom til en treningsarena til å øve sosiale ferdigheter. Denne treningsarenaen blir en del av det forberedte miljø. Lærerens kunnskap om at en småskole-elevs primære fokus er venner og at fag kommer deretter, vil bevegelsene og tilnærmingene hos den enkelte elev ha et sosialt mål. Det ligger foran som en veiviser, å søke trygghet i relasjoner. En småskole-elev er redd for å bli avvist og har et indre driv på å bli inkludert i elevgruppa.

4.3.1 Et rom for krangel og læring

Læreren som den forberedte voksne i sin tilnærming, oppleves av informantene som uovertruffen, samtidig som beskrivelser av miljøets strukturelle egenskaper er uvurderlig for treningen i sosiale ferdigheter. Å bygge opp et godt nok forberedt miljø etter Maria Montessoris filosofi, gjennom strukturell møblering og utforming og tilgang på undervisningsmateriell, ligger som en forutsetning for at læreren skal kunne fylle ut sin lærergjerning. Klasserommets oppbygning og estetiske utforming og tilgang på undervisningsmateriell, er virkemidler for å trene hensiktsmessige sosiale strategier.

«Vi har med vilje konstruert klasserommet trangt, det er bare én av hver ting. Konflikter skal skje (...) Det er for å trene på sosialiseringen.

Dette kan føre til krevende situasjoner med krangel og konflikter. Situasjoner som oppleves vanskelige der og da, men som allikevel ikke er mer alvorlige enn at det kan løses, sammen alene eller med støtte av andre elever eller lærer. Dette er treningen i trygge omgivelser, som gjør at elevene muligens kan håndtere tilsvarende situasjoner bedre i neste runde. Informantene tenker at denne treningen er med på å styrke selvfølelsen hos den enkelte.

4.3.2 Et rom for prøving og feiling

Informantene tilstreber seg å ivareta et læringsmiljø hvor det skal være trygt å gjøre feil. Klasserommet inviterer til mange spennende læringsaktiviteter, og elevene erfarer å gjøre feil. En elev med et sosialt strev vil gjentagende ganger oppleve at det ikke mestrer flere aktiviteter, fordi den sosiale settingen gjør det vanskelig for den. Informantene beskriver at elever som viser uro, som hyppig havner i krangler og som «alltid» forstyrrer under undervisningspresentasjonene, vil trenge tydelig voksenstøtte til å samle gode erfaringer på mestring og på sikt til å tåle mer å gjøre feil.

En montessorilærers ideal om å organisere og ivareta elevgrupper alene, vil etter informantenes beskrivelser, i flere tilfeller komme til kort. Flertallet beskrev et behov for at lærerassistenter ivaretok den enkelte elev, for at resten av gruppen skulle ivaretas.

For å dempe mengde av opplevd mestringstap for eleven, var den språklige tilnærmingen viktig, som for eksempel:

«Du skal få høre denne historien en annen gang, og heller få hjelpe til med noe annet akkurat nå.»

For læreren å kunne fortsette sin undervisning, samtidig som enkelteleven opplevde mestring i et arbeid av for eksempel praktisk karakter (og til nytte for felleskapet), ble uttrykt som et godt virkemiddel og en vinn-vinn-opplevelse.

4.4 Skoleorganiseringens snublesteiner

Informantene viser alle stor tillitt til montessorifilosofien og dens metodiske tilnærming til elevene. I tillegg ble det nevnt av flere, hvordan de støttet seg opp mot en felles sosialpedagogisk plan utarbeidet i fellesskap for akkurat sin skole.

Dette temaet handler om lærernes erfaringer rundt skolens organisering for støtte og ressurstilgang, samt tilrettelegging for det kollegiale samarbeidet for trening av sosiale ferdigheter, med forankring i det pedagogiske landskapet til Maria Montessori.

4.4.1 En montessoriskoles organisatoriske valg

Når det gjaldt faktorer som kunne hindre det metodiske arbeidet med elever med et sosialt strev, ble tilgang på voksenressurser som støtte i klasserommet, nevnt av alle informantene. Det var beskrivelser på at enkeltelever ødela undervisningen til «alle» de andre elevene, fordi de forstyrret med sin uro som plaget de andre. Manglende voksenstøtte presset flere av informantene til å heller måtte ivareta den enkelte elev fremfor elevgruppen. Dette var en gjenkjennelig utfordring, og enkelteleven blir forklaringen på behovet for mer voksenressurs inn i klasserommet.

En slik voksenstøtte må samtidig være tilgjengelig og tro mot klasserommets idealer for ivaretagelse, i den form at den urolige eleven eksempelvis får mulighet til å kunne trekke seg vekk fra gruppen og ivareta noen praktiske gjøremål; ikke som verken belønning eller

straff, men som et nyttig bidrag til fellesskapet. Selv om dette kan forsterke opplevelsen av å ikke høre til for en kort stund, vil det kunne bidra til å oppleve mestring i aktiviteter som også er viktige.

Maria Montessori mente selv at et klasserom på mellom 30 og 40 elever ikke måtte ha mange voksne, helst kun 1 og maksimum 2. En informant beskrev hvor mye enklere det faktisk er å være få nok, fordi det er krevende når man skal komme til enighet og forståelse med mange kolleger samtidig rundt elevene og inneha en felles klasseromskultur. En av forklaringene var at de voksne naturlig nok har forskjellige forventninger på forskjellige ting og påvirker gruppen ulikt. Det betyr ikke at det å jobbe (nesten) alene i et klasserom er lett, men enklere på lang sikt for arbeidet rundt styrking av elevgruppen og derigjennom eleven.

4.4.2 Skolens organisering for det kollegiale fellesskapet

Å kunne jobbe rundt en dynamisk elevgruppe i denne alderen, krever god kunnskap og nøye planlegging. Det ble sett som et særdeles viktig tilskudd i dette arbeidet, at skolen viste god tillitt til lærerne og la til rette for god nok tid til planlegging innad i hvert lærerteam. Det handler om tid til ofte nok å gå gjennom dags-, ukes-, måneds- og årsplaner, tid til å drøfte elevgruppen og dens særegenheter, tilpasninger for gruppen og for enkeltelever, pedagogikkens mål, metode og verktøy og ikke minst det å bli godt kjent med hverandre i kollegiet.

Å kunne gi veiledning til hverandre i kollegiet, hverandreveiledning, er et sentralt bidrag i det å kunne forstå og bidra til trening i sosiale ferdigheter for elevene. En informant sa at det skal være rom og trygghet for å kunne pirke på hverandres uvaner, som en annen uttrykte å bruke åpenheten til å holde søkelys på hva som er best for eleven og elevgruppa. En informant beskrev det som en gi og ta-ideologi kolleger igjennom, som et slags trygt lim for å hjelpe hverandre. Et kollegium som ikke kjenner hverandre, med høy utskiftingsfrekvens og/eller bruk av vikarer i klasserommet, kan hindre kvalitativt arbeid rundt sosiale ferdigheter for elevene. Et arbeid som krever samstemthet i kollegiegruppa, med både kort- og langsiktige mål, samt hyppig evaluering av disse.

4.4.3 Skolens organisering for tverrfaglig bistand

Et montessoriklasserom med lærerens ideal om å favne rundt alle elever, erfare mestring i sosiale ferdigheter og samtidig bidra til faglig utvikling, kan komme til kort. Informantene forteller om mye arbeid for gruppa generelt, for tilrettelegging for den enkelte spesielt og at det allikevel ikke innfrir. Informantene kan fortelle at noen ganger blir det ikke god match av flere årsaker:

Det kan være en gruppe som ikke klarer å møte enkeltelevens strev fordi;

- eleven har et mer komplekst strev, utover elever i denne aldersgruppen kan forstå og håndtere
- elevgruppen har en overvekt av enkeltelever med tydelig sosialt strev

Informantene forteller om nødvendigheten av en god dialog med foreldre og foresatte og et godt tverrfaglig samarbeid med relevante faginstanser lokalt i kommunen skolen er knyttet til. Deres erfaringer handler om å kunne lytte til med respekt og få frem en gjensidig forståelse i et tverrfaglig fellesskap, for de utfordringer eleven møter og hvordan i samarbeid hjelpe og ivareta for denne.

5 Diskusjon

Gjennom denne studien, viser funn at informantene gjennom sine observasjoner, ser at livsmestring for den yngre elevmassen i et montessoriklasserom, kan handle om enkeltelevenes forståelse og eierskap til egne sosiale ferdigheter. Deres observasjoner og kjennskap til elevens tidligere sosiale erfaringer, i samspill med egen personlighet og modenhet, kan hjelpe de til å forstå hvordan eleven går inn i det sosiale samspillet og utfallet av det. En elev med overvekt av negative erfaringer, vil kunne overstyre de positive og prege sin atferd i stor grad. «Alle elever ønsker å få det til. Hvis de ikke lykkes, er det noe som kommer i veien» (Juveli og Peters, 2020, s. 7).

En lærer som observerer eleven i en slik kontekst med en aldersblandet elevgruppe, vil ha nytte av å ha på seg de brillene som ser elevens emosjonelle ståsted og forstår hva som ligger i det å trene sosiale ferdigheter på sitt nivå, for økt livsmestring innad der.

I dette kapitlet vil jeg diskutere mine funn i lys av aktuelle teoretiske perspektiver om skolens organisering, gruppedynamikk i klasserommet, elevens emosjonelle ståsted og lærerens handlingsrom knyttet opp mot «kravet» til den enkelte elevs opplevelse av livsmestring relatert til læreplanverket LK20s tverrfaglige tema i overordnet del.

5.1 Kollegium i størrelse og organisering

Nødvendigheten av å ivareta tid og mulighet til å observere elevene i det sosiale samspillet i klasserommet, bekreftes av alle informantene. Å observere gjennom lærerbrillene, enkle og komplekse samspillshandlinger i en elevgruppe og tilpasse etter disse, vil farges av lærerens pedagogiske bakgrunn i utdanning og erfaring. Når det i teorien tenkes at kun én montessorilærer alene skal ivareta 30-40 elever faglig og sosialt, forteller informantene i denne studien at det ikke skjer. Deres klasserom har, mer som en regel enn unntaksvis, flere voksne til stede.

5.1.1 Normen om lærertetthet

Normen om lærertetthet (Udir.no, 21.08.18), definerer at fra høsten 2019 skal gruppestørrelse 2 være 1 lærer på 15 elever på 1.-4. trinn i ordinær undervisning.

«En norm for lærertetthet skaper forutsigbarhet og handlingsrom til å arbeide mer systematisk med forhold som forskning har vist har betydning for elevers motivasjon og læring. Den kom etter krav om et for krevende klasserom for den enkelte lærer, grunnet elever med sosialt strev av en viss størrelsesorden» (Rege og Solheim, 2017).

De utdyper videre at økt lærertetthet kan «skape forutsigbarhet og større handlingsrom når det gjelder:

- formativ vurdering,
- tilpasset undervisning og
- relasjonsbygging mellom lærer og elev».

En forklaring på at det er flere lærere og av og til lærerassistenter samtidig i et montessoriklasserom, er blant annet at enkelte elever har behov for tettere oppfølging og i noen tilfeller rett på spesialundervisning etter Opplæringsloven §5-1. En informant uttrykker allikevel at det på sikt fungerer best med færrest mulig voksne for en elevgruppe på 30-40 elever, på tross av at enkeltelever er utredet og har rett på 1-1 undervisning. Informanten understreket imidlertid at det var avhengig av om elevsammensetningen og styrkenivå i gruppen var funksjonell i en slik størrelsesorden. Ingen av informantene viste til gode undervisningserfaringer faglig og sosialt fra grupper med medlemmer med mer enn 10 % av elevmassen med tydelig sosialt strev. Her ønsket de støtte fra andre voksenressurser gjennom andre lærere og lærerassistenter. Dette for å kunne ivareta essensielle faktorer i lærergjerningen, som tilnærming gjennom observasjoner, tilpasset veiledning og undervisning. Deres erfaringer var at de sterke innad i gruppen ikke klarer å «bære» de som har det vanskelig, slik at sistnevnte blir dominerende i gruppen og påvirker den negativt. Det svekker gruppen. Det er da informantenes erfaring er å ha nok voksne i klasserommet, slik at enkeltelever får støtte og veiledning i sin sosiale utvikling, parallelt med at hovedgruppen ivaretas i sin.

«Normen om økt lærertetthet er for fersk til å vite hvordan den kan virke på elevenes læring» (Rege og Solheim, 2017).

Ny forskning rundt klassestørrelsesreduksjon i grunnskolen og påvirkning på folks langsiktige utdanning og inntjening (Leuven og Løkken, 2017), viser ingen indikasjon på gunstige effekter i så henseende. De kunne ikke konkludere med noen positive langtidseffekter av å bli plassert i små klasser i grunnskolen, som her i min studie betyr elevgrupper med færre elever eller tettere voksenstøtte på enkeltelever.

5.1.2 Lærerfellesskap i plan og gruppe

Et funn handlet om viktigheten av et samarbeidende lærerfellesskap. Hoveddelen av informantene viste, utover Maria Montessoris pedagogiske tilnærming, en tilknytning til sine egne skolers overordnede sosialpedagogiske planer. Disse planene gav informantene et felles ideal og målsetting for sin skole, samt et felles verktøy for forståelse og ivaretagelse av komplekse, sosiale utfordringer i elevgrupper. Funnet om at det å ha et felles ståsted og forståelse på egen arbeidsplass, opplevdes som en viktig brikke for et godt og stabilt lærerkollegium. Det handler om å kjenne på gode erfaringer i å oppleve fellesskap og tillitt i lærergruppa. Dette ble beskrevet som uvurderlig. Å få utveksle tanker og erfaringer, gi og få konstruktiv kritikk fra, til tider, det krevende arbeidet i klasserommet, opplevdes nyttig og oppbyggende for det kollegiale fellesskapet.

Et lærerfellesskap er en kultur bestående av enkeltindivider som danner en gruppe. De vil kunne ha en felles forståelsesplattform basert på arbeidsplass og pedagogisk tilnæringsståsted. Allikevel fremstår lærere, og i denne sammenheng montessorilærere, ulikt. Å kunne utrette lærergjerningen i samme retning, forstå og følge montessoriprinsipper i samme takt og å forstå ulike sosiale utfordringer likt, vil være, slik jeg ser det, en utopisk tanke. Uavhengig av utdanning, har alle med seg sin personlighet og sin livs- og arbeidserfaring som vil prege utøvelsen av jobben i klasserommet. Særlig kan man legge til den enkeltes egen oppvekst- og skoleerfaring. Det kan bety at et lærerkollegium er en dynamisk gruppe som må jobbes frem over tid, og etter tilsvarende sosialiseringssprinsipper som i en elevgruppe. Et slik kollegium kan påvirkes; styrkes og svekkes i lik grad og vil trenge en overordnet støtte i skolens verdigrunnlag, organiseringskultur og muligheter for kompetanseutvikling.

Det har i lang tid vært stort fokus på lærernes kompetanseutvikling på fag og de grunnleggende ferdighetene i lesing, skriving og regning, samt muntlige og digitale ferdigheter. Resultat av søknadsbehandlingen for lærere i studieåret 2020/22, viser at fagene det søkes videreutdanning i, som gir stipend- eller vikarordning, er matematikk, engelsk, norsk, norsk tegnspråk og samisk (Udir.no, 2021). Det stilles samtidig krav til at læreren skal forholde seg til prinsippene om sosial læring og utvikling for elevene og at skolen skal støtte dette arbeidet med fag og i skolehverdagen for øvrig (Saabye, 2019). Hvordan er tilbudet eller pålegget for at lærerne tilbys kompetanseheving for den 6. ferdighet, sosiale ferdigheter, som definert av Tharaldsen og Bue (2020)?

5.2 Gruppens arbeid for felleskapet

Et annet funn omhandlet lærerens erfaringer om styrken i læring elever imellom i elevgruppa opp mot læring fra en voksen. Kan disse læringsprosessene også gjenkjennes i en gruppe med lærere; et kollegium?

Med utgangspunkt i hvordan Bronfenbrenners sosialpsykologiske teori og utviklingsøkologiske modell (1981), definerer et mikrosystem med for eksempel familien, venner og naboen, kan man se, gjennom denne studien, at det kan passe for et lærerkollegium like mye som for en elevgruppe. Mikrosystemet sosialiserer individet inn i en kultur. Det påvirkes av de kontekstuelle faktorer på ulike nivåer. Når hans forskning peker på at det er de sosiale faktorene som bestemmer måten individet tenker på, emosjonene det føler og hva det liker og misliker, vil det prege det fellesskapet som dannes.

5.2.1 Trygghet i relasjoner

Går vi til elevgruppen, et mikrosystem i et montessorisklasserom med 30 eller flere individer i aldersgruppen 6 til 9 år, viser den flere karakteristiske kjennetegn. Montessoriteorien beskriver og ett av mine funn bekrefter, hvordan medlemmene i en slik gruppe først og fremst fokuserer på det å ha venner. Faglig tiltrekking er sekundært. Dette draget mot relasjoner, bidrar til en dynamikk som vil skape utallige sosiale treffpunkt. Maria Montessori kalte det for tydelige tendenser og fundamentale behov for barnet. Gjennom sin empiri så hun hvor nødvendig det var for barnet i dette

utviklingstrinnet, å utvikle seg selv inn i en sosial sammenheng og å vise empati. Læreren har derimot et samfunnsoppdrag om grunnleggende opplæring i lesing, skriving og regning og andre fag etter læreplanverkene Læreplan for montessoriskolen (2020) og LK20 (2020). Å skape et utviklende læringsmiljø i klasserommet, parallelt med et sosialt dynamisk samspillsfellesskap er, etter mine funn, et altomfattende arbeid for alle involverte, både elever og lærere.

Å få utfordre seg sosialt i et klasserom som er designet for hyppige sosiale treffpunkt, vil kunne fremstå som et uoversiktlig kaos for den enkelte elev, for gruppen og for læreren. Det var her en informant kunne bekrefte at det kan oppleves slik ved observasjon, men at det i montessoriteorien er tenkt at et slikt forberedt miljø skal fungere som en særdeles viktig sosialiseringsarena for trening av ferdigheter for elevene over tid. Informanten understreket viktigheten av at slik trening består i for eleven å kunne løse disse samspillsituasjoner selv, men at læreren følger meget nøye med og bidrar når det er nødvendig.

Informantene kunne fortelle om krevende elevgrupper, hvor det å trene på sosiale ferdigheter mer ble til hyppige konflikter av en karakter som kunne skade, fysisk og emosjonelt. I slike klasserom vil den enkelte elev risikere å ikke mestre og å føle tap som igjen gir et dårlig grunnlag for utvikling av selvfølelsen. Selvfølelsen som er, i sin utvikling, avhengig av opplevelse av samhørighet og felles forståelse, og absolutt ikke mangel på dette. Verdien i å bli inkludert i gruppen og inn i fellesskapet er grunnleggende for elevens oppbygning av denne. Elevens drivkraft og ønske om inkludering, kan hindres av en gruppe som ikke mestrer å ta imot. Det er en samstemthet i funnene om å tilstrebe at enkelteleven føler seg trygg i klasserommet. Dette er ett av fire viktige psykologiske behov for et individ i samspill med andre. I gruppesammenheng kan dette uttrykkes som å slippe å måtte være på vakt mot angrep, utstøting og nedsettende kommentarer (Hwang og Nilsson, 2015), som kan ligne på det Udir (2016) beskriver med eksempler på hva det vil si å bli mobbet. Noen av de ulike eksemplene som nevnes er å bli baksnakket, spredt rykter om, bli holdt utenfor, bli kalt noe stygt og å bli slått, dyttet eller pirket på, er å bli mobbet.

Samspillsituasjoner som uttrykker seg i en slik form, med ulik grad av alvorlighet gjør at lærerens støtte må være tett tilgjengelig for å ivareta klasserommet som en trygg arena for elevgruppen. Å ivareta betyr ikke å hindre, bryte og stoppe konflikter for å unngå at konflikter skjer. Læreren, som den forberedte voksne i sin tilnærming, betyr å være innforstått om at denne løse-konflikt-treningen er med på å styrke gruppen.

5.2.2 Arbeid for en inkluderende gruppe

Et av mine funn støtter Maria Montessoris empiri som viser at gruppen vil hjelpe den enkelte elev inn i fellesskapet ved å løse aktuelle krevende situasjoner selv. Det at elevene selv setter sammen regler i fellesskap, er et verktøy for å styrke gruppen. Elevene i dette utviklingstrinnet, med et begynnende resonnerende sinn, gjør at forestillingsevnen er høyst aktiv og eleven har en voksende evne til å se andres behov og synspunkter. En informants erfaringer viste hvordan en gruppe som er sterk og fungerer bra, vil strekkes for å inkludere eventuelle barn som strever sosialt og ikke mestrer samspillet og opplever tilhørighet. En sterk gruppe vil fungere som en klasse som ønsker å ivareta alle. Når gruppen klarer å ta imot og bekrefte eleven, vil eleven kunne oppleve tilhørighet.

Informantene kunne fortelle veien med å jobbe frem en sterk elevgruppe er krevende, og det vil være elever underveis i prosessen som vil oppleve alvorlige mestringstap i det sosiale samspillet. Selvfølelsen, som i denne aldersfasen er under utvikling og sterkt påvirkbar, vil tåle mindre sosiale mestringstap. Slike tapsopplevelser i elevsamspillet kan bekrefte tankemønstre som bidrar til at enkelteleven føler seg dårlig likt, dum, irriterende og slem. Eleven vil oppleve avvisning. Det er her kjernen ligger i *timing* i ivaretagelse fra læreren, om hvordan eleven «leses», og hvordan veiledning av denne skal skje for å kunne utvikle dens sosiale ferdigheter, fremfor å øke dens sosiale strev. Her kan det ligge muligheter for en indre motivasjon for eleven til å «trene» prosesser for økt livsmestring i sitt behov for å tilhøre gruppen, men med stor sannsynlighet, også det stikk motsatte. Informantenes erfaringer peker på hvor sårbart det kan være for den psykiske helsen underveis og på sikt, når et barn i denne aldersgruppen ikke mestrer det sosiale samspillet.

Hvis vi legger det til at gruppen ikke er sterk nok i denne sammenheng, er det pålagt at lærerens blikk og kompetanse samtidig må jobbe med gruppens utvikling. Å gjøre den sterkere, handler om i fellesskap å finne alle de aktiviteter, sang, skuespill, prosjekter, å skape felles regler og lignende som kan bygge opp under gruppens iboende kraft basert på hvilken alder elevene er i, hvilke tendenser og vilje de eksponerer og den enkeltes gruppemedlems unike personlighet og fremtoning. Å gjøre rollespill, med humoristisk vri, kan overraske og være effektiv og dannelsesskapende. Ett eksempel fra informant var det med å lage regler vi ikke kan ha osv.

Det å fokusere på å kunne løfte opp den enkelte elev, samtidig med gruppen, kan øke gruppens solidaritetsevne og den kan øke den enkeltes sosiale ferdigheter. Til sammen er det en gunstig dynamikk. Når den enkelte er i posisjon til å håndtere det sosiale samspillet bedre, samtidig som gruppen håndterer å ivareta og inkludere den enkelte, er det rom for å oppleve tilhørighet. Ved opplevelse av tilhørighet dukker ett fjerde psykologisk behov opp; å kunne vokse i gruppen; kjenne at man blir klokere og at man får noe ut av gruppesamværet (Hwang og Nilsson, 2015).

Eriksen og Lyng (2015) utdyper et funn fra sin forskning rundt skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: «En klasse med særlig godt klassemiljø, der etableringen av et kollektiv eller «gyldig-vi» på tvers av vennegrupper så ut til å forebygge negative dynamikker som vi ellers observert eller fikk beskrevet i materialet»

5.3 Elevens emosjonelle og språklige ståsted

I denne studien har jeg tatt for meg læreres erfaringer i klasseromsarbeidet rundt elever i en aldersblandet gruppe. Det betyr at barn fra helt ned i 5 årsalderen samhandler med 9-åringer. Et funn handler om hvordan lærerne så de sosiale utfordringer og muligheter som ligger i en slik kontekst. Tatt alder, iboende temperament, tidligere sosial erfaring, personlighet og modning emosjonelt og språklig i betraktning, vil da et slikt læringsmiljø tilsi en større utfordring for utvikling av sosiale ferdigheter for den enkelte elev med et sosialt strev? For de yngste er selvfølelsen i utvikling. Vil det sosiale samspillet i klasserommet utsette den enkeltes selvfølelse for situasjoner og utfordringer som kan

både svekke og styrke dennes utvikling? Opplevelse av utenforskap, kan være en slik situasjon.

5.3.1 Selvfølelsen under oppbygging

Et mål om å kjenne tilhørighet og å trives, kan gjennom denne studien, se ut til å være en viktig forutsetning for motivasjon for læring. Skal læreren ivareta den enkelte samtidig med gruppen, er de avhengige av å vite og forstå denne aldersgruppens emosjonelle og språklige ståsted. De eldre i denne aldersgruppen er kommet lenger i sin utvikling av selvfølelsen og er mer erfarne i å se forskjell på fantasi og virkelighet. De kan være i bedre stand til å se sosiale sammenhenger og hendelser uavhengig av seg selv. De evner å forhandle og diskutere om rett og galt (Eide og Eide, 2018, s.) og viser også større forståelse for andres reaksjoner. Siden selvfølelsen hos de yngste er i sin spede utvikling, er lærerens observasjonsevne og kapasitet viktig for ivaretagelsen av disse i elevgruppen.

Funn rundt fordeler med en aldersblandet gruppe når det gjelder det sosiale samspillet, er at det gir et stort treningspotensial for alle. Læreren i et montessoriklasserom skal forstå at skolestarterne virrer rundt, ikke vet hva de skal og gjør mange feil, mens de som har vært der ett år allerede kjenner at de kan vise vei for de små. De aller eldste vil fungere som erfarne rollemodeller for alle. Det betyr at i denne aldersgruppen møter alle elever ulike sosiale samspillutfordringer for seg selv under trygge omgivelser, som igjen vil kunne gi ferdigheter som på sikt er nyttige i skoleløpet og livet fremover. Det er informantenes erfaring at det er mer læring i å lære fra en som er nærere i alder enn fra en voksen. En rapport fra OECD (Echazarra og Radinger, 2019), viser at elever ved grendeskoler, som får sin skolegang i aldersblandede klasser, gir god skår på kreativitet, samarbeid og kritisk tenkning.

Ulik modning er tatt med som et element i hvorfor det sosiale samspillet kan bli krevende i et klasserom i den yngre aldersgruppen. En påstand om at hjernen ikke utvikler seg først og fremst gjennom modning, men gjennom stimulering (Nordanger og Braarud, 2014), gir et tilskudd til hvordan ett av mine funn handler om språket og erfaringer rundt hvordan bruke det.

5.3.2 Følelsesspråk og danning

Et funn handlet om mulighetene som ligger i språket for endring i tanke- og handlingsmønstre. I trening av sosiale ferdigheter gjelder også ordforråd knyttet til emosjonell forståelse av årsaker, konsekvenser og muligheter for regulering av følelser hos seg selv og andre. Nye begreper skal forstås og i det sosiale samspillet ligger det muligheter for læring av disse. Gjennom LK20s overordnede plan, oppfordres lærere til å bruke mer tid til presentasjon av elementer fra dette. I Montessoris tilnærming har det ligget der hele tiden, gjennom dydsarbeidet og harmoni og høflighet.

At barn med utfordringer innen språk kan oppleve større utfordringer i det sosiale samspillet (Menting et al., 2011), kan bekrefte hvor viktig benevning av følelser og tanker er for forståelse. Språkutfordringer kan ha forklaring i svakere lytteforståelse, som kan bety at enkeltord forstås, men ikke sammenhengen. Dermed vil helheten ikke gi mening (Hogan et al., 2014 i Gjerde, 2018). Viktigheten av ordlyd og setningsoppbygging for mottak og forståelse av ulike budskap fra medelever og lærer, er uvurderlig. Lærerens kompetanse og blikk for barnas språklige forståelseshorisont og deres emosjonelle ståsted, beskriver lærerne jeg intervjuet som ytterst viktig. Nylig forskning fra England (Ross et al., 2020) har vist at den yngre delen av barn i denne aldersgruppen fortsatt kan vise en auditiv forrang fremfor visuelt, som kan bety at språklig oppbygning i setninger og stemmeleie har er av avgjørende betydning.

Gjennom Raknes' samtaleverktøy (2010) *Psykologisk førstehjelp* og *Hjelpehånda*, kan lærerne tilnærme seg sine elevgrupper om følelser og tanker. Verktøyet som er basert på teorier innen kognitiv terapi, slik som *Den kognitive diamant* (Berge og Repål, 2018), kan bli med på å utforske hvordan en hendelse setter i gang negative tanker, som igjen bidrar til visse følelser, kroppsreaksjoner og handlinger, som for eksempel angst, hjertebank og unnvikelse. De beskriver jo hvordan det å forstå og akseptere egne følelser og hvorfor, vil kunne øke muligheter til å reagere mer hensiktsmessig og fungere bedre i det sosiale samspillet.

Fremstilt over, kan det med benevning og det å få litt innblikk i egne følelser bidra til større forståelse av egne følelsesmessige reaksjoner, økte sosiale ferdigheter, økt livsmestring og derigjennom bedre ivaretagelse av sin psykiske helse nå og på sikt. Kan

dette være et for individrettet fokus? At elever må gå mer inn i seg selv? I *Livsmestring på timeplanen* (Madsen, 2020) løfter psykologene Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad en bekymring:

«Samtidig er det påfallende hvor stor tiltro man har til at undervisning om psykisk helse skal hjelpe elevene, framfor å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Det er bra at elevene i fremtiden skal få kunnskap om psykisk helse, men vi mener det er klart viktigere at lærere får kunnskap og bevisstgjøring om relasjonens betydning, slik at de hjelpes til å reflektere på en systematisk måte over møtet med elevene, og at dette ikke blir overlatt til lærerens skjønn».

5.4 Lærerens relasjonskompetanse

En lærer i møte med elever i gruppe og elever enkeltvis, er møter mellom mennesker. Ett av mine funn, var om lærerens tilnærming. Det handlet om hvor bevisste mine informanter var om sin fremtoning, særlig med tanke på i sin egenskap som rollemodell. De vet de blir observert mer eller mindre hele tiden, og eleven søker ubevisst etter gjenkjennelige ord, stemmeleie og ulike handlinger for å kjenne trygghet. «Et møte mellom mennesker endrer noe i den relasjonelle situasjonen. Følelser av trygghet og tillit. Følelser av positiv og negativ kontakt. Følelser av anerkjennelse eller avvisning» (Spurkeland, 2012).

Fra LK20 er relasjonskompetanse beskrevet som en av forutsetningene for utøvelse av lærergjerningen. Det handler om det å være bevisst sin funksjon som klasseleder og det å være rollemodell. «Elever merker seg hvordan dere (lærere) forholder dere til ulike elever, og bruker dette som en referanse for hvordan de selv kan oppføre seg mot hverandre» (Udir, 2020). Som klasseleder skal en lærer vite at elever lærer og utvikler seg i fellesskap og «forstå læring som en sosialdynamisk prosess» (2020). I føringene videre under fanen «sosial læring gjennom arbeid med fag»: står det at lærere også må jobbe for å etablere normer og verdier om å respektere og inkludere alle medelever.

Det var tenkt fra Ludvigsenutvalget (2015) og Fagfornyelsen om at det relasjonelle perspektivet fikk plass som viktig kompetanseområde i lærerutdanningen. Sosiale og emosjonelle kompetanser ble løftet frem og knyttet opp til de andre

kompetanseområdene. Det ble I tillegg, i 2016, utarbeidet en ny strategiplan for profesjonsetikken, hvorpå læreren skulle vise til:

«Allmenn grenseløs godhet», «Å ville godt, å kunne godt», «Å ivareta både individ og gruppe» og «Å virke for dem det gjelder der det gjelder» (Lund, 2017).

I en følgeforskningsrapport (Alfdal, 2015 i Lund, 2017) knyttet til implementering av denne strategiplanen, viste et funn at det både i lærerpraksis og lærerutdanningene opplevdes for informantene å være en utfordring å knytte praksis og etiske problemstillinger sammen i en hektisk hverdag. Det ble lett prioritert bort til fordel for andre krav i lærerutdanningen.

Det ligger mye ansvar på læreren i overordnet del 2.1. i LK20 som handler om å fremme sosial læring, altså det å trene sosiale ferdigheter gjennom skoledagen. Å innføre livsmestringsbegrepet inn i skolen med undervisningsopplegg, er da tenkt som et forebyggende tilskudd for elevens møte med krevende situasjoner i ulike faser videre i livet. LK20 har dette som et generelt mål, men det krever relasjonskompetanse.

Psykologiprofessor Ole Jacob Madsen (Halvorsen, 2018) mener at det kan være nyttig å bruke mer tid på lærerne ved å bygge opp deres kompetanse i relasjonsbygging og klasseledelse, samt å utvikle lærere som makter å tenne en gnist hos elevene. Han mener at livsmestringstanken og føringene i LK20, gjør at elevene vender fokuset innover i seg selv, istedenfor å koble seg på verden og få lov til å utvikle seg til å være noe som går utover dem selv. Han utdyper at *det tidligere skillet mellom ytre hendelser utenfor vår kontroll og vår evne til å takle dem gjennom individuell mestring, er ikke lenger like klart»* (s. 72-73, 2020). Videre skriver han:

«Folk må i økende grad forventes å produsere sin egen kontekst; å skape seg et liv; et selvprosjekt, som er dypt forankret både som en sosial norm og kulturelt imperativ».

5.5 Livsmestring som mål – nye nederlag?

Å møte eleven best mulig, med sitt iboende temperament, språklige forståelseshorisont og emosjonelle ståsted er essensiell kompetanse for en lærer for å kunne trygge, støtte og veilede i det sosiale samspillet. Vil dette fokuset om livsmestring forringe forutsetninger for å faktisk øve på livsmestringsstrategier? Vil det å ha store klassestørrelser, færre lærere og et klasserom med tilgang på stort anslag av sosial ferdighetstrening bidra til økt livsmestring på sikt?

Er kompetanse om aldersgruppens livsverden, relatert til hvordan montessoripedagogene i denne studien ser den, et viktig blikk for økt forståelse av elevgruppens kraft eller mangel på denne? Klasserommets økologi er, etter Maria Montessoris forskning, nødvendig kunnskap for økt inkludering og vekst for den enkelte.

Informantene bekrefter allikevel kunnskap og forståelse rundt elevens emosjonelle ståsted og sosiale kompetanse, noen ganger forklart som en begrensning i barnet relatert til ulike diagnoser og ofte som relatert til andre sosiale arenaer som familien. Tendensen til å forklare om årsaker til elevens strev, utenom livet i klasserommet, var betydelig. De viste til gode erfaringer med relevant tverrfaglig støtte og veiledning rundt enkeltelever, og så nødvendigheten av dette. Det var gjennomgående et individfokus, gjennom å beskrive elever som krevende og lite tilpasningsdyktige, og som det å ikke inneha adekvate sosiale ferdigheter. Sett i lys av lærerens enorme arbeidsområde innen lærergjerningen, blir uro og krevende sosialt samspill en «klamp om foten» og ofte individforklart.

Forskning rundt fenomenet resiliens og dens egenskaper relatert til livsmestring i vanskelige situasjoner, viser mine funn at et montessoriklasserom er tilrettelagt for resiliensfremmende erfaringer, ved muligheter til trening av sosiale ferdigheter i trygge omgivelser, kombinert med veiledning og undervisning. Denne studien har ønsket å sette lys på hvilke faktorer som må til for at eleven i aldersgruppen 6-9 år tåler eller ikke tåler å stå i det krevende sosiale samspillet, med sin unike personlighet, tidligere sosiale erfaring og emosjonelle modenhet. Denne kompleksiteten kan være skjør, og må ses og veies for videre sosial læring i elevgruppa. Eleven kan risikere å oppleve større sosiale mestringstap, og skade en selvfølelse i utvikling.

Gjennom harmoni- og høflighetspresentasjoner gis en opplæring der elevene trener positiv, konstruktiv og hjelpende sosial atferd. De får øve seg på handlinger som har til hensikt å støtte, hjelpe eller være til nytte for andre mennesker. Samtidig må risiko og krevende samspillsituasjoner til, for å utvikle den motstandskraft og indre styrke som resiliens uttrykker seg som. Å være utenfor en gruppe; å oppleve utenforskap, vil være en slik krevende situasjon som gir mulighet for trening;

- Å trene sosiale ferdigheter, kan fremme resiliens.
- Trening av sosiale ferdigheter kan også bidra til å styrke selvbildet.
- Å styrke selvbildet kan gi økt deltakelse i fellesskapet etter fellesskapets regler.
- Deltakelse i fellesskapet kan gi økt opplevelse av tilhørighet.
- Opplevelse av tilhørighet kan bidra til økte sosiale ferdigheter.
- Økte sosiale ferdigheter kan forebygge mistriivsel og skolevegring.

Er det riktig å tenke at forutsetninger for økt livsmestring senere i skoleløpet ligger i trening av sosiale ferdigheter så tidlig som mulig?

I kronosystemet (Weisner, 2005), med sin tidsdimensjon koblet opp mot Bronfenbrenners sosialøkologiske modell for individets utvikling, kan påpeke at hendelser og endringer i livshistorien til individet på mikronivå kan påvirke individets utvikling på ett eller flere av de andre nivåene i teorien på et senere tidspunkt. Slikt sett, vil det å ikke oppleve inkludering i elevgruppa tidlig, kjenne på mistriivsel i skolemiljøet og mulig utvikle skolevegring, bidra til en selvopplevelse som skader selvfølelsen som følger med videre.

Selvfølelsen er en indikator på psykisk helse, og kan påvirke livsvalg. Selvfølelse og livsmestring hører sammen. Selvfølelsen er i utvikling og den trenger anerkjennelse av andre for god utvikling. God selvfølelse er viktig for psykisk helse.

6 Konklusjon og mulige anbefalinger

Trening av sosiale ferdigheter gjennom tydelig fokus på gruppens dynamikk er, etter studiens funn, en aktivitet for utvikling av økt sosial kompetanse. Sosial kompetanse er nødvendige for livsmestring og grunnlag for elevens psykiske helse i småskolen og senere.

6.1 Konklusjon

Det fordrer et altomfattende arbeid fra læreren, for en småskole-elev å bli deltaker i en elevgruppe og dens unike sosiale univers; å få oppleve positive, gjensidige og utviklende relasjoner og få kjenne tilhørighet i gruppen. Studien peker på viktigheten av lærerens arbeid i å være den forberedte voksne, med tydelig bevissthet om seg selv som rollemodell gjennom sin fremtreden. Spesielt er språklig føring et virkemiddel for økt forståelse for endring i elevenes tanke- og handlingsmønstre, sett i forhold til deres forutsetninger kognitivt og emosjonelt. Studien peker på kunnskapen om at det sosiale samspillet har førsteprioritet for denne aldersgruppen, og å trene dette gjennom krevende interaksjoner er nødvendige og kan være møysommelige og tidkrevende prosesser for den enkelte, for gruppen og for hele klasserommet.

Det at læreren benytter observasjon, hyppig og over tid av elevgruppen i sosial samhandling, er nødvendig. Det gir grunnlag for å tilpasse i forhold til hvilken modenhet emosjonelt og kognitivt den enkelte elev er i, i samspill med gruppen. For elever å komme i konflikt er ikke feil, men heller en mulighet for meningsutveksling og sosial trening. Læreren bør holde sitt hovedfokus på veiledning for gruppen ved slike samhandlingssituasjoner, men ivareta den enkelte elev ved behov.

For opparbeiding av elevfellesskap, viser mine funn at det er nødvendig med en lærertetthet som parallelt kan støtte den enkelte elev og gruppen samtidig. Betydningen av en skoleorganisering med forutsigbar struktur som fremmer godt kollegiesamarbeid for konstruktiv drøfting og planlegging, fremheves. Det oppleves som nødvendig støtte for økt kvalitet i deres lærergjerning i klasserommet.

6.2 Anbefalinger for praksis

Denne studien viser hvor grunnleggende det er for en småskole-elev å delta og lære det sosiale samspeillet for å bygge selvet og selvfølelsen, for økt opplevelse av livsmestring og lære sosiale ferdigheter for økt livsmestring på sikt. Studien holder fokus på arbeidet som utføres i klasserom, for økt trivsel for forebygging av skolevegring at elevene får trene i å mestre psykisk stress i sosiale situasjoner. Dette kan øke deres ferdigheter innen livsmestring på en arena de oppholder seg store deler av sin hverdag.

En anbefaling for klinisk helsearbeid- etter denne studien, kan være for skolen gjennom sin organisering og i sitt tverrfaglige samarbeid, å støtte lærerens arbeid betydelig rundt styrking av elevgruppens eksistens og identitet og dens utviklingspotensiale relatert til gruppemedlemmene. En slik støtte bør bestå av en tilpasset lærertetthet og nok tid for kollegiesamarbeid for erfaringsutveksling og hverandreveiledning, videre planlegging og kompetanseløft. Kompetanseløftet bør ha fokus på metodikk rundt bevissthet om gruppedynamikk og felleskapets kraft. Det å forstå hvordan jobbe frem gruppens vekst for å få frem en indre solidaritet og justis, som kan styrke gruppen og derigjennom enkelteleven, bør være fokus. I dette kan det dannes et godt utgangspunkt for psykisk helsefremmende arbeid. Det fordrer god relasjonskompetanse hos læreren.

6.3 Anbefalinger for videre forskning

I videre forskning kunne det være interessant å se på skolekulturer, hvor lærerne erfarer lærerfellesskap med høy grad av inkludering, fellesskapsfølelse og rom for at kompetanseutvikling finner sted. Om dette gjenspeiler seg i arbeidet rundt elevgrupper, læringsmiljø og den enkelte elev, kunne være spennende å få mer innsikt i.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020), «*Analyse i praksis*» Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bagby, Janet, Lucy Barnard-Brak, Tracey Sulak, Natalie Jones, og Mary Walter (2012). «*The Effects of Environment on Children's Executive Function: A Study of Three Private Schools*». *Journal of Research in Childhood Education* 26, nr. 4: 418–26. Hentet 15.10.20 fra: <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.711431>.
- Bagby, Janet, og Tracey Sulak (2018). «Montessori and Executive Function - ProQuest». *Montessori Life; New York* 30, nr. 1: 15.
- Bekkehus, Mona (2012), «Forebygging.no - En kunnskapsbase og publiseringskanal for folkehelse- og rusforebyggende arbeid». *Forebygging.no*, Hentet 05.04.21 fra: <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Resiliens---hvorfor-klarere-noen-barn-seg-pa-tross-av-risiko/>.
- Berge, T., Repål, A. (2018), «*Håndbok i kognitiv terapi*». 2. utg. Bd. 3. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Biswas-Diener, Robert (2011). «*Manipulating Happiness: Maria Montessori*». *International Journal of Wellbeing* 1, nr. 2. Hentet 23.11.20 fra: <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/29>
- Bronfenbrenner, Urie (1981), «*The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*». Cambridge, UNITED STATES: Harvard University Press. Hentet 19.02.21 fra: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=3300702>.
- Bronfenbrenner, Urie, Ceci, Hamilton, og Lerner (2005). «*Making Humans Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*». Thousand Oaks, CA: USA: Sage Publications
- Bøe, T.D., Thomassen, A. (2017), «*Psykisk helsearbeid - Å skape rom for hverandre*». 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Carlquist, Erik (2015), «*Well-being på norsk*». Helsedirektoratet
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014), «*Helsinkideklarasjonen*». Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Lover-og-retningslinjer/Helsinkideklarasjonen>.
- Det kongelige helse- og omsorgsdepartement (2015), «*Folkehelsemeldingen, Mestring og muligheter*». Melding til Stortinget. Folkehelsemeldingen. Oslo
- Echazarra, Alfonso, og Thomas Radinger (2019), «*Learning in Rural Schools: Insights from PISA, TALIS and the Literature*». OECD Education Working Papers. Bd. 196. OECD Education Working Papers. Hentet 13.11.20 fra: <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>.

- Eide, Hilde, og Tom Eide (2018), «*Kommunikasjon i relasjoner - Personorientering, samhandling, etikk*». 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eika, Elin (2011), «*Temperament og problematferd: å spille med utdelte kort*» Hentet 03.01.21 fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30576>.
- Ekeland, T.J., Iversen, O., Nordhelle, G., Ohnstad, A. (2010), «*Psykologi for sosial- og helsefagene*» Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Eriksen, Ingunn Marie, og Selma Therese Lyng (2015). «*Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*». NOVA Rapport. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Hentet 15.03.21 fra: <https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2015/14>.
- Euris, L., og E. og I. Furseth (2012), «*Masteroppgaven - Hvordan begynne og fullføre*». Oslo: Universitetsforlaget
- Farstad, Marie (2016), «*Skam Eksistens - Relasjon – Profesjon*». 1. utg. Odlo: Cappelen Damm
- Flatås, Robert Mjelde (2020), «*Livsmestring i klassen - Håndbok for læreren*». 1. utg. Oslo: GAN Aschehoug
- Foster, Carla M. (2017) «*De fire utviklingstrinnene*». Oslo: Montessori Magasin, nr. 4, 2017, 26–35.
- Frierson, Patrick R. (2018), «*Maria Montessori's Metaphysics of Life*». *European Journal of Philosophy* 26, nr. 3 (u.å.): 21.
- Frierson, Patrick R. (2015), «*Maria Montessori's Moral-Sense Theory*». *History and Philosophy Quarterly* 32, nr. 3 (u.å.): 23.
- Fossestøl, K., Frøyland, K., (2012). «*Inkludering av ungdom i skole eller arbeid*». Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, Høgskolen i Oslo og Akershus
- Førde, Siv (2014, 05.04.), «*Å klare seg mot alle odds*». *Psykologisk.no* Hentet 18.03.21 fra: <https://psykologisk.no/2014/04/a-klare-seg-mot-alle-odds/>.
- Giorgi, A. (2009), *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified Husserlian approach*, Pittsburgh, PA, USA
- Gjerde, Tone (2018). «*Sammenheng mellom lytteforståelse og eksekutive funksjoner hos enspråklige norske femåringer*». Masteroppgave i spesialpedagogikk, Oslo: Universitetet i Oslo

- Gulbrandsen (red.), Liv Mette (2017), «Oppvekst og psykologisk utvikling». 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Halvorsen, Per (2020), «Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag». Tidsskrift for Norsk psykologforening, <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/08/menerlivsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>.
- Henderson, N. og Milstein, M.M. (2002), *Resiliency in Schools – Making it happen for Students and Educators – updated edition*, Thousand Oaks, CA, USA: Corwin
- Holte, Arne (2012), «Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser». Tidsskrift for Norsk psykologforening 49, nr. 7, Hentet 04.04.21 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2012/07/ti-prinsipper-forebygging-avpsykiske-lidelser>.
- Hwang, Philip, og Bjørn Nilsson. «Gruppespsykologi - En innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid». 2015. utg. Bergen: Fagbokforlaget, u.å.
- Jagmann, Kirsten (2015), «Gode samspill forebygger radikaliserings». Utveier, 1. januar. <https://utveier.no/nettverk/forebygging-av-radikaliserings-i-enhelsefremmendefolkehelsekontekst/>.
- Juveli, A., Peters, N. (2020), «Psykisk helse i skolen» PEDLEX, Bergen: Vigmostad og Bjørke AS
- Justis- og beredskapsdepartementet (2018, 18.06) *Personopplysningsloven – Lov om behandling av personopplysninger*. LOV 2018-12-20-116. Hentet 01.05.21 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Kunnskapsdepartementet (2003), *Friskolelova - Lov om frittstående skolar*. LOV-2003-07-0884. Hentet 15.03.21 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84/>.
- Kunnskapsdepartementet (1998, 17.07), *Opplæringslova - Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. LOV 2020-06-19-91 fra 01.01.2021. Hentet 03.03.21 fra: <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap5>.
- Kvale, S. (2005), «Det kvalitative forskningsintervju» Oslo: Gyldendal Akademisk
- Leuven, Edwin, og Løkken, Sturla A., (2020). «Long-Term Impacts of Class Size in Compulsory School». *Journal of Human Resources* 55, nr. 1: 309–48. Hentet 15.04.21 fra: <https://doi.org/10.3368/jhr.55.2.0217.8574R2>.
- Larsen, A.K. (2017), «En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. utgave» Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, Ingrid (2017), «Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene». Hentet

21.04.21 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/relasjonskompetanse-inn-ilarerutdanningene/>.

Madsen, Ole Jacob (2020), «*Livsmestring på timeplanen - Rett medisin for elevene*»? 1. utg. Kompass. Oslo: Spartacus forlag AS

Malterud, Kirsti (2017), «*Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*». Oslo: Universitetsforlaget.

Menard, Scott, og Jennifer K. Grotmeter (2011), «*Peer Influence, Social Bonding, Physical and Relational Aggression: Perpetration and Victimization in an Elementary School Sample*».

Victims & Offenders 6, nr. 2: 181–206. Hentet 03.11.20 fra: <https://doi.org/10.1080/15564886.2011.557326>.

Menting, Barbara, Pol A.C. van Lier, og Hans M. Koot. (2011), «*Language Skills, Peer Rejection, and the Development of Externalizing Behavior from Kindergarten to Fourth Grade: Language Skills, Rejection and Externalizing*». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 52, nr. 1: 72–79. Hentet 16.11.20 fra: <https://doi.org/10.1111/j.14697610.2010.02279.x>.

Merleau-Ponty, M. (2012), *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge (1948)

Montessori, Maria (1936) «*Il segreto dell'Infanzia*»/ «*Barndommens gåte*» Oversatt av Marie Lexow (2009), Bekkestua: Montessoriforlaget

Montessori Norge (2020), «*Læreplan i montessoriskolen*». 4. utg. Oslo. Hentet 14.11.20 fra: https://montessorinorge.no/wp-content/uploads/2020/10/Montessori_laereplan_092020_skjerm-002.pdf.

Montessori Norge (2020) «*Læreplan i montessoriskolen*», 4. utg. Oslo

Müller-Merbach, Heiner. (2005), «*How to Structure Knowledge: Aristotle and the Four Causes*». Knowledge Management Research & Practice. Hentet 22.01.21 fra: www.palgrave-journals.com/kmrp.

Nordanger, D.Ø. og Braarud, H. C. (2014), *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi*, Tidsskrift for norsk psykologforening, 51 (7), 530536

Ogden, t. (2001), *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, Oslo: Gyldendal Akademisk

OECD Education Working Papers (2019), «*Learning in Rural Schools: Insights from PISA, TALIS and the Literature*». Bd. 196. Hentet 13.10.20 fra: <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9en>.

- Povell, P. (2012), «*The Many Seasons of the Montessori Method*». Montessori Life, American Montessori Society, New York, USA.
- Rege, Mari, og Oddny Solheim (2017), «*Kunnskap om lærertetthet*». Hentet 21.04.21 fra: <https://morgenbladet.no/ideer/2017/04/kunnskap-om-laerertetthet>.
- Ringereide, K. og Thorkildsen, S.L. (2019), *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex
- Roaldset, Dag (2014), «*Den sjette grunnleggende ferdighet; Sosiale ferdigheter*». *Bedre skole*
Hentet 05.04.21 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/d/>.
- Ross, P., Atkins, B., Allison, L., Simpson, H., Duffell, C., Williams, M. og Ermolina, O. (2021), *Children cannot ignore what they hear: Incongruent emotional information leads to an auditory dominance in children*. UK: *Journal of Experimental Child Psychology* 204, 105068
- Rutter, Michael (2012), «*Resilience as a Dynamic Concept - ProQuest*». *Cambridge* 24, nr. 2: 335–44. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>.
- Sandåker, Lars (2020) «*Om imitasjon, aldersblanding og uformelle lærings situasjoner*», <https://larssandaker.blogspot.com/2020/04/om-imitasjon-aldersblanding-og.html>.
- Singh, Shweta (2018), «*Positive schooling and resilience*». *Indian Journal of Positive Psychology* 9, nr. 2: 311–16.
- Sommer, Mona (2016), «*Jeg er meg – et menneske på vei – ikke et problem som skal fikses - Tanker om hva unge tenker om psykiske helseproblemer og deltakelse i skole og arbeid*». *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 13, nr. 01–02: 140–45. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-16>.
- Spurkeland, Jan (2013), *Relasjonsledelse*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, Jan (2012) *Relasjoner - Resultater gjennom samhandling*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Størksen, Ingunn (2013). «*Hva er sosial kompetanse?*» *Læringsmiljø senteret*, <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-er-sosial-kompetanse/>.
- Taylor, Liesl Heide (2017), «*Supporting Elementary Children in Crisis*». *I Montessori's Positive Psychology to Help All Children*, 2. utg. Bd. 42. The NAMTA Journal. Cleveland, OH, USA: NAMTA North America Montessori Teachers Association
- Thagaard, T. (2013), «*Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*», Bergen: Fagbokforlaget
- Tharaldsen, Kjersti B., og Lars E. Bru (2020). «*Livsmestring inn i skolen, hva nå?*»

Læringsmiljøsenderet, <https://utdanningsforskning.no/artikler/livsmestring-inn-i-skolen-hva-na/>.

«The Social Context of Middle School (2005): “*Teachers, Friends, and Activities in Montessori and Traditional School Environments*” on JSTOR». *The Elementary School Journal* 106, nr. 1: 59–79.

Tjomsland, H.E., Viig, N.G., Resaland, G.K. (2019), «*Folkehelse og livsmestring i skolen*», Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2021) «2.5.1 *Folkehelse og livsmestring*» Hentet 04.04.21 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-ogdanning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>.

Utdanningsdirektoratet.no (2017), «2.3 *Grunnleggende ferdigheter*». Hentet 12.04.21 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-ogdanning/grunnleggende-ferdigheter/>.

Utdanningsdirektoratet.no (2016), «*Interaksjonens betydning for individets selvbilde og selvfølelse*». Hentet 02.05.21 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Interaksjonens-betydning-for-individets-selvbilde-og-selvfoelse/>.

Utdanningsdirektoratet (2018), «*Lærernorm for grunnskolen - kalkulator (2019-20)*». Hentet 14.04.21 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikkgrunnskole/larernormkalkulator/larernorm-for-grunnskolen2/>.

Utdanningsdirektoratet (2016), «*Læringsmiljø og relasjoner mellom elever*», Hentet 03.03.21 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-medfag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>.

Utdanningsdirektoratet (2017) «*Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*». Hentet 04.04 21 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.

Utdanningsdirektoratet (2021), «*Resultat av søknadsbehandlingen - lærere*» Hentet 06.05.21 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-ogvidereutdanning/larere/resultat-av-soknadsbehandlingen-larere/>.

Utdanningsdirektoratet (2020), «*Sosial læring gjennom arbeid med fag*». Hentet 21.04.21 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-medfag/>.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice*. Walnut Creek, CA, USA: Left Coast Press

Weisner, Thomas S. (2018), «The Urie Bronfenbrenner Top 19: *Looking Back at His Bioecological Perspective: Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*, by Urie Bronfenbrenner (Ed.), Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, 336 Pp. *Mind, Culture, and Activity* 15, nr. 3, 258–62.
<https://doi.org/10.1080/10749030802186785>.

Aasen, Ann Margareth, Thomas Nordahl, og May Britt Drugli (2014), «*Relasjonsbasert klasseledelse*» <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/forskningsrapporter/relasjonsbasert-klasseledelse-hihm-00000002.pdf>.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD

Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 5: Søkelogg databaser