

## **Relasjonelle utfordringer**

– Hva er det og hvordan forholder vi oss til dem?

---

**Mina Hirsum Lystad**

Masteroppgave i Spesialpedagogikk (SPED 395)

Våren 2023

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

## Sammendrag

Denne masteravhandlingen undersøkte syv informanternes forståelser av og tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer for å besvare problemstillingen: Hvordan opplever grunnskolelærere relasjonelle utfordringer med elever på 1. til 4. trinn? Det er gjennomført kvalitative, semi-strukturerte forskningsintervjuer med induktiv tilnærming. Det vitenskapsteoretiske perspektivet er sosial konstruktivisme. Datamaterialet er bearbeidet ved hjelp av tematisk analyse.

Hovedfunnet er at utagerende atferd oppleves som utfordrende. Alle informantene er innom både elevorienterte, systemorienterte og relasjonelle forklaringer på relasjonelle utfordringer. Imidlertid gis det flest eksempler på elevorienterte forklaringer (8), sammenlignet med systemorienterte (6) og relasjonelle (3). Videre beskriver informantene at det er variasjon både mellom lærere og skoler når det gjelder tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer. Informantene forklarer at relasjonskompetanse avhenger av erfaring (n = 6), naturlige egenskaper (n = 4), menneskesyn, holdninger og verdier (n = 2) og engasjement (n = 4). Fem informanter beskriver at de ofte opplever mestring, mens to opplever det kun tidvis. Samtidig opplever seks informanter at de tidvis kommer til kort.

Studien viser at relasjonelle utfordringer er et høyst aktuelt tema i grunnskolens første fire år. Det kan virke som anerkjente normer i samfunnet er bestemmende for grunnskolelæreres forventninger til elevers atferd, men at forståelser av relasjonelle utfordringer til syvende og sist defineres og konstrueres hos den enkelte grunnskolelærer. Samtidig er forutsetningene for å tilrettelegge mot relasjonelle utfordringer svake, på grunn av manglende fokus i utdanning og varierende skolekultur. Det kan virke som at det er behov for at sosial og emosjonell opplæring gis større plass i grunnskolen, relasjonelle utfordringer kvalifiserer til intensiv opplæring og grunnskolelærere får strategier for å inkludere og tilrettelegge mot relasjonelle utfordringer.

Forslag til videre forskning er å utvide utvalget, undersøke hvilke forhold som fremmer og hemmer grunnskolelæreres forståelser av relasjonelle utfordringer og diskutere hvilken plass sosial og emosjonell opplæring skal få i grunnskolen. I tillegg kan det være nyttig å undersøke grunnskoleelevers opplevelser av relasjonelle utfordringer.

## Summary

This master thesis examined seven informants' understanding of and facilitation against relational challenges to answer the research question: How do primary school teachers experience relational challenges with pupils in grades 1 to 4? Qualitative, semi structured research interviews have been conducted with an inductive approach. The scientific theoretical perspective is social constructivism. The data material has been processed by means of thematic analysis.

The study's main finding is that externalising behavior is experienced as challenging. All the informants use pupil oriented, system oriented and relational explanations of relational challenges. However, the most examples are given of pupil oriented explanations (8), compared to system oriented (6) and relational (3). Furthermore, the informants claim that there is variation both among teachers and primary schools concerning facilitation against relational challenges. The informants explain that relational competence depends on experience (n = 6), character (n = 4), views on human nature, attitudes and values (n = 2), and commitment (n = 4). Five informants describe that they often experience that they are able to cope, while two experience it only occasionally. At the same time, six informants experience that they occasionally come up short.

This study shows that relational challenges are a highly relevant topic in the first four years of primary school. It may seem that acknowledged societal norms determine primary school teachers' expectations of pupils' behavior, but that understandings of relational challenges are ultimately defined and constructed by the individual teacher. At the same time, the preconditions for facilitating against relational challenges are weak, due to a lack of attention given in education and varying school culture. It may seem that there is a need to pay more attention to social and emotional education in primary school, relational challenges to qualify for intensive education and primary school teachers to get strategies to include and facilitate against relational challenges.

Suggestions for further research are to expand the sample, examine which conditions promote and inhibit primary school teachers' understanding of relational challenges, and to discuss what place social and emotional education should have in primary school. In addition, it may be useful to examine primary school students' experiences of relational challenges.

## Forord

Å skrive denne masteravhandlingen om relasjonelle utfordringer har vært en utfordrende, spennende og lærerik prosess. Det har krevd at jeg har vært dedikert, motivert og strukturert, men det har til gjengjeld gitt meg utvidet kunnskap og kompetanse om temaet innenfor grunnskolen. Det har vært interessant å få innblikk i informantenes opplevelser og erfaringer. Jeg er takknemlig for at de tok seg tid til, viste engasjement for og ga et rikt datamateriale til forskningsprosjektet, til tross for at de har travle hverdager.

Jeg håper lesere av masteravhandlingen finner den nyttig og spennende, og at den kan vekke engasjement for relasjonelle utfordringer i grunnskolen. Kanskje kan masteravhandlingen bidra til økt bevissthet og bedre forståelse av atferd som oppleves utfordrende – både for grunnskolelærere, andre fagpersoner og foreldre. Jeg håper også at det som er funnet og diskutert i masteravhandlingen kan gi inspirasjon i arbeid med relasjonsbygging og tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer. I så tilfelle kan den bidra til en praksis- og holdningsendring der det er behov for det.

Til slutt ønsker jeg å takke mine to veiledere Bente Isabell Borthne Hvidsten og Kjersti Elisabet Lea som alltid har vært tilgjengelige for spørsmål og faglige diskusjoner. Takk for all oppfølging, forståelse og engasjement det siste året. Engasjementet deres har smittet og gjort det lystbetont å skrive masteravhandlingen. I tillegg ønsker jeg å takke min samboer, familie og venner som har støttet og heiet gjennom hele forskningsprosessen. De har hjulpet meg med å koble av og på når det har trengtes. Takk til både informanter, veiledere, samboer, familie og venner for at dere har bidratt til at jeg har fullført min mastergrad i spesialpedagogikk.

# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1: Innledning og aktualisering av studien .....</b>	<b>1</b>
1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	1
1.2 Avgrensning av masteravhandlingen .....	2
1.3 Aktualisering av relasjonelle utfordringer .....	3
1.4 Masteravhandlingens oppbygning og struktur.....	4
<b>Kapittel 2: Litteraturgjennomgang .....</b>	<b>5</b>
2.1 Lovverk og offentlige føringer.....	5
2.1.1 Tidlig innsats og sosial kompetanse .....	5
2.1.2 Lærers ansvar, rolle og kompetanse .....	6
2.2 Annen faglitteratur og forskning.....	7
2.2.1 Normalitetsbegrepet og atferd som utfordrer .....	7
2.2.2 Begreper om atferd som oppleves utfordrende .....	9
2.2.3 Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse .....	11
2.2.4 Opplæring i sosial og emosjonell kompetanse .....	13
2.2.5 Et relasjonelt perspektiv på læring.....	15
2.2.6 Relasjonen mellom lærer og elev .....	16
2.2.7 Transaksjonsmodellen og Bronfenbrenners bioøkologiske modell .....	18
2.2.8 Grunnskolelærers relasjonskompetanse .....	23
2.2.9 Den autoritative lærerrollen .....	24
<b>Kapittel 3: Metode og vitenskapsteori.....</b>	<b>26</b>
3.1 Forskningsmetode og forskningsdesign.....	26
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	26
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	27
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	28
3.2.1 Epistemologi og ontologi .....	28
3.2.2 Noen kjennetegn ved sosial-konstruktivismen.....	28

3.2.3 Kenneth J. Gergen .....	29
3.2.4 Egen forforståelse i forskerrollen .....	30
3.2.5 Induktiv tilnærming .....	31
3.3 Utvalg.....	32
3.4 Metode i forbindelse med innsamling og analyse.....	33
3.4.1 Innsamling .....	33
3.4.2 Tematisk analyse .....	34
3.5 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet .....	36
3.5.1 Pålitelighet.....	36
3.5.2 Gyldighet.....	37
3.5.3 Overførbarhet .....	37
3.6 Etikk.....	38
3.6.1 Etske hensyn.....	38
3.6.2 Forskerens redelighet og ansvarlighet.....	38
3.6.3 Krav til informert samtykke .....	39
3.6.4 Konfidensialitet .....	40
<b>Kapittel 4: Resultater og funn .....</b>	<b>42</b>
4.1 Atferd som oppleves utfordrende.....	42
4.2 Omtale av og begrep om elever .....	43
4.3 Mulige forklaringer på relasjonelle utfordringer .....	45
4.3.1 Elevorienterte forklaringer .....	46
4.3.2 Systemorienterte forklaringer.....	47
4.3.3 Relasjonelle forklaringer .....	48
4.3.4 Oppsummering av mulige forklaringer på relasjonelle utfordringer .....	49
4.4 Tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer .....	51
4.4.1 Forebyggende tilrettelegging.....	52
4.4.2 Avvergende tilrettelegging .....	56

4.4.3 Oppsummering av tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer.....	57
4.5 Opplevelser og relasjonskompetanse.....	58
4.5.1 Relasjonskompetanse.....	59
4.5.2 Følelsesmessige reaksjoner.....	60
4.5.3 Opplevelser av mestring.....	61
<b>Kapittel 5: Diskusjon av funn.....</b>	<b>63</b>
5.1 Grunnskolelæreres forståelser av relasjonelle utfordringer.....	63
5.1.1 Forventninger til elevers atferd.....	63
5.1.2 Omtale av og begreper om relasjonelle utfordringer.....	64
5.1.3 Forklaringer på relasjonelle utfordringer.....	66
5.2 Grunnskolelærernes tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer.....	69
5.2.1 Grunnskolelærernes ansvar.....	69
5.2.2 Grunnskolelæreres relasjonskompetanse.....	73
5.2.3 Grunnskolelæreres opplevelser av mestring.....	75
<b>Kapittel 6: Oppsummering og avslutning.....</b>	<b>78</b>
6.1 Oppsummering av resultater og funn.....	78
6.2 Implikasjoner for studien.....	80
6.3 Videre forskning.....	82
<b>Kapittel 7: Litteraturliste.....</b>	<b>83</b>
<b>Kapittel 8: Vedlegg.....</b>	<b>94</b>
8.1. Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	94
8.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv.....	96
8.3 Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring.....	98
8.4 Vedlegg 4 – Oversikt over masteroppgavens koder.....	99
8.5 Vedlegg 5 – Godkjent søknad fra SIKT (tidligere NSD).....	102
8.6 Vedlegg 6 – Bekreftelse fra veileder.....	103

# **Kapittel 1: Innledning og aktualisering av studien**

Det innledende kapittelet består først av en presentasjon av masteravhandlingens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Utvalgt forskning, faglitteratur og utdanningspolitiske rammer er trukket frem for å skape en kontekst for disse. Det gjøres deretter rede for aktuelle begreper og valg som avgrenser masteravhandlingens fokus. Avslutningsvis gis en oversikt over videre struktur og oppbygning.

## **1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål**

De siste årene har det blitt rettet økende oppmerksomhet og vært en satsning på norske grunnskolors psykososiale miljø (Opplæringslova, 1998, § 9A-4). Grunnskolen er nemlig en sentral sosial arena i elevers liv, grunnet at de tilbringer mye tid der. Det er et sted som gir elever mulighet til å oppleve anerkjennelse, tilhørighet og vennskap med jevnaldrende (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 18). Imidlertid tilbringer elevene også mye tid sammen med sine lærere. De etablerer altså relasjoner både til andre barn og voksne. Disse relasjonene består av sosiale samspill som kan by på utfordringer. Allerede i barnehagealder er det mange barn som får særskilt oppfølging på grunn av dette (Hedström, 2015, s. 7).

I USA gjennomførte Hughes et al. (2001, s. 292) en studie av 993 grunnskoleelever, der 71 var i det som omtales som atferdsmessig risiko. Bakgrunnen for studien var tidligere forskning som har funnet en større sannsynlighet for å bli akseptert av sine medelever dersom eleven har gode relasjoner til sine lærere (Hughes et al., 2001, s. 289). Formålet var å undersøke hvilken påvirkning en elevs oppfatning av relasjoner mellom andre elever og lærere har på egen vurdering av elever. Det ble funnet en sammenheng mellom elevenes opplevelse av konflikt i lærer-elev-relasjoner og elever som utviste utagerende atferd (Hughes et al., 2001, s. 297). Med andre ord oppleves elevene som har utagerende atferd å være de som kommer i konflikt med lærerne sine. Medelevene til elever som har utagerende atferd vil altså få med seg at læreren ikke går overens med eleven, de ofte krangler eller relasjonen på andre måter er konfliktfylt. Det kan gi andre elever inntrykk av at læreren ikke liker eleven, og få betydning for relasjoner eleven har til andre elever.

Funnene kan tyde på at lærer-elev-relasjoner er avgjørende for det psykososiale miljøet til elevene i skolen. Disse kan i ytterste konsekvens gjøre elever sårbare for å bli ekskludert i sosiale samspill med sine jevnaldrende og relasjoner med sine lærere. For å



unngå dette, må lærere unngå konfliktfylte relasjoner ved heller å være støttende, anerkjennende og empatiske i møte med alle sine elever. Det kan kreve et skolemiljø som inviterer til bevissthet og refleksjon blant lærerne, samtidig som lærerne opplever å bli ivaretatt (Drugli, 2012, s. 94). Det kan stilles spørsmål om det er et faktisk rom for dette i grunnskolen.

Når det oppstår bekymring for elever er det ikke tradisjon for å evaluere lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012, s. 93). Det gjøres heller vurderinger av elevens utbytte, behov og vansker (Opplæringslova, 1998, § 5-3). Det kan derfor spørres om det ikke er i relasjonen mellom lærer og elev at utfordringene ligger, eller om ansvaret kun automatisk plasseres hos eleven. Drugli (2012, s. 93-94) hevder at alle lærere på et eller annet tidspunkt vil streve med relasjonen til noen av sine elever, men at lærer-elev-relasjoner er vanskelige å ta tak i.

Med bakgrunn i det overnevnte skal denne masteravhandlingen undersøke følgende problemstilling: Hvordan opplever grunnskolelærere relasjonelle utfordringer med elever på 1. til 4.trinn? For å undersøke og besvare problemstillingen er det utarbeidet to forskningsspørsmål:

- I) Hvilke forståelser av relasjonelle utfordringer blir synlige i grunnskolelæreres fortellinger om elever på 1. til 4. trinn?
- II) Hvilken tilrettelegging beskriver grunnskolelærere i fortellinger om sitt arbeid med relasjonelle utfordringer med elever på 1. til 4. trinn?

## **1.2 Avgrensning av masteravhandlingen**

Det finnes mangfoldige begreper for å beskrive elevers uønskede atferd i grunnskolen. Eksempler er atferdsvansker, samspillvansker, relasjonsvansker, atferdsproblemer, utagerende eller innagerende vansker og utfordrende atferd (Befring & Uthus, 2021; Drugli, 2013; Haugen, 2019; Hedström, 2015; Kinge, 2020; Aasen et al., 2002). Det snakkes også om barn som utfordrer (Hedström, 2015), strever (Raknes et al., 2017), er sårbare (Befring & Uthus, 2021) eller lignende. Denne masteravhandlingen skal undersøke det som typisk er omtalt som atferdsvansker og kjennetegnes av at atferden er utagerende. Den utagerende atferden kan oppleves fysisk, psykisk eller verbalt støtende. Oppmerksomheten i denne masteravhandlingen er hovedsakelig rettet mot nettopp hvordan det oppleves for grunnskolelærere i deres relasjon til elever. Det er

blant annet derfor valgt å bruke begrepet «relasjonelle utfordringer». Dette begrunnes videre i avhandlingens andre kapittel, der det gis en gjennomgang av aktuell litteratur.

For å få innsikt i grunnskolelærernes forståelser av relasjonelle utfordringer undersøkes deres forventninger til, omtale av og forklaring på atferden som oppleves utfordrende. Deretter undersøkes hvilken tilrettelegging som gis. Med tilrettelegging menes både det som gis forebyggende og avvergende, samt det som gjøres gjennom konkrete tiltak og mer generelt hvilken væremåte grunnskolelærerne har.

Hensikten med masteravhandlingen er ikke normativt å vurdere grunnskolelæreres personlige opplevelser med tilhørende forståelser og tilrettelegging. Tvert imot etterstreber jeg å få innblikk i hvilke opplevelser som er typisk for grunnskolelærere som opplever relasjonelle utfordringer med elever på 1. til 4. trinn.

### **1.3 Aktualisering av relasjonelle utfordringer**

Relasjonelle utfordringer mellom elever og deres grunnskolelærere kan få store konsekvenser. Det kommer av at mer eller mindre bevisste sosiale prosesser kan føre til marginalisering, utstøting eller ekskludering. Mer konkret fjerner eller distanserer fellesskapet seg fra elever som oppleves utfordrende, slik at eleven ikke inkluderes. Ekskluderingen kan skje både fysisk, emosjonelt og sosialt. Tidligere har elever blitt plassert i spesialskoler, og det eksisterer fortsatt segregerte opplæringstilbud for elever som oppleves utfordrende. Et formål har vært å beskytte eller skjerme fellesskapet fra de såkalt atferdsproblematiske elevene, mens et annet har vært å redusere utfordringer og fremme positiv utvikling (Nordahl et al., 2014).

Ogden (2022, s. 26) forklarer at «[k]onfliktfylt samhandling sprer seg (...) som ringer i vann (...) og kan utløse kjedereaksjoner som i tur og orden involverer stadig flere personer og grupper». Dette fremgår også av den overnevnte studien (Hughes et al., 2001). For det første kan det innad i et fellesskap bidra til stigmatisering av og dermed manglende tilhørighetsfølelse hos elever. Det kan gi følelse av utestengelse, mangel på vennskap og ikke å være sosialt attraktiv hos sine jevnaldrende. For det andre kan det videre føre til at eleven søker andre sosiale miljøer. Eleven kan her risikere å havne i et negativt miljø med manglende positive rollemodeller. Det kan bidra til at utfordringene vedvarer eller eskalerer. Ifølge Norsk Helseinformatikk (2022) vil om lag en tredjedel av barn med såkalte atferdsvansker med tiden oppfylle kriterier til diagnosen opposisjonell atferdsforstyrrelse. Det er også funnet en positiv sammenheng

mellom utagerende atferd og senere alkohol- og rusmisbruk (Heradstveit et al., 2018, s. 364).

Oppsummert kan relasjonelle utfordringer få konsekvenser for eleven selv, hans/hennes medelever, familie, utdanningsarenaen med tilhørende grunnskolelærere og samfunnet for øvrig. Forekomsten og det mulige omfanget av relasjonelle utfordringer aktualiserer grunnskolelæreres opplevelser av disse.

#### **1.4 Masteravhandlingens oppbygning og struktur**

Denne masteravhandlingen består av følgende åtte kapitler: 1) Innledning og aktualisering av studien, 2) Litteraturgjennomgang, 3) Metode og vitenskapsteori, 4) Resultater og funn, 5) Diskusjon av funn, 6) Oppsummering og avslutning, 7) Litteraturliste og 8) Vedlegg. Hvert hovedkapittel består av et innledende avsnitt som beskriver kapitlets innhold.

Kort oppsummert er masteravhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål presentert og aktualisert innledningsvis. Deretter vil utvalgt litteratur bli gjennomgått i kapittel 2. Blant annet gis det her en oversikt over status i lovverk og offentlige føringer, og det lages en forståelsesramme av relasjonelle utfordringer ved hjelp begrepsdebatten, Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell og et relasjonelt perspektiv på læring. I avhandlingens tredje kapittel begrunnes sosialkonstruktivismen som vitenskapsteoretisk perspektiv og semistrukturert forskningsintervju som forskningsdesign. Det gjøres rede for prosessen med forskningsintervjuene, den tematiske analysen og de etiske hensynene som er tatt i forskningsprosjektet. Videre presenteres resultater og funn som er kommet frem ved hjelp av tematisk analyse i kapittel 4. Presentasjonen er transparent og tekstnær gjennom aktiv bruk av sitater. Funnene knyttes deretter opp mot masteravhandlingens to forskningsspørsmål i kapittel 5, og diskuteres i lys av litteraturgjennomgangen. Avslutningsvis gis en oppsummering av de mest sentrale funn, implikasjoner for studien og forslag til videre forskning.

## **Kapittel 2: Litteraturgjennomgang**

I dette kapittelet gis det først en oversikt over relevant lovverk og offentlige føringer. Deretter presenteres annen faglitteratur og forskning om temaet relasjonelle utfordringer. Presentasjonen er ikke uttømmende, men tar for seg det som er relevant og interessant sett opp mot avhandlingens problemstilling. Blant annet belyses begrepsfloraen, barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell og et relasjonelt perspektiv på læring.

### **2.1 Lovverk og offentlige føringer**

#### **2.1.1 Tidlig innsats og sosial kompetanse**

De første årene i grunnskolen legger et grunnlag for barns senere utdanningsløp og arbeidsliv (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 12). Det er derfor lovfestet en satsning om tidlig innsats i grunnskolens 1. til 4. trinn. Det står at elever som er «i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt [skal få] eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd» (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Bakgrunnen for satsningen er at norske skoler i for stor grad har vært preget av en vente-og-se-holdning, der utfordringer har vedvart over tid (Utdanningsdirektoratet, 2018). I grunnskolens 1. til 4. trinn øker nemlig andelen elever som mottar spesialundervisning fra 3,5 til 10,4 % (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det kan tyde på at operasjonaliseringen av et inkluderende fellesskap og prinsippet om tidlig innsats ikke har vært i tråd med intensjonen. En av lærernes begrunnelser for å vente og se har vært at de har ønsket å se om eleven vokser av seg opplevde utfordringer (St.meld. nr. 16, (2006-2007), s. 27). Grunnlaget for en slik vurdering kan være at eleven oppleves som umoden eller at utfordringene anses som typiske for alderen. Tidlig innsats skal, heller enn å vente og se, forebygge og avhjelpe utfordringer på et tidlig tidspunkt i barnets liv og vanskeforløp (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 12). Den skal bidra til at man unngår en negativ utvikling og at utfordringer eskalerer. Den tidlige innsatsen kan være rettet mot enkeltelever, eller inngå som en del av det ordinære opplæringstilbudet (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 12).

Lovteksten om tidlig innsats nevner at utfordringer innen faglige ferdigheter kvalifiserer til intensiv hjelp. Imidlertid har lærere ansvar for å gi elever både faglig og sosial opplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-3). Ifølge den overordnede delen av læreplanverket kan ikke den faglige læringen isoleres fra den sosiale

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Den sosiale læringen skal arbeides med gjennom fagene, men også ellers i skolehverdagen. Det er likevel funnet at skolene mangler strategier for å inkludere og tilrettelegge for det som omtales som «elever med sosiale vansker/atferdsproblemer» (St.meld. nr. 16, (2006-2007), s. 28). Det kan få konsekvenser for elevenes trivsel, faglige læring og sosiale utvikling.

Ifølge offentlige føringer skal elever tilegne seg sosiale ferdigheter som innebærer at de evner «samarbeid, empati, selvhevdelse, selvregulering og mestring av sosiale relasjoner» (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 28). Å mestre sosiale relasjoner innebærer å utvikle et språk om, interesse for, forståelse av og bevissthet om egne og andres tanker og følelser. For eksempel skal de blant annet kunne argumentere for egne og andres meninger, delta i lyttende dialog og opptre hensynsfullt i tråd med gode holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er i lovverk og offentlige føringer klare forventninger til elevers sosiale kompetanse. Likevel er ikke manglende sosiale ferdigheter kvalifiserende for å få intensiv opplæring etter paragrafen om tidlig innsats. Det kan stilles spørsmål om det derfor antas at elevers sosiale kompetanse i større grad enn den faglige tilegnes implisitt og automatisk, og i mindre grad anses å være skolens ansvar.

### **2.1.2 Lærerens ansvar, rolle og kompetanse**

Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen kan gjøres gjennom bruk av kunnskapsbaserte hjelpetiltak, men også gjennom praktisering av lærerrollen. I henhold til Opplæringslova (1998, § 9A-4) har nemlig lærere fått en skjerpet aktivitetsplikt «for å sikre at elever har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø» og de skal gripe inn ved behov. Det er også allerede i St.meld. nr. 11 ((2008-2009), s. 9) formidlet at «[r]egjeringen satser på læreren». De skal etter lærerutdanningen bli «i stand til å møte elevers sosiale problemer» og «bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet». I 2018 ble det igjen formidlet en satsning på lærerne gjennom lærernormen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Denne skulle sikre at lærerne var tilgjengelige for sine elever, og fikk tilstrekkelig tid til å romme alle de ulike behovene deres.

Lærere blir sentrale omsorgspersoner for sine elever, grunnet at de er noen av de elevene tilbringer mest tid sammen med. Det skapes viktige relasjoner mellom elever og lærere, og kvaliteten på relasjonen påvirker elevenes trivsel og læring (St.meld. nr. 11, (2008-2009), s. 43). Elevenes forhold til læreren har større betydning for deres læring

enn klassens størrelse og nivå (St.meld. nr. 11, (2008-2009), s. 47). Det er derfor viktig at lærerne etablerer og vedlikeholder positive relasjoner til sine elever.

I St.meld. nr. 11 ((2008-2009), s. 48) henvises det til dansk utdanningsforskning, som hevder at det i tillegg til faglig kompetanse er av betydning at lærere har relasjonskompetanse. Det refereres til Nordenbo et al. (2008, s. 71) som hevder at relasjonskompetanse innebærer at «læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene». Læreren skal fungere som en rollemodell, veilede elevene og skape trygghet. De skal vise omsorg for den enkelte elev ved blant annet å gi emosjonell støtte og hjelpe de med å unngå uheldige valg (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan gjøre at læreren må bruke sin dømmekraft og skjønn i situasjoner som oppstår. Med andre ord må det tas vurderinger og valg i relasjon og samhandling med elevene. Lærere må være i handlingsberedskap og kunne tilpasse seg den enkelte elev (St.meld. nr. 11, (2008-2009), s. 43). Oppsummert, forventes det altså at lærere har en relasjonskompetanse som er profesjonell og justeres etter elev og situasjon.

Lovverk og offentlige føringer er imidlertid uklare om hva den sosiale og emosjonelle opplæringen skal bestå i, og hvordan lærere skal opptre i relasjoner som oppleves utfordrende. Hva innebærer det å gi emosjonell støtte? Hva kan anses som uheldige valg? Hvordan kan læreren skape trygghet? Rommet for skjønn og bruk av egen dømmekraft kan skape variasjon i innhold og vektlegging av den sosiale opplæringen, samt lærernes relasjon til, håndtering av og samhandling med elever. I forarbeidene begrunnes de generelle kravene med at skolen selv må utarbeide konkrete mål, planer og tiltak tilpasset egne utfordringer (Ot.prp.nr.72, (2001-2002)). Det kan skape rom for ulik tolkning av lærernes ansvar, rolle og nødvendige kompetanse.

## **2.2 Annen faglitteratur og forskning**

### **2.2.1 Normalitetsbegrepet og atferd som utfordrer**

I faglitteratur og forskning om spesialpedagogikk, har det vært en tradisjon å skille mellom normale og unormale elever (Hausstätter, 2022, s. 76-81). Skillet har blant annet vært med å avgjøre hvilke elever som har hatt behov for spesialpedagogisk hjelp og hvilke som drar tilstrekkelig nytte av det ordinære tilbudet. Avgjørelsen er basert på en moralsk normalitet, som bestemmer hvilken atferd som er i tråd med samfunnets krav og forventninger. Ut fra dette vil elevs atferd defineres som normal eller unormal etter samfunnets normer. Dette spesialpedagogiske skillet vil lærere måtte forholde seg

til i sin utøvelse av læreryrket – både i hverdagslige vurderinger om tilrettelegging som skal gis, men også når det skal vurderes om det er behov for spesialpedagogisk innsats. Samfunnets normer er altså også relevant for og formidles til lærere gjennom lærerutdanningen. Disse handler blant annet hvilke forventninger de skal ha til elevers atferd i skolen (Hausstätter, 2022, s. 83).

Det kan imidlertid være vanskelig å etablere en tydelig grense mellom forventet og avvikende atferd. Barn kan være urolige og krangle med andre barn og voksne, men likevel være godt innenfor det vi forstår som normal og aldersadekvat atferd. Det er dessuten vanlig at barn yter motstand, utfordrer og er kritiske til autoriteter, for eksempel dersom autoritetene setter grenser som oppleves urettferdige eller partiske. Der skolemiljøet er autoritativt er det også funnet en positiv sammenheng til krangling og mobbing (Cornell & Huang, 2016, s. 2254). Holland (2013, s. 73) hevder at barn gjennomsnittlig følger regler satt av voksne kun 70 % av tiden. Det kan stilles spørsmål om hvilke regler som skal regnes som rettferdige og hvilke det kan forventes at elever reagerer negativt på.

Ifølge Sollesnes (2008, s. 27) finnes det ikke objektive kriterier for hva som er såkalt utfordrende eller problematisk atferd. Hva som utgjør krisesignaliserende atferd defineres mer eller mindre individuelt ut fra hvordan det oppleves og konstrueres hos den enkelte lærer. På grunn av ulik toleranse og tålmodighet, kan lærere ha ulik opplevelse av en elev eller atferdens intensitet og frekvens. Den samme atferden kan derfor oppleves ulikt avhengig av person og miljø. Atferd som av en lærer er akseptert, kan av en annen være helt uakseptabel. Det kan gjøre at enkelte lærere beskriver eleven som vanskelig, mens andre ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen av elevens oppførsel.

Det er typisk etablert regler som formidler felles krav og forventinger i skolen. Imidlertid hevder Sollesnes (2008, s. 28) at disse ikke kan kompensere for menneskelige ulikheter. Lærernes personlige erfaringer og verdisyn vil variere og føre til at de oppfatter samme situasjon eller elev forskjellig. Med andre ord får læreren en sentral rolle i og et stort ansvar for defineringen av elever, noe forskningen på feltet tydelig viser. Lærerne opplever også selv at egen atferd og egne reaksjoner påvirker interaksjonen mellom dem selv og elevene, og hvorvidt situasjoner eskalerer (Butler & Monda-Amaya, 2016, s. 286).

## 2.2.2 Begreper om atferd som oppleves utfordrende

Det er liten enighet i forskning og litteratur om hvilket begrep som er best egnet for å beskrive at elever og deres atferd oppleves utfordrende. Eksempler på begreper som benyttes er blant annet atferdsvansker, tilpasningsvansker, samspillvansker, relasjonsvansker, utagerende eller innagerende vansker, atferdsproblemer og sosiale og emosjonelle vansker (Haugen, 2019, s. 15). Det finnes også en diagnose kalt atferdsforstyrrelse, som i Blåboka – en utvidelse av kapittel V i ICD-10 om psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser, defineres som «gjentakende og vedvarende dyssosialt, aggressivt eller utfordrende atferd» (Verdens helseorganisasjon, u.å., s. 164-165). Atferden må være unormal for alderen, alvorlig og utgjøre et mønster over tid. Aasen et al. (2002, s. 37) fremhever også atferdens frekvens, omfang, intensitet og varighet som avgjørende for hvorvidt det kan betraktes som et atferdsproblem.

Moderne attribusjonsteori kjennetegnes av en oppfatning om at atferd er så overbevisende at man kun retter søkelys mot personen som utfører den (Nordahl et al., 2014). I stedet for å se til omgivelsene eller situasjonen rundt, er man opptatt av individuelle forhold som egenskaper, vansker eller skader som årsak til atferden. I psykologien kalles dette en attribusjonsfeil. Nordahl et al. (2014) hevder at denne feilen typisk gjøres med det som omtales som atferdsproblematikk, og at fokuset på individuelle forhold gjenspeiles i individorientert begrepsbruk der årsaken antas å finnes hos individet.

Som nevnt ovenfor, skjer det ofte at individet gjøres ansvarlig for vansken eller problemet gjennom begrepsbruk. Begrepene henviser til hvordan eleven er eller hvilke utfordringer eleven har, og forskjellige begreper er forbundet med forskjellige måter å forstå avvikende eller uønsket atferd på. Eleven kan for eksempel enten *være* urolig, engstelig, utagerende, innagerende eller impulsstyrt, eller *ha* utfordringer med å tilpasse seg, fungere i samspill og regulere følelser. I en litteraturgjennomgang av Øen & Krumsvik (2022, s. 423) blir det tydelig at det benyttes ulike begreper om samme slags atferd i de 13 artiklene fra Sverige, USA, England, Irland, Luxemburg og Israel som ble gjennomgått. Likevel er forståelsen av atferd som beskrives individorientert i alle artiklene. Mens enkelte artikler benyttet begreper som karakteriserer elevenes atferd, refererer andre til diagnoser eller vanskeligheter. For eksempel er det henholdsvis brukt «challenging» og «difficult behaviour», eller «behavioral disorder» og «social, emotional and behavioral difficulties». Slik kan man si at begrepene signaliserer en forståelse, oppfatning av årsak og mulig tilrettelegging. I tillegg gir begrepene ofte ulikt



inntrykk av prognose og alvorlighet. Er et såkalt atferdsproblem i det hele tatt mulig å løse? En kan argumentere for at en diagnose, et problem eller en vanske fremstår mer uløselig enn en utfordring. Det er absolutt tenkelig at hvilken opplevelse læreren har av dette, kan påvirke deres engasjement og innsats.

Øen & Krumsvik (2022, s. 426) fant en positiv sammenheng mellom individorienterte tilnærminger og ekskludering. Motsatt, ble elevene i større grad inkludert der det ble benyttet systemorienterte tilnærminger. Hvorvidt en lærer har en individ- eller systemorientert tilnærming, kan henge sammen med vedkommende sin forståelse av årsak til opplevde utfordringer. Er det individet eller systemet som har behov for innsats og endring? Svaret kan for eksempel avhenge av grunnskolens kultur med tilhørende elevsyn, tilrettelegging og læringsmiljø. Det vil foregå en gjensidig påvirkning mellom skolekulturen og læreren (Bronfenbrenner, 1979, s. 26)

Begrepet «relasjonelle utfordringer» er lite brukt i teori, litteratur og forskning. Søk etter dette gir 12 treff i Oria og 221 treff i Google Scholar. Treffene inkluderer blant annet bøker, artikler og masteroppgaver. Det ser for eksempel ut til å være aktuelt for rusbehandling, sykepleie, behandling av psykiske lidelser og spesialpedagogikk. Hvidsten (2021) skriver om relasjonelle utfordringer i sin bok om spesialpedagogikk i barnehagen, og fremhever miljøets påvirkning på individet som en del av begrepet. Hun skriver at «begrepet innbefatter hvordan miljøet former oss som individer, noe som påvirker hvordan individet oppfatter seg selv i møter med andre» (Hvidsten, 2021, s. 137). Jeg har selv valgt å benytte dette begrepet, grunnet min interesse for plassering av ansvar når atferd oppleves utfordrende. Begrepet relasjonelle utfordringer henviser til relasjonen mellom mennesker, som årsak til opplevde utfordringer. Slik blir ikke enkeltindividet på samme måte ansvarliggjort og situasjonen fremstår heller ikke uløselig, som ved bruk av en del andre begreper.

Forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk. Som den som har definisjonsmakt og rom for individuell tolkning, toleranse og forståelse av opplevde utfordringer, er læreren den sterkere part. Elever kan risikere å bli møtt på ulike måter basert på lærerens konstruksjoner, og noen elever i større grad bli ansvarliggjort for relasjonelle utfordringer enn andre. Grunnen er den uklare grensen mellom normal og unormal atferd, manglende objektive kriterier og et mangfold av begreper. Begrepene som benyttes om elevene er dessuten i stor grad individorienterte, og det som oppfattes som problemer kan dermed fremstå som vanskelige å løse. Hvilket begrep som benyttes

kan, bevisst eller ubevisst, signalisere og påvirke lærernes egen og andres forståelse av og tilnærming til elevene.

### **2.2.3 Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse**

Det finnes mer forskning på elevers tenkning enn på elevers følelser, selv om elever kan oppleve det som en større utfordring å fungere sosialt enn å tilegne seg faglige ferdigheter. Det eksisterer imidlertid resultater fra flere studier som har funnet at manglende tidlig utvikling av sosial og emosjonell kompetanse kan legge grunnlag for såkalte atferdsproblemer (Belsky et al., 2007; Burger, 2010; McCartney et al., 2010). Sosial og emosjonell kompetanse omfatter flere evner og ferdigheter som gjør den enkelte i stand til å samarbeide, bidra til sosiale fellesskap og gi passende reaksjoner på andres følelsesuttrykk. Samtidig handler det om å kunne fremme egne behov og ønsker på en god og hensynsfull måte (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 11). Drugli (2013, s. 123) nevner evne til å hevde seg selv, være empatisk, ha selvkontroll, være ansvarlig og samarbeide som del av den sosiale kompetansen. Den emosjonelle kompetansen innebærer å kunne gjenkjenne, regulere og reagere på egne og andres følelser og emosjonelle uttrykk (Ogden, 2022, s. 249). Sosial og emosjonell kompetanse er ikke medfødt. Forskning har likevel hatt spesielt fokus på hjernens tidlige funksjon og utvikling, i tillegg til senere påvirkning fra omgivelsene (Ogden, 2022, s. 60).

Spedbarn er i utgangspunktet sosiale og har en medfødt evne til å synkronisere seg ved hjelp av ansiktsuttrykk, kroppsholdning og stemmemelodi (Hart, 2020, s. 86). Slik fornemmer de og reagerer på sine omsorgspersoners fysiske reaksjoner og følelsesmessige tilstand. De lar seg regulere blant annet gjennom øyekontakt, trøst, kjærtegn og vugging. Samtidig har de et medfødt temperament som handler om nervesystemets evne til å regulere energi og rytmer, sanse behag og ubehag, og å være oppmerksom eller omstille seg etter indre og ytre stimuli (Hart, 2020, s. 42-43).

De medfødte egenskapene til et spedbarn er imidlertid ikke nok for å etablere en solid sosial og emosjonell kompetanse. Denne kompetansen består derimot av ferdigheter som må læres, vedlikeholdes og videreutvikles hele livet (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 5). Hjernen er i en vekstspurt de første par leveårene, men det dannes stadig nye nerveceller og kretsforbindelser (Hart, 2011, s. 28-29). Utviklingen fungerer som et hierarki, der enklere kretser eller ferdigheter blir mer komplekse over tid. Den hierarkiske utviklingen av følelser, kan forklares ved hjelp av en modell kalt «Den treenige hjerne». Klokset (2022) er en av flere som har lagd en illustrasjon av denne

(illustrasjon 1). Modellen ble utviklet av MacLean (1990, s. 9) og gir en forenklet oversikt over hjernens komplekse struktur. Det mest komplekse nivået kalles den neomammale hjernen, og det er der rasjonell og logisk tenking foregår. Dette omfatter evne til å lage strategier, oppfatte tid, planlegge langsiktig og beregne konsekvenser. Den neomammale hjernen gjør mentalisering, styring av behov og refleksjon mulig (Hart, 2020, s. 63). Den bygger på det midterste nivået kalt den paleomammale hjernen. Her foregår de følelsesmessige opplevelsene og regulering av glede, sorg og sinne gjennom handlingsimpulser. Denne delen kan også kalles den følende hjerne (Hart, 2020, s. 63). Det nederste nivået, kalt krypdyrhjernen, rommer helt grunnleggende og basale overlevelsesstrukturer, reaksjoner, instinkter og sanser. Denne delen styrer oppmerksomheten, gir følelse av basal trygghet og regulerer opphisselse. Den kan også kalles den sansende hjerne (Hart, 2020, s. 63).



*Illustrasjon 1. Den treenige hjernen, 2022, av Klokset.*

(<https://rvtssor.no/aktuelt/33/hjerne-opplysning-for-barn/>)

Til tross for den hierarkiske strukturen hevder MacLean (1990, s. 9) at de ulike nivåene kommuniserer og interagerer. I stressfylte situasjoner kan kommunikasjonen til følelseshjernen tidvis være raskere enn til den intellektuelle hjernen. Dette kalles regresjon og skjer når nervesystemet på et høyere nivå ikke er effektivt nok til å håndtere stresset. Nervesystemet på et lavere nivå utløser derfor heller en respons (Hart, 2020, s. 77). Det er en mulig forklaring på hvorfor følelser kan tar overhånd hos elever,

og at det er utfordrende å tenke logisk og objektivt i utfordrende situasjoner. Atferd som oppleves utfordrende kan med andre ord være et resultat av at eleven utsettes for en situasjon han/hun ennå ikke behersker (Hedström, 2015, s. 7). Effektivisering av sosial og emosjonell kompetanse, samt å være bevisst egne følelser og reaksjoner, kan dermed forhindre at elevers atferd styres av ukontrollerte handlingsimpulser. Samhandling mellom de tre nivåene kan bidra til psykisk balanse og selvkontroll (Hart 2020, s. 64).

#### **2.2.4 Opplæring i sosial og emosjonell kompetanse**

Som forklart ovenfor, søker barn aktivt kontakt med sine foreldre allerede fra fødselen. Grunnen er et forsøk på å skape relasjon, forbindelser i hjernen og overføre kunnskap fra modne til umodne nervesystemer (Hart, 2020, s. 86). Det er i nevrologiske studier bred enighet om at interaksjonen mellom omsorgsgivere og barn er av betydning for en positiv utvikling og mestring (Nelson & Bloom, 1997; Schore, 2011). De gjør seg erfaringer sammen. Motsatt kan manglende eller uheldige erfaringer få negative konsekvenser for utviklingen. Eksempler er omsorgspersoner som truer eller traumatiserer barnet, er tilbaketrukket eller ikke gir barnet følelsesmessig kontakt. Det kan gjøre at barnet tilegner seg falsk positiv affekt, og hemmer negative affekter. Da gjenkjenner eller ivaretar ikke barnet egne behov og negative følelser, men dekker i stedet over dette med et positivt uttrykk. Barnet kan dessuten få utfordringer med å skille indre og ytre tilværelse, skifte perspektiv, løse sosiale konflikter på en konstruktiv måte, og håndtere uforutsigbarhet (Hart, 2011, s. 185). Hvis kapasiteten til å regulere seg forstyrres, svekkes barnets mulighet til å være fleksibel, tilpasse seg og utvikle strategier for mestring og selvbeskyttelse (Hart, 2011, s. 184). Relasjonelle omstendigheter og erfaringer legger altså et grunnlag for videre læring og utvikling i grunnskolen.

I tidlig utviklingsfase har hjernen høy plastisitet, men det blir etter hvert vanskeligere å tilpasse allerede eksisterende strukturer (Hart, 2011, s. 29-30). På den ene siden er altså barn sårbare i møte med erfaringer de gjør seg tidlig i livet. Negative opplevelser kan sette langvarige spor. Sollesnes (2008, s. 30) hevder at all atferd har en årsak i bakenforliggende forhold, slik som ens personlige historie, styrker eller svakheter. Han forklarer at atferd er «et produkt av den læringen som har foregått i forskjellige sosiale sammenhenger, både i og utenfor skolen» (Sollesnes, 2008, s. 30). Det gjør at elevers atferd kan fortelle noe om erfaringene deres, men også om miljøet de er en del av. Det kan være en form for kommunikasjon om hva eleven opplever som

utfordrende. Det kan for eksempel i grunnskolen handle om å innrette seg etter regler, en stor gruppe eller læreren. Tidlige erfaringer kan altså forme elevenes sosiale læring, men også bidra til relasjonelle utfordringer.

På den andre siden er barn også fleksible og tilpasningsdyktige. Alle barn påvirkes nemlig av det miljøet de er en del av. Selv om elever har tilegnet seg uheldige lærings- og utviklingsmønstre, kan de fortsatt lære seg å regulere seg og samarbeide med andre (Ogden, 2022, s. 66). Noen barn er mer mottakelige for påvirkning fra omgivelsene, sammenlignet med andre barn. Boyce & Ellis (2005, s. 271) kaller dette en biologisk følsomhet for kontekst. Obradovic et al. (2010, s. 270) fant at de mottakelige barna er sensitive for både positive og negative erfaringer. Dermed kan sensitivitet både hemme og fremme fungering og utvikling. Miljøet kan enten bidra til at atferd og utfordringer forsterkes eller at det avtar. I grunnskolen kan det avhenge av hvorvidt det gis negative reaksjoner, eller gode læringsopplevelser, støtte og passende tilnærminger (Befring & Duesund, 2012, s. 449).

Befring & Uthus (2021, s. 501) hevder at barn tilegner seg en adekvat psykososial kompetanse ved å være en naturlig del av hverdagen og delta i aktiviteter. De forklarer at det vil fungere selvforsterkende hvis barn fra tidlig alder får positiv oppmerksomhet for prososiale handlinger. Med andre ord kan deler av den sosiale og emosjonelle kompetansen anses å utvikles implisitt og automatisk. Likevel kan det også argumenteres for et behov for å fremme og forme denne kompetansen. Durlak et al. (2011, s. 405) gjennomførte en metaanalyse av 270 034 elever fra barnehagen til videregående skole. En andel av elevene fikk delta i et program som la vekt på sosial og emosjonell opplæring. Tilnærmingen hadde som mål om å redusere risikofaktorer, og samtidig sikre utvikling av nødvendig kompetanse og positive strategier for selvregulering. Resultatene viste at der det ble tilrettelagt for læring, utviklet barna signifikant bedre sosiale og emosjonelle ferdigheter og holdninger, sammenlignet med kontrollgruppen. Elevene som mottok intervensjon utviste mer prososial atferd og mindre av det som omtales som atferdsproblemer (Durlak et al., 2011, s. 412-417). Det overnevnte tyder på at det finnes ulike syn på hvorvidt det er et behov for å gi grunnskoleelever opplæring i sosial og emosjonell kompetanse.

### 2.2.5 Et relasjonelt perspektiv på læring

Ifølge det relasjonelle perspektivet på læring gir trygge og gode sosiale relasjoner best muligheter for læring. Det er ikke en prosess som kun foregår hos eleven, men krever interaksjon mellom lærer og elev (Sollesnes, 2008, s.43). Det innebærer at en elev kan lære såkalt problematisk atferd, men også at læringen kan bli konstruktiv i sosiale interaksjoner med læreren (Sollesnes, 2008, s. 43). Eleven og læreren vil på hver sin side være bidragsytere. Mens elevens atferd utgjør et utgangspunkt for samhandlingen, tar læreren styring og bærer ansvaret for relasjonen og læringen. Det innebærer blant annet at læreren må prøve å forstå hva eleven forsøker å kommunisere i situasjoner – både kognitivt, affektivt og gjennom atferd (Jordet, 2020, s. 80). Læreren må sørge for at læringen til eleven blir konstruktiv. Slik vil relasjonen alltid være asymmetrisk (Sollesnes, 2008, s. 43-47).

En utfordring er at skolen er sterkt faglig fokusert. Tiden er fordelt på fagene, det er satt faglige kompetansemål for opplæringen og elevene skal vurderes faglig. Ifølge Markkanen et al. (2019, s. 8) har skoler potensiale for forbedring når det gjelder organisering av arbeid med elevers mentale helse, det som omtales som atferdsproblemer og skolemiljø. De gjennomførte fokusgruppeintervjuer med og innhentet korte skriv om utfordrende situasjoner fra lærere ved en skole i Finland. Lærerne ved skolen etterspurte mulighet for å kontakte en ressursperson i skolen for å få veiledning og støtte i håndteringen av situasjoner med elever. I tillegg ble det påpekt at det ikke var avsatt tid til kommunikasjon mellom lærere for å formidle nødvendig informasjon om elevenes spesielle behov. Kommunikasjonsutveksling var spesielt viktig for faglærere som kun underviste i enkelte fag, og derfor ikke fikk den samme tiden til å etablere og vedlikeholde relasjoner til elevene. Manglende tid til kommunikasjon og samarbeid om elever får altså konsekvenser for læreres evne til å tilrettelegge best mulig for elevene (Markkanen et al., 2019, s. 7).

Det er ikke på samme måte som til det faglige avsatt tid, mål og vurdering av sosial og emosjonell læring – verken innenfor eller utenom fagene. Det kan derfor bli utfordrende for lærere å inkludere og prioritere det i undervisningen. Ekornes (2016, s. 74-76) fant at lærere opplever å ikke ha tid eller kompetanse til å følge opp elever de bekymrer seg for. Det kan tenkes at lærerne forestiller seg at det er enklere å ta tak i de elevene som oppleves utfordrende enn å forebygge forhold som skaper, utløser og vedlikeholder utfordringene (Befring & Duesund, 2012, s. 451). Det er vist at lærere har

høy terskel for å benytte seg av kunnskapsbaserte hjelpetiltak som fremmer psykisk helse i skolen (Raknes et al., 2017, s. 172).

### **2.2.6 Relasjonen mellom lærer og elev**

Internasjonalt har søkelyset i atferdsforskning vært rettet mot relasjonen mellom lærer og elev. Det er blant annet funnet at elevers utagerende atferd og lærer-elev-relasjonen har en signifikant påvirkning på elevens tilpasning i skolen (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019, s. 307). Relasjonen og lærerens atferd påvirker hvilken opplevelse eleven har av skolen og hvilken atferd eleven utviser. Konkret kan slike faktorer ha betydning for elevens selvbilde, motivasjon og utvikling av sosiale og faglige ferdigheter. For eksempel kan en god lærer-elev-relasjon anses å være en beskyttende faktor for skoletilpasningen til de som omtales som elever med atferdsproblemer (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019, s. 313).

I norsk forskning har imidlertid ikke lærer-elev-relasjonen fått særlig oppmerksomhet (Federici & Skaalvik, 2015). Oppmerksomheten er ofte heller rettet mot elevens forutsetninger for og evner til å skape relasjoner til andre – herunder deres sosiale og emosjonelle kompetanse (Befring & Uthus, 2021, s. 500-510). Det er eleven som har muligheter og/eller utfordringer. For eksempel kan eleven tilskrives en såkalt relasjonsvanske, der han/hun har utilstrekkelig impuls kontroll, ufølsomme sosiale antenner eller fastlåste samhandlingsmønstre til andre. Lærerens bidrag beskrives som forsterkende eller reduserende. Det letes sjelden etter årsaker til atferd i samspillet mellom læreren og eleven. Det kan se ut til at det nasjonale synet på atferd som oppleves utfordrende i større grad enn internasjonalt er individorientert.

Ved søk etter «relasjon mellom lærer og elev» i Oria, dukker det kun opp åtte artikler fra tidsskrift som er fagfellevurdert. Ikke alle omhandler relasjonen direkte. Det kan tyde på at det fortsatt ikke eksiterer mye forskning på dette feltet i Norge. Det er likevel godt dokumentert at relasjonen til lærere har stor betydning for både de faglige resultatene, sosiale ferdighetene, trivselen og den psykiske helsen til elever (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 43). Et eksempel er en metaanalyse som undersøkte sammenhengen mellom affektive kvaliteter ved lærer-elev-relasjoner og elevenes senere engasjement for og oppnåelse på skolen (Roorda et al., 2011, s. 493). Det ble funnet at både positive og negative relasjoner hadde konsekvenser for elevenes engasjement. De negative relasjonene hadde større effekt for elever i grunnskolen enn ungdomsskolen. Det kan stilles spørsmål om utdanningstilbudet i Norge genererer relasjonelle utfordringer.

Grunnlaget for relasjoner mellom lærer og elev legges ved at et barn gjør seg erfaringer med sine omsorgspersoner og slik skaper stabile indre bilder av seg selv og omverdenen (Hart & Schwartz, 2009, s. 11). Fra og med 1. trinn i grunnskolen begynner lærerne å interagere med elevene, og de blir sentrale omsorgspersoner for dem. Å utvide interaksjon til relasjon, handler om å skape tilknytning og tilhørighet mellom elev og lærer. Ifølge Fallmyr (2020, s. 42-43) kan lærere gjøre dette gjennom tre faser: 1) relasjonsetableringsfasen, 2) relasjonsvedlikeholdsfasen og 3) relasjonsreparasjonsfasen. Den første fasen innebærer å raskt skape tillit og trygghet for eleven ved å være vennlig, rosende, informert, interessert, betryggende, humoristisk, anerkjennende, tydelig, inkluderende og tolerant. Videre i den andre fasen må læreren beholde denne væremåten i hverdagen, i tillegg til å hjelpe til med konflikthåndtering og følelsesregulering. Det handler om å oppdage og avverge brudd i relasjonen. Hvis relasjonen blir skadet eller ødelagt, må læreren i tredje fase reparere denne ved å anerkjenne elevens følelser og opplevelse for å oppnå forsoning. Oppsummert består relasjonsbygging av at læreren både er empatisk og tydelig, håndterer og regulerer konflikter og reparerer relasjoner som bryter sammen.

Relasjonen mellom lærer og elev kan få ulik kvalitet, fra ødeleggende til utviklende (Fallmyr, 2020, s. 43-44). I en ødeleggende relasjon gir læreren kritikk, stiller urimelige krav og er åpent eller skjult fiendtlig innstilt til eleven. Det kan skade relasjonen ved å få eleven til å føle seg utrygg, lite verdsatt og bidra til dårlig selvfølelse. Et minimum av kvalitet innebærer å skape en grei relasjon. Da er læreren tydelig, tillitsfull og forutsigbar. For eksempel kan læreren i en grei relasjon være faglig god, men sosialt og emosjonelt distansert (Fallmyr, 2020, 43). En relasjon av god kvalitet gir elevene derimot tydelighet, forutsigbarhet, ros og anerkjennelse for atferd og følelser som er ønsket. Eleven kan imidlertid bli usikker på om læreren vil forstå dens mindre ønskede egenskaper, følelser og sider. I den utviklende relasjonen er eleven trygg på dette. Læreren er nysgjerrig og forståelsesfull på følelser og atferd, og håndterer konflikter på en direkte og medvirkende måte. Negative situasjoner anses også som gode muligheter for læring og styrking av relasjonen (Fallmyr, 2020, s. 44).

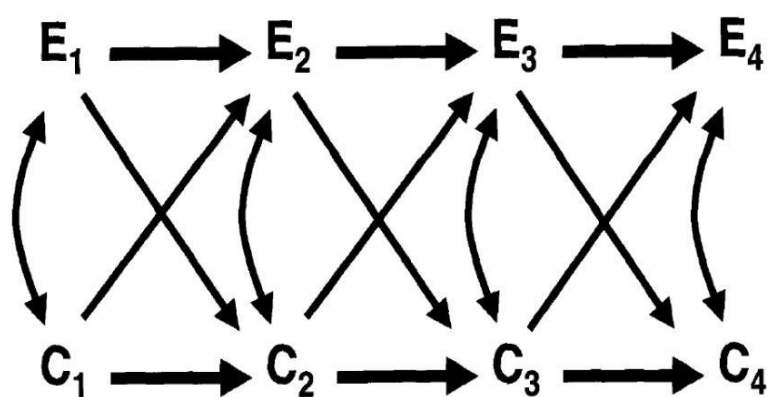
Det kan i teorien høres enkelt ut å skape kvalitativt gode relasjoner, men det kan for lærere oppleves utfordrende. Valle (2014, s. 14) baserte sin doktorgradsavhandling på en empirisk studie, der blant annet læreres intuitive handlingskompetanse i samhandling med elever ble undersøkt. Lærere må nemlig handle intuitivt i situasjoner som plutselig oppstår og som krever umiddelbar reaksjon fra dem. Den intuitive



handlingskompetansen kan ifølge Valle (2014, s. 179) ha «stor betydning for hvordan relasjonen mellom lærer og elever utvikler seg». Målet er at læreren gjennom sin intuitive handlingskompetanse skaper og ivaretar elevenes sosiale identitet, og gir dem en følelse av å være akseptert og anerkjent (Valle, 2014, s. 179). Det kan blant annet kreve at læreren opptrer profesjonelt ved å realisere gode verdier og inntar følelsesmessig distanse. For eksempel observerte Valle (2014, s. 165) at en lærer valgte å skjule negative følelser som irritasjon og frustrasjon, og hun tolket at det var for å styrke samholdet med elevene. For å være kreativ i og mestre utfordrende samspillsituasjoner hevder Valle (2014, s. 251) at lærerne må gjøre seg gjentatte erfaringer med elever og situasjoner som avviker fra det forventede. Slik kan de bli bevisst og reflektere over egne reaksjonsmønstre og sine bidrag i relasjoner med elever.

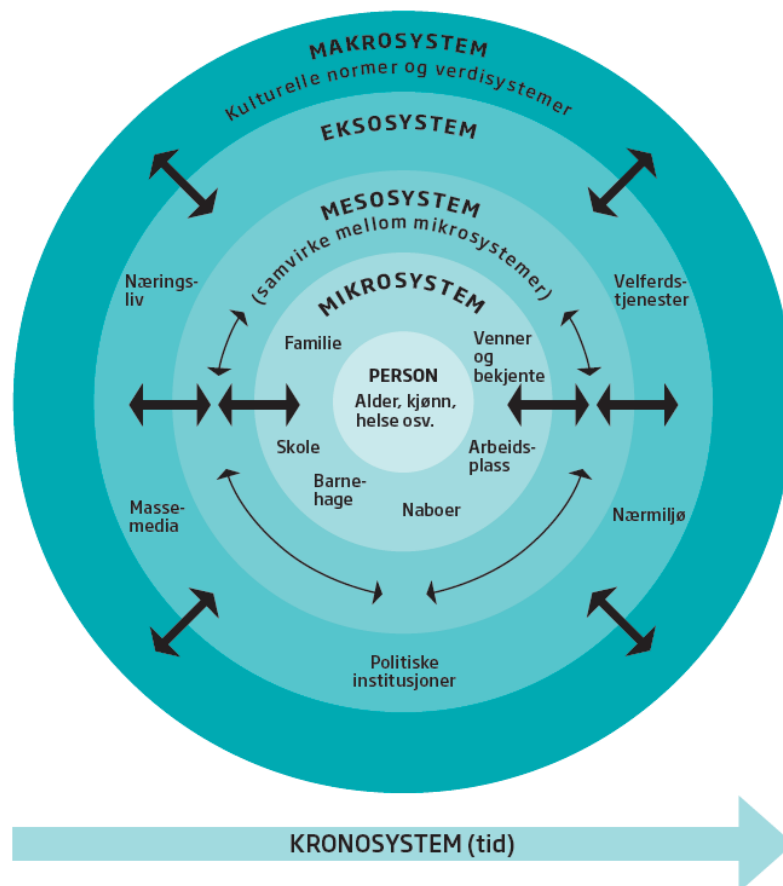
### 2.2.7 Transaksjonsmodellen og Bronfenbrenners bioøkologiske modell

For å forstå lærer-elev-relasjonen og hvordan denne påvirkes av omgivelsene den er en del av, er transaksjonsmodellen godt egnet (Drugli, 2012, s. 17). Transaksjonsmodellen består av bokstaven «E» for environment, bokstaven «C» for child og piler for såkalte transaksjoner (illustrasjon 2). For eksempel kan modellen illustrere hvordan en elev og skolemiljøet rundt er i gjensidig påvirkning gjennom interaksjoner, og at elevens utvikling over tid påvirkes av transaksjonene som foregår i disse (Sameroff, 2009, s. 13). Tidlige transaksjoner legger grunnlaget for senere transaksjoner, og eleven og miljøet vil kontinuerlig tilpasse seg hverandre. Eleven blir ikke kun påvirket, men påvirker også sine omgivelser.



Illustrasjon 2. Transaksjonsmodellen, 2009, av Sameroff (s. 13)

Bronfenbrenner (1979, s. 22) utviklet en bioøkologisk modell som forklarer helt konkret hvordan eleven påvirkes av forhold utenfor seg selv, men også hvordan disse forholdene påvirker hverandre. Eleven og skolen han/hun er en del av inngår i mikrosystemet, og det foregår et samvirke mellom mikrosystemene i mesosystemet (illustrasjon 3). For eksempel kan forhold i hjemmet påvirke eleven, som videre får konsekvenser for lærer-elev-relasjonen. Å få forståelse for lærer-elev-relasjoner kan altså forutsette at man har kjennskap til forhold knyttet til både eleven, læreren, hjemmet og skolen. Samvirket som foregår i mesosystemet mellom lærer-elev-relasjon som ett mikrosystem og skolen som et annet gjennomgås i det videre. Det ses også nærmere på påvirkningen som skjer i mikrosystemet mellom lærer og elev.



Illustrasjon 3. Bronfenbrenners bioøkologiske modell, 2015, av Helsedirektoratet.

([https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf))

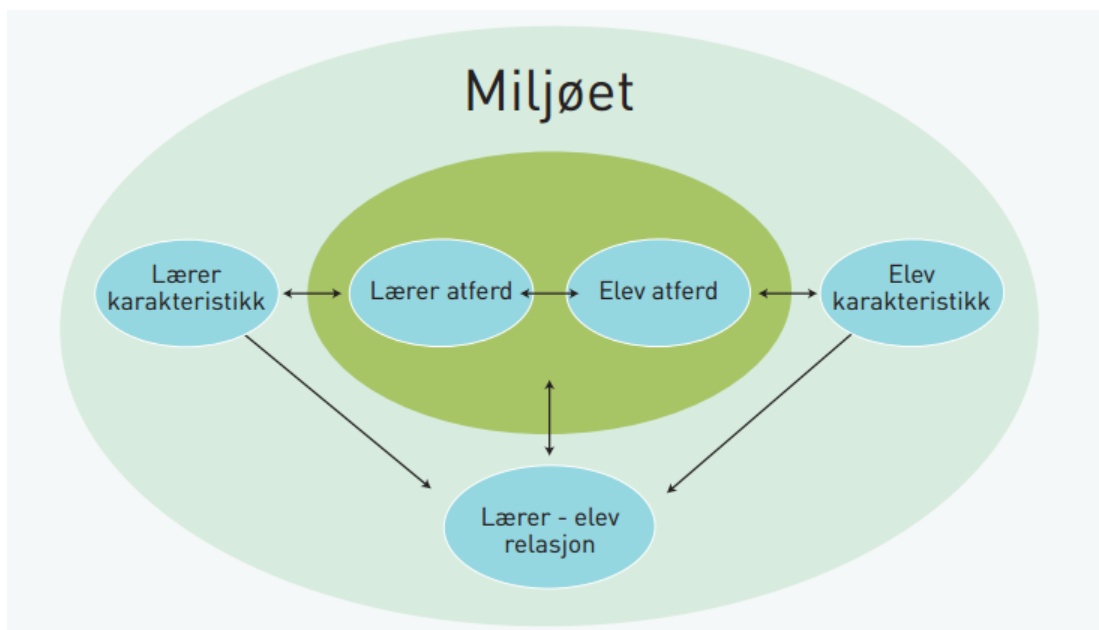
For det første vil elevens hjemmeforhold ha betydning for kvaliteten på lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012, s. 40). Hjemmeforhold som kan betegnes som omsorgssvikt eller traumatisering av barnet, kan gjøre at barnet føler på utrygghet også i senere relasjoner. For eksempel er det funnet at barn som har foreldre som strever med rusmiddelproblematikk, har økt risiko for selv å utvikle det som omtales som psykososiale utfordringer (Christoffersen & Soothill, 2003, s. 113). De kan kjenne på lav selvtillit og kompensere for denne gjennom atferd som utfordrer deres omgivelser. Grunnen kan være at barnet gjentatte ganger får opplevelser som er vonde, vanskelige og krenkende, i stedet for å få støtte og god omsorg. Imidlertid kan hjemmeforholdene også bestå av forventede utfordringer foreldre har med oppdragelse og regulering. Både reguleringsferdighetene til barnet og foreldrene kan svikte, som gjør at de ikke evner å tilpasse seg hverandre. Slik vil samhandlingen ofte kunne ende opp i konflikter og uheldige samspillmønstre (Ogden, 2022, s. 66). Lærte uheldige samspillmønstre kan påvirke samspillet i lærer-elev-relasjonen.

For det andre vil det foregå en påvirkning mellom skolens kultur og relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 31). En skolekultur består av et sett med holdninger, verdier og tradisjoner. Barr & Higgins-D'Alessandro (2009, s. 754) beskriver en positiv skolekultur slik: «A positive school culture is one where teachers and students care about and support one another, share common values, norms, goals and a sense of belonging and participate in and influence group decisions». Det handler om å bry seg om og støtte hverandre, og om å føle tilhørighet til felles verdier, normer og mål. Ved å enes om verdier og holdninger, skapes handlingsregler for rett og gal atferd (Busch, 2011, s. 144). De kan fungere sosialt regulerende ved å gjøre det vanskelig å handle i strid med dem. I tillegg viser forskning at å ha involverte og støttende kollegaer (Pianta, 1999, s. 179), samt profesjonell veiledning og faglig kompetanseheving for lærerne (Fontaine et al., 2006, s. 168-169) bidrar positivt til lærer-elev-relasjoner. Skolekultur i form av gode verdier og holdninger, et støttende og trygt kollegium, og et fagutviklende kompetansemiljø kan altså påvirke lærer-elev-relasjoner positivt.

Strukturelle og organisatoriske forhold i skolen kan også ha betydning for lærer-elev-relasjonen. Klassestørrelse og lærertetthet har lenge blitt debattert internasjonalt og nasjonalt. Det eksisterer forskning som støtter både at dette er viktig og mindre viktig (Nymo, 2017, s. 3). I 2015 ble programmet «Læreeffekt» lansert i Norge som en del av

regjeringens satsning på lærerne til de yngste elevene. Lærertettheten ble økt for å undersøke blant annet effekt på elevenes psykososiale tilpasning og deres læringsmiljø (Nymo, 2017, s. 13). Det ble, som nevnt, også i 2018 innført en lærernorm som resulterte i færre elever per lærer på de fleste skolers 1. til 4. trinn (Pedersen et al., 2022, s. 52). Lærerne rapporterte at de opplevde at dette gjorde at de fikk mer tid til hver enkelt elev, og omkring 90 % av lærerne understrekte at dette er viktig for å kunne etablere en god relasjon som motiverer elevene til deltakelse i læringsfremmende aktiviteter (Pedersen et al., 2022, s. 31;119). Til tross for tvetydighet i forskning om klassestørrelse og lærertetthet, viser imidlertid Pedersen et al. (2022, s. 139) at disse forholdene har betydning for lærernes subjektive opplevelse av mulighet til å møte elevene og bygge relasjoner.

Til slutt vil både eleven og læreren som bidragsytere i relasjonen påvirke relasjonen mellom dem (illustrasjon 4). Det skjer en gjensidig påvirkning i interaksjonene, som får konsekvenser for kvaliteten på relasjonen og legger grunnlag for videre interaksjon. Eleven tar med seg sine biologiske og sosiokulturelle forutsetninger, ferdigheter og egenskaper, og det samme gjør læreren (Roland, 2016; Wubbels et al., 2015). Basert på sine personlige egenskaper, erfaringer og kunnskaper, besitter nemlig læreren en handlingskompetanse som kan være nyttig i uforutsette situasjoner (Sollesnes, 2008, s. 49). Fordi læreren bærer ansvaret for relasjonen, vil hans/hennes bidrag kunne bli avgjørende for hvordan relasjonen etableres, vedlikeholdes og repareres. Det oppstår nemlig typisk atferd og/eller situasjoner som læreren opplever utfordrende og ikke nødvendigvis er forberedt på. Det er da behov for at læreren har et handlingsrepertoar tilgjengelig. Schön (1987, s. 306-307) hevder at utdanning forsøker å forberede studenter på profesjonen han/hun skal utøve, men at disiplinære føringer kan stå som motpol til den praktiske verdenen. Uavhengig av om utdanningen anses som en disiplin, vil den hovedsakelig bestå av modeller for det typiske eller generelle. Den kan ikke gjenspeile kompleksiteten av forhold som kan påvirke konkrete praksissituasjoner. En persons utdanning er altså begrenset og gir ikke studenter uttømmende kunnskap. Lærerutdanningen kan dermed kun til en viss grad forberede lærere på relasjonelle utfordringer. De har behov for praktisk erfaring, refleksjon og støtte for å lære og forbedre seg. Behovet kan imidlertid variere mellom lærere, der noen har begrensninger og vil unngå såkalt atferdsproblematikk, andre kan forbedre sine ferdigheter, og andre igjen som er spesielt skikket for jobben (Sollesnes, 2008, s. 50).



Illustrasjon 4. En modell for relasjoner, 2016, av Roland.

(<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>).

I en litteraturstudie fra USA ble det funnet at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen hadde spesielt betydning for det som omtales som elever i atferdsmessig risiko, og at lærernes holdninger, praksis og refleksjon hadde potensiale for forbedring (Sabol & Pianta, 2012, s. 219-224). Elever som oppleves utfordrende blir nemlig ofte avvist, overhørt, kritisert og belært (Kinge, 2020, s. 64). Lærere gir altså uttrykk for negative følelser og holdninger i praksis, selv om de antakeligvis ønsker det beste for sine elever. Hedström (2015, s. 7-8) forklarer at det å ikke mestre situasjoner kan bidra til at lærerne får uheldige handlingsmønstre. De besitter med andre ord ikke nødvendig kompetanse til å etablere relasjoner, vedlikeholde og reparere disse i utfordrende situasjoner. Det er likevel mange som vegrer seg for å bruke lærer-elev-relasjonen som forklaring på bekymring for elever eller opplevde utfordringer (Drugli, 2012, s. 93). Den blir ikke systematisk vurdert, på samme måte som forhold ved eleven kan bli. Grunnen kan være at det oppleves ubehagelig eller personlig for læreren. Det kan oppleves ubehagelig å få ens egen relasjon evaluert av andre, men også å evaluere andres (Drugli, 2012, s. 93). En mulig løsning er ikke å forklare en negativ lærer-elev-relasjon ut fra lærerens personlige egenskaper, men heller se til deres profesjonelle ansvar og kompetanse.

## 2.2.8 Grunnskolelæreres relasjonskompetanse

Som vist i kapittelet om lovverk og offentlige føringer, forventes det at læreren bærer ansvaret for og har kompetanse til å gi elever sosial og emosjonell opplæring og løse deres sosiale problemer. Dette kan kalles en lærers relasjonskompetanse. Den defineres av Kinge (2020, s. 63-64) som lærerens evne til å skape samhandlingssituasjoner, der elevene får mulighet til å bruke og forbedre sine ferdigheter. Lærerens kompetanse består av både faglig og sosial kunnskap, og skal bidra til å tilrettelegge for læring i trygge relasjoner. Det krever at læreren tilpasser sin atferd og kommunikasjon etter elevens behov og forutsetninger.

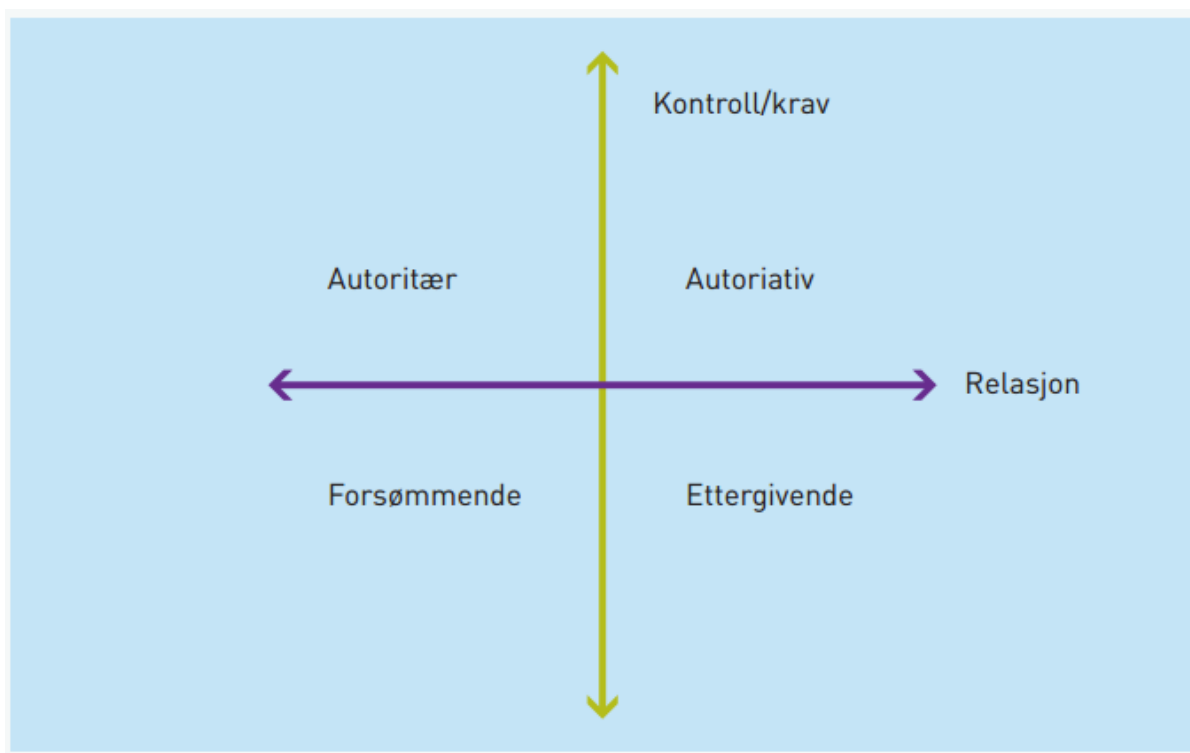
Lærerutdanningen kan bidra til ivaretagelse og videreutvikling av lærerstudenters relasjonskompetanse (Aubert & Bakke, 2018, s. 26). I tillegg hevder Drugli (2012, s. 47) at en lærers relasjonskompetanse ikke er statisk, men utvikles gjennom hele arbeidslivet. For å utvikle sin kompetanse kan det være nødvendig at læreren er bevisst egne relasjoner, reflekterer og søker veiledning ved behov. Utviklingen skjer i samhandling med andre, og krever at læreren er aktiv og bevisst. Ifølge Brandtzæg et al. (2016, s. 13) må læreren være villig til å se eleven innenfra og seg selv utenfra. Denne selvreflekterende evnen har mennesker allerede fra femårsalder og kalles ofte mentalisering (Aubert & Bakke, 2018, s. 27).

God relasjonskompetanse kjennetegnes av å ha kunnskap om og evne til å utvise anerkjennelse og empati, lytte og å være genuin. For det første handler anerkjennelse om å ta inn over seg elevens perspektiv med positive holdninger, for å gi følelse av trygghet i sine reaksjoner (Kinge, 2020, s. 83). Det krever at læreren er bevisst på og formidler anerkjente holdninger og verdier for utøving av læreryrket. Slik kan eleven lære om egne og andres opplevelser av sine reaksjoner. For det andre innebærer empati å ha innlevelse, engasjement og forståelse for elevens følelser i kommunikasjon og samhandling (Kinge, 2020, s. 72). Læreren utviser med andre ord kjærighet og omtanke for sine elever. Det kan bidra til at eleven oppnår forståelse for og innsikt i egne følelser og emosjonelle reaksjoner. For det tredje handler lærerens evne til å lytte om å være nysgjerrig, aktivt registrere og respondere på det eleven kommuniserer både verbalt og nonverbalt (Kinge, 2020, s. 85). Læreren forsøker å fange opp elevens tolkning av situasjoner som oppstår. Det kan gi eleven følelsen av å bli forstått, og motivere han/hun til å kommunisere sine tanker og refleksjoner om egne reaksjoner. Til slutt, innebærer det å være genuin å tillate seg å vise ærlige og sårbare reaksjoner for

eleven. Det kan bygge tillit i relasjonen, og lære eleven å stole på og være oppriktig mot andre.

### 2.2.9 Den autoritative lærerrollen

Et autoritativt perspektiv bygger i utgangspunktet på en foreldrestil som ifølge Baumrind (1991, s. 62) innebærer å være «demanding» og «responsive». Det er utviklet en norsk illustrasjon av perspektivet (illustrasjon 5) som viser at en autoritativ voksenrolle har høy grad av «relasjon» og «krav» (Roland, 2016). Relasjonsaksen måler i hvilken grad det skapes et positivt miljø, der læreren bidrar med sin relasjonskompetanse. Læreren kan i ulik grad blant annet utvise sensitivitet, ta elevens perspektiv, gjennomføre positive aktiviteter og skape mestringsopplevelser for elevene. Den andre aksen måler derimot graden av grensesetting som blant annet er tilpasset elevens atferd, gir mulighet for medvirkning, formidler respekt og er forutsigbar (Roland, 2021). Oppsummert kan en autoritativ lærerrolle preget av varme og tydelighet samtidig som det stilles krav, settes grenser og gis forventinger, bidra til etablering av trygge og gode relasjoner. Læreren kan altså gi støtte til elevene både gjennom sin væremåte og handlinger (Federici & Skaalvik, 2015).



Illustrasjon 5. Det autoritative perspektivet, 2016, av Roland.

(<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>).

Ifølge omfattende forskning profiterer alle barn på et autoritativt voksenmiljø, men det er også en god tilnærming for å redusere uønsket atferd (Roland, 2021). Den autoritative grensesettingen skal bidra til konstruktiv læring og utvikling, og bestå av krav og forventinger som er forståelige og rimelige for elevene. Disse skal formidles med anerkjennelse og varme, og være konsekvente over tid og i skolemiljøet. At de samme forventningene forstås og praktiseres likt av flere lærere, kan gjøre relasjonskvalitet forutsigbart og trygt for elevene (Roland, 2021).



## **Kapittel 3: Metode og vitenskapsteori**

I metodekapittelet vil det gis en oversikt over og begrunnelse for metodiske og vitenskapsteoretiske valg for masteravhandlingen. Det gjøres også rede for rekrutterings-, innsamlings- og analyseprosess. Avslutningsvis presenteres refleksjoner over forskningsprosjektets kvalitet og etiske hensyn.

### **3.1 Forskningsmetode og forskningsdesign**

#### **3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode**

Kvalitativ forskningsmetode er valgt for å innhente informasjon om læreres opplevelser av relasjonelle utfordringer med elever på 1. til 4. trinn. Fra den kvalitative metodens opprinnelse var forskerens hovedmål å forstå, heller enn å lage hypoteser om og finne bevis på forhold ved, informantene. Informantene representerte ofte en annen kultur enn forskeren selv. For å synliggjøre likheter og forskjeller var man på jakt etter rike og nyanserte beskrivelser av blant annet meninger, forståelser, fortolkninger og kontekst. Forskerens blikk utenfra kunne bidra til å oppdage det som for den andre ble oppfattet som normalen. Imidlertid ble ofte forskerens perspektiv fremtredende i de første kvalitative studiene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95-97).

Kvalitativ forskningsmetode brukes i en del forskning, som samfunnsvitenskapene og helsevitenskapene, der søkelyset er rettet mot mennesker. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 95) er hovedmålet med kvalitativ forskning å etablere forståelse av den andre. I tillegg er det etablert en aksept for at forskerens kunnskap, erfaring, kompetanse, personlige forforståelse og interesser påvirker både innsamling og analyse av datamateriale. For å øke reliabiliteten i forskningsresultatene er det derfor i en del kvalitative tradisjoner vanlig at informantene gis mulighet til å gjennomgå og bekrefte transkripsjoner, formuleringer eller mer omfattende forskningstekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Å sende datamateriale tilbake til informantene, kalles member checking. Det er også ofte brukt for å ivareta krav om validitet (Candela, 2019, s. 619), og anses aktuelt grunnet at forskningsintervjuene kan generere sårbar data. Det kan sikre at forskeren formidler forståelser av informantene slik det faktisk oppleves for dem. På den andre siden kan det gi rom for at informantene endrer sine utsagn, fordi det ikke lenger er i tråd med deres nåværende opplevelse eller frykt for å bli fremstilt/oppfattet negativt (Birt et al., 2016, s. 1803). Uavhengig av om

informantene ønsker å beholde eller fjerne deler av datamaterialet kan ønskene og informasjonen som de fremlegger, være nyttig og relevant i analysen av datamaterialet.

Fordi kvalitativ forskningsmetode konsentrerer seg om få informanter, egner den seg godt til fordypning og å oppnå inngående kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). En begrensning ved metoden er at funnene derimot ikke kan generaliseres til å gjelde alle som tilhører en kategori, som grunnskolelærere med erfaring på 1. til 4. trinn i denne studien. Likevel vil informasjonen som innhentes kunne avdekke opplevelser og erfaringer som kan ha betydning for andre enkeltpersoner, fagsamfunnet og videre forskning.

### **3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju**

Kvalitative forskningsintervju er valgt som forskningsdesign for masteravhandlingen. Å intervju betyr å skape felles mening mellom forsker og informant gjennom samtale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Å intervju kan fremstå som ukomplisert, enkelt og naturlig, siden mennesker daglig deltar i samtaler om blant annet hverdagsliv, nyheter, tanker og følelser. Imidlertid er et forskningsintervju en faglig samtale som forsøker å gå i dybden av et spesifikt og forhåndsbestemt tema, mens de hverdagslige samtalene ofte er spontane og favner over flere områder. Forskeren har ansvar for å definere og lede samtalen, slik at informanten får satt ord på sine opplevelser og typiske handlingsmønstre gjennom beskrivelser og fortellinger. Kvaliteten på intervjuet blir avhengig av forskerens forkunnskaper om tema, ferdigheter og vurderinger underveis. Det handler blant annet om å tilpasse og formulere gode spørsmål. Forskeren må i et forskningsintervju forholde seg til regler, teknikker og struktur (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 21).

Strukturen i masteravhandlingens forskningsintervjuer er semi-strukturert. Det innebærer at jeg som forsker har forberedt spørsmål og undertemaer i en intervjuguide (vedlegg 1). Undertemaene dekker introduksjonsspørsmål, begrep og kompetanse, opplevelser og erfaringer, og oppsummerende og avsluttende spørsmål. I et semi-strukturert forskningsintervju, er man ikke låst til å stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dermed kan spørsmålene og bytte av undertema inngå som en naturlig del av samtalen mellom meg og informant. Hovedspørsmålene skal stilles til alle informantene, og oppfølgingsspørsmålene kan variere noe etter behovet for å oppklare og utdype informantenes svar. Et semi-

strukturert intervju kan bidra til at både forsker og informant får anledning til å tilpasse spørsmål og svar etter hva som oppleves som nødvendig og relevant. Informantene får dessuten en mulighet til å trekke inn undertemaer eller informasjon jeg ikke har forutsett på forhånd i utarbeidelsen av intervjuguiden.

## **3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv**

### **3.2.1 Epistemologi og ontologi**

Forskere kan identifisere seg med teorier på ulike nivåer. Det ontologiske utgangspunkt er det mest overordnede nivået, og består av abstrakte og omfattende teorier om hvordan mennesker tenker om og beskriver virkeligheten. Ontologi handler om hva som eksisterer og hvilke egenskaper ting har. For eksempel kan det være hva en skole, lærer eller relasjonell utfordring er. Mer konkret er det epistemologiske utgangspunkt. Det handler om hvordan man som forsker kan få tilgang på kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20). Den epistemologiske debatt har pågått over flere tiår. Den innebærer diskusjoner om det er nødvendig å ha et skille mellom virkeligheten som den er og forskeren som forsøker å frembringe kunnskap om den, og i hvilken grad man kan betegne kunnskap som sann og objektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Spørsmålet er om man kan beskrive verden slik den faktisk er, eller om man kun kan frembringe hvordan den fremstår for forsker eller informant.

Innen kvalitativ forskning er det ontologiske og epistemologiske utgangspunkt typisk at man antar at virkeligheten skapes og konstrueres i samspillet mellom mennesker (Postholm, 2010, s. 90). Hva som blir konstruert individuelt hos informanten og forskeren og i samspillet dem imellom kan altså variere. Det vil si at det finnes mange måter å tenke om og beskrive virkeligheten på. I tillegg kan opplevelser være ustabile og endre seg over tid og i ulike situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Imidlertid er ikke informantens opplevelser utelukkende relative, men påvirkes og betinges av kultur, historie og sosiale forhold. I stedet for å fjerne subjektivitet i kvalitativ forskning, er målet å gjøre rede for og begrunne den.

### **3.2.2 Noen kjennetegn ved sosial-konstruktivismen**

Tidligere var forklaringer av menneskers atferd preget av determinisme og forenklinger. Det vil si at menneskets atferd ble begrunnet i forhåndsbestemte forhold utenfor mennesket selv. Fra 1970-tallet skjedde det en utvikling i retning av at mennesket i

større grad enn tidligere ble ansett å ha meningsfylte, fortolkende opplevelser av sine omgivelser (Lock & Strong, 2014, s. 30), og at fortolkningene også var konstituerende for den enkeltes selvforståelse. Man antok da at menneskers opplevelser, relasjoner og forståelser endres over tid, men ikke først og fremst på grunn av biologiske faktorer eller vilkårlighet. Mennesker konstruerer og rekonstruerer mening gjennom samhandling og andre sosiokulturelle prosesser som baserer seg på historie og kultur (Lock & Strong, 2014, s. 27). Med andre ord foregår det ikke kun en individuell prosessering av informasjon, men også sosialt gjennom det som erfares og deles sammen med andre. Det skjer en sosial konstruksjon av mennesker og deres omgivelser. Dette synet på menneskelig virksomhet og selvforståelse kalles sosial konstruktivisme (Lock & Strong, 2014, s. 30), og er mitt vitenskapsteoretiske perspektiv i masteravhandlingen.

Det er uklart når sosial-konstruktivismen oppstod, men det finnes i dag flere retninger som har noen felles kjennetegn. Disse er blant annet tanker om at mening og forståelse (1) konstrueres og defineres av mennesker gjennom språket, (2) dannes i sosiale interaksjoner, (3) avhenger av tid og sted, (4) ikke er forhåndsbestemt, avgrenset og objektivt målbart, og (5) er relatert til temaer som må undersøkes kritisk for å avdekke sosial fungering og fordeling av makt (Lock & Strong, 2014, s. 31-33).

### **3.2.3 Kenneth J. Gergen**

Kenneth J. Gergen er en sentral sosialkonstruktivistisk tenker (Lock & Strong, 2014, s. 36). Han er utdannet sosialpsykolog, men har også vist interesse for andre fagdisipliner. Sammen med sin kone Mary Gergen har han kritisert såkalt mainstream psykologi og bidratt til et økt fokus på samarbeid og oppfinnsomhet i relasjonell praksis. Han anses derfor som aktuell for denne masteravhandlingen. Relasjonell praksis innebærer at man i relasjoner utviser fleksibilitet, etikk og ansvarlighet som ikke kan være forhåndsbestemt (Lock & Strong, 2014, s. 389). Alt som anses virkelig konstrueres sosialt, slik Gergen og andre sosialkonstruktivister ser det. På den måten vil ingenting være virkelig, med mindre folk er enige om det. Det er med andre ord relasjoner, ikke individer, som danner grunnlaget for meningsdannelse. Helt enkelt forklarer Gergen (2015, s. 4) det slik:

[W]hat the world means to us is different. (...) [W]e approach the world in a different way. This difference is rooted in our relationships. It is within these relationships that we construct the world in this way or that. Through participation in relationship *the world comes to be what it is for us*.

Gergen (2015, s. 35) fremhever språket som sentralt for å kunne skape enighet i en relasjon. For det første argumenterer han for at et menneskes ord ikke gir mening om det ikke høres av andre. En person som snakker med seg selv, vil ikke ha meningsbærende ytringer. Det er den andres respons som gir ordene mening. Det kreves altså en koordinering av handlinger (Gergen, 2015, s. 123). Koordineringen er preget av språklige tradisjoner som avgjør hvilken mening som tillegges språket og ordene. Eksempler på språklige tradisjoner er høflighetsfraser, innspill som bygger videre på andres ytringer, small talk og stillhet (Gergen, 2015, s. 124-125). Det skapes en egen kultur i relasjonen mellom to personer som blir bestemmende for hva som konstrueres og enes om. For det andre hevder han at å enes om antakelser om virkeligheten, krever felles ontologi – altså tanker og beskrivelser om hva som eksisterer og hvilke egenskaper ting har. For å forklare dette, siterer han Ludwig Wittgenstein: «The limits of my language mean the limits of my world» (Gergen, 2015, s. 35). Med andre ord eksisterer ikke det som man ikke har tanker om eller kan beskrive.

Oppsummert kan, ifølge et sosialkonstruktivistisk perspektiv, flere forhold påvirke hvilken kunnskap som blir konstruert og tilgjengelig i de kvalitative intervjuene. Det kan avhenge av den sosiale interaksjonen og relasjonen som etableres, tiden som benyttes, stedet som velges, hvordan språket tilpasses og opplevelsen av maktbalanse mellom forsker og informant. I tillegg kan det avhenge av hvilken kunnskap grunnskolelærerne som intervjues allerede har konstruert i relasjonen til elevene han/hun har gjort seg opplevelser om. I disse relasjonene har lærerne konstruert sine opplevelser av elevene og forholdene rundt dem. Det kan generere ulike forståelser og tilrettelegging i møte med dem.

### **3.2.4 Egen forforståelse i forskerrollen**

Min forforståelse er spesielt knyttet til erfaring fra en barnehage, der ett barns utagerende atferd eskalerte fra alderen tre til seks år. Personalet i barnehagen hadde lite overskudd av tid og ressurser, og ga uttrykk for frustrasjon og rådvillhet. Ett perspektiv i personalgruppen var at de manglet kompetanse og evner til å tilrettelegge omgivelsene for barnet. Andre anså barnet som trassig på grunn av alder, og at barnet tidvis hadde

intensjon om å være motvillig. Felles for begge perspektivene var imidlertid en bekymring for barnets utvikling og overgang til grunnskolen. Erfaringer fra denne og andre barnehager, min bachelorgrad om såkalte atferdsvansker og praksis gjennom utdanning har vekket min interesse for vektlegging av opplæring i sosial og emosjonell kompetanse i det norske utdanningssystemet, samt plassering av ansvar når relasjonen mellom voksen og barn oppleves utfordrende. Jeg er bevisst mine tidligere opplevelser, og har derfor valgt å fokusere på grunnskolen som jeg selv ikke har erfaringer fra. Det kan bidra til at jeg har en åpen, undrende og spørrende tilnærming.

### **3.2.5 Induktiv tilnærming**

De kvalitative forskningsintervjuene som jeg gjennomførte i forbindelse med masteravhandlingen har en induktiv tilnærming. Det er typisk for både kvalitativ forskningsmetode og et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Induksjon omfatter prosesser der man kommer frem til en forståelse av en gruppe, basert på et antall undersøkte tilfeller. Det skapes teori ut fra analyse av innsamlet datamateriale. Denne arbeidsmåten står i motsetning til kvantitativ forskning, som deduktivt tester allerede etablerte teorier.

Ifølge et konstruktivistisk perspektiv er det ikke hensiktsmessig å benytte seg av generelle teorier i møte med den sosiale virkeligheten, nettopp fordi virkeligheten er unik og dynamisk. En induktiv forsker vil forsøke å være åpen og legge fra seg relevante teorier, forforståelser og erfaringer. Slik får de som intervjues anledning til å delta i å bestemme fokuset (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 224). Senere systematiseres og analyseres innsamlet informasjon, og det er slik forskeren utvikler sine teorier. Ideelt sett skal ikke forskeren kunne begrense hvilken informasjon som blir tilgjengelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Målet er å få innsikt i informantens forståelser, tolkninger og konstruksjoner av den sosiale virkeligheten de er en del av.

Det er imidlertid ikke mulig for forskere å opptre fullstendig nøytralt og objektivt. Forskeren må heller finne en balanse, der åpen eller lukket datainnsamling er ytterpunkter på en skala (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Jeg har valgt en åpen og undersøkende induktiv tilnærming. Det er naturlig, grunnet at jeg selv ikke har erfaring fra grunnskolen og dermed ikke så mye kunnskap om det som skal undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 104). Informantene gis mulighet til å benytte egne ord i beskrivelsene sine, i motsetning til å skulle besvare spørsmål ved hjelp av

forhåndsbestemte svaralternativer. Slik unngås det at det legges bevisste begrensninger eller føringer på informasjonen allerede i forkant av innsamlingen.

### 3.3 Utvalg

For å rekruttere informanter, sendte jeg en invitasjon via e-post til rektorer ved 30 skoler i Viken fylkeskommune med vedlagt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2 og 3). Rektorene fikk deretter ansvar for å videresende e-posten til aktuelle informanter, slik at disse kunne ta kontakt ved interesse. Ifølge Tjora (2020, s. 135) er det ofte nødvendig med purringer når man forsøker å rekruttere informanter. Det ble sendt ut påminnelser i etterkant av den første e-posten, først på telefon og deretter ny e-post. Etter dette meldte det seg en informant til forskningsprosjektet.

Grunnet lav respons i de utvalgte kommunene, utvidet jeg rekrutteringsfeltet til også å invitere grunnskolelærere i flere kommuner og fylker. Jeg benyttet meg av snøballmetoden, som går ut på at forskeren kontakter personer han/hun allerede kjenner til, eller personer som informanter anbefaler å kontakte (Johannessen et al., 2019, s. 117). Snøballmetoden er utbredt i forskningsprosjekter der det kan oppleves utfordrende å få tak i et tilstrekkelig antall informanter (Tjora, 2020, s. 135). Jeg opplevde utfordringer med å få de utvalgte rektorene til å svare på e-post og telefon, men også å videresende e-posten min til aktuelle informanter. Begrunnelsen jeg fikk var at de ønsket å skjerme grunnskolelærerne på 1. til 4. trinn, fordi de får mange henvendelser om å delta som informanter i forskningsprosjekter. I perioden jeg forsøkte å oppnå kontakt ble det i tillegg avvirket streik (Vik, 2022), og grunnskolelærerne jeg var i kontakt med forklarte at de derfor hadde det spesielt hektisk med avvikling av møter, utviklingssamtaler og høstferie.

Videre fremstod noen grunnskolelærere usikre på hva forskningsprosjektet faktisk skulle handle om og hvorvidt de hadde noe å bidra med av erfaring. Det kan skyldes at jeg inviterte grunnskolelærerne til å dele sine opplevelser om relasjonelle utfordringer med elever på 1. til 4. trinn. I e-posten benyttet jeg kun ordlyden «relasjonelle utfordringer», mens det i informasjonsskrivet er henvist til utfordrende atferd og såkalte atferdsvansker. Jeg utelot bevisst typiske begreper som betegner elever med atferd som oppleves utfordrende, grunnet at dette var en del av spørsmålene i forskningsintervjuene. Da jeg oppklarte at forskningsprosjektet omhandler atferd som oppleves utfordrende, ønsket interesserte grunnskolelærerne som regel å delta.

Tilfeller der snøballmetoden fører til at informanter anbefaler hverandre, kan problematiseres forskningsetisk. For det første kan det føre til at jeg får tilgang på opplysninger om informantene, som de ikke ønsker å dele (Tjora, 2020, s. 136). Jeg fikk kun informasjon om at noen av dem tidligere hadde vært kolleger og jobbet ved samme skole. Ellers var jeg opptatt av konfidensialitet og at informantene ikke skulle utlevere hverandre. For det andre kan snøballmetoden føre til at utvalget blir lite og skjevt, fordi informanter representerer det samme miljøet (Dalen, 2011, s. 50). Inklusjonskriteriene mine for å delta i forskningsprosjektet var at informanter måtte jobbe/ha jobbet som grunnskolelærere og ha erfaring med relasjonelle utfordringer med elever på 1. til 4. trinn. Dette gjør at selv om informantene på nåværende tidspunkt ikke jobber ved samme skole og er del av samme miljø, kan de i intervjuene ha delt erfaringer fra samme tidligere skole og/eller elever.

Jeg sendte ut 44 invitasjoner til enkeltpersoner og rektorer som videresendte disse, og fikk til slutt syv informanter som meldte seg til forskningsprosjektet. Alle informantene jobbet på nåværende eller tidligere tidspunkt som grunnskolelærere på 1. til 4. trinn og hadde erfaring med elevatferd som oppleves utfordrende. Det varierte imidlertid hvor lenge de hadde jobbet som grunnskolelærere, og hvor mange elever med utfordrende atferd de hadde erfaring med. Mens noen var ferdig utdannet på 80-tallet og hadde mer enn 20 års erfaring i grunnskolen, var andre relativt nyutdannede. Hvilken utdanning som lå til grunn for utøvelsen deres av læreryrket varierte også. Mens noen hadde gjennomført fem års lærerutdanning, hadde andre en bachelorgrad og praktisk pedagogisk utdanning som kvalifiserte til tittelen adjunkt.

## **3.4 Metode i forbindelse med innsamling og analyse**

### **3.4.1 Innsamling**

Fra tidligere har jeg kun gjennomført ett semi-strukturert forskningsintervju. Det var i løpet av praksisperioden jeg hadde i forbindelse med min bachelorgrad i spesialpedagogikk. Da utarbeidet jeg en intervjuguide, gjennomførte og transkriberte forskningsintervjuet, samt presenterte funn i en praksislogg. Erfaringen ga meg kjennskap til rollen som forsker.

I forkant av forskningsintervjuene, gjennomførte jeg derfor et prøveintervju med en person som har jobbet som vikar i grunnskolen over en periode på ett år. Prøveintervjuet varte i 55 minutter og gjorde meg tryggere i rollen som forsker. Jeg



opplevde at jeg fikk innhentet gode og reflekterte svar, og synes prøveinformanten fremstod komfortabel og ærlig. I tillegg ble intervjuguiden gjennomgått og spørsmålene i denne stilt til medstudenter, venner og familie for å få konstruktive tilbakemeldinger. Jeg ba om tilbakemelding på hvorvidt spørsmålene var gjentakende eller uforståelige, hvordan jeg som forsker fremstod i formuleringer og tilpassing, og lengden på intervjuet. Etter prøveintervjuet og samtaler fikk jeg blant annet tilbakemelding om at noen av spørsmålene var for lange eller vanskelig formulert, at de kunne være vanskelige å svare på eller måtte konkretiseres. Det førte til at jeg omformulerte, fjernet og la til spørsmål. Jeg gjorde meg gode erfaringer som hjalp meg med å forbedre intervjuguiden. Det gjorde meg også mer trygg på intervjusituasjonen, men jeg opplevde spesielt i de første intervjuene fortsatt at det var uvant og noe utfordrende å innta forskerrollen.

Informantene fikk selv velge hvor intervjuene skulle gjennomføres. Begrunnelsen var at det skulle være enkelt, trygt og komfortabelt for dem. Alle informantene, utenom en som deltok digitalt, fikk tid til å gjennomføre intervjuene fysisk. De ble avholdt i mitt eller informantenes hjem, eller på informantenes arbeidsplass. Første intervju ble gjennomført 19.10.2022 og siste 17.11.2022. Intervjuene varte fra 39 minutter, til 1 time og 42 minutter. For å ha fullt fokus på spørsmålene mine og informantenes svar, benyttet jeg diktafon for å ta lydopptak av forskningsintervjuene. Før lydopptaket begynte, skrev alle informantene under på samtykkeskjema. Jeg ga også lik informasjon om at 1) personvernet deres var ivaretatt gjennom godkjent søknad til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) – tidligere kalt Norsk senter for forskningsdata (NSD), og Risiko og etterlevelse i forskningsprosjekter (RETTE), 2) intervjuet var anonymt til tross for lydopptak, 3) det ville bli gitt tilbud om member checking, 4) det ikke fantes rette eller gale svar, og 5) de skulle ta seg tiden de trengte og stille spørsmål om noe var uklart. Etter intervjuene loggførte jeg mine opplevelser, refleksjoner og tanker for å huske på disse i videre analyse.

### **3.4.2 Tematisk analyse**

Tematisk analyse er valgt for å analysere masteravhandlingens datamateriale. Ifølge Braun & Clarke (2022, s. 4) er det en metode for å utvikle, analysere og tolke mønstre i datamaterialet. Det finnes ulike praktiseringer av tematisk analyse, og jeg har valgt refleksiv tematisk analyse. I refleksiv tematisk analyse er forskeren kritisk reflekterende

til egen rolle, vurderinger og valg i forskningen (Braun & Clarke, 2022, s. 5). Videre kan metoden anses som en prosess som består av seks faser: 1) Familiarisation, 2) Coding, 3) Generating initial themes, 4) Developing and reviewing themes, 5) Refining, defining and naming themes, og 6) Writing matters for analysis (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Jeg ble i første fase godt kjent med datamaterialet mitt gjennom å intervju informantene, notere refleksjoner underveis, lytte gjennom lydopptak og transkribere disse. Det var nyttig da jeg i andre fase skulle utvikle og organisere koder fra datamaterialet. Jeg benyttet da programmet Nvivo, og gikk systematisk og nøye gjennom alle de syv forskningsintervjuene. Kodene ble til ved at jeg identifiserte konkrete beskrivelser, ord eller meninger som var relevant for forskningsspørsmålene. Dette ga over 100 koder som i fase tre ble samlet i temaer. Hvert tema består av koder som omhandler samme konsept. I fase fire ble temaene gjennomgått, for å sikre at de stemte overens med kodene og det opprinnelige datamaterialet. Det førte til at noen koder fikk nye navn, mens andre ble slått sammen. Jeg endte derfor opp med 92 koder (vedlegg 4). Den femte fasen handlet om å identifisere det interessante og relevante ved hvert tema og begrunne hvorfor, for å unngå overlapp mellom dem. Jeg forsikret meg om at temaene svarte til de to forskningsspørsmålene. Til slutt bestod den sjette fasen av framskrivningen av resultatkapittelet. Der etterstrebet jeg å gjengi tekstnære, ærlige og gjennomsiktige skildringer av informantenes beskrivelser og meninger.

Før den systematiske analysemetoden gjennomføres, skjer flere mer eller mindre bevisste fortolkninger og analyser underveis i forskningsprosessen. For det første konstruerte jeg en mening av informantenes beskrivelser av sine opplevelser, følelser og meninger i forskningsintervjuet. Jeg ba iblant om at informanten bekreftet tolkningen/analysen min, slik at de umiddelbart fikk en mulighet til å støtte eller korrigere den (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 221). For det andre skriftliggjorde jeg mine analyser i etterkant av intervjuet og underveis mens jeg transkriberte. Disse analysene handlet blant annet om stemningen i rommet, informantenes kroppsspråk og/eller mine formuleringer og behov for å anerkjenne/bekreftede det informantene sa. Jeg skilte strukturert mellom transkripsjonen og analysene mine. For det tredje takket fem informanter ja til tilbud om member checking, og fikk tilsendt transkripsjonen av sitt intervju. De fikk da anledning til å komme med innvendinger, utdype formuleringer, dele refleksjoner og/eller godkjenne transkripsjonen som den var (Candela, 2019, s. 620-621). Alle de fem informantene godkjente transkripsjonene uten innvendinger. Det

kan ha påvirket min analyse om hvorvidt de faktisk var komfortable, trygge og ærlige i beskrivelsene sine.

### **3.5 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet**

#### **3.5.1 Pålitelighet**

Forskningsprosjektets pålitelighet, også kalt reliabilitet, handler om hvor troverdig og varig forskningsresultatene som produseres er. For det første kan det vurderes etter hvorvidt funnene kan reproduseres av andre enn forskeren og på senere tidspunkt. I kvalitative forskningsintervju har forskeren en sentral rolle i både planlegging, innsamling, transkribering, analysering og rapportering av datamaterialet. Høy reliabilitet er derfor ønskelig for å motvirke vilkårlig subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Jeg har tidligere erfaring med, kunnskap om og engasjement for atferd som oppleves utfordrende. For å unngå at min forforståelse påvirker analysen for mye, har jeg som nevnt forsøkt å være bevisst mitt faglige utgangspunkt og ståsted. Jeg sørget blant annet for at spørsmålene i intervjuguiden var åpne, og ikke ledet informantene inn i ønskede svar. Jeg har i tillegg etterstrebet å beskrive, forklare og begrunne forskningsprosessen på en så gjennomsiktig måte som mulig.

På en annen side kan for strenge reliabilitetskrav hemme kreativitet, nytenkning, variasjon og improvisasjon i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). For å klare å etablere en naturlig samtale med rom for at informantene opplevde at det var trygt å være ærlig i formidling av sine opplevelser, var det nødvendig at jeg som forsker viste interesse, forståelse og engasjement for det de belyste i sine fortellinger. Jeg opplevde at informanter tidvis søkte bekreftelse på og/eller anerkjennelse for at jeg forstod og ikke tolket dem i verste mening.

En risiko ved intervjuer om informanthers holdninger og personlighetstrekk er såkalte svar-tendenser. Ifølge Sagberg (1976, s. 2) innebærer det at personer gir svar i tråd med det som oppleves sosialt ønskelig. Personenes svar representerer det de anser som rett eller nødvendig å svare etter normer, kultur og samfunn, i stedet for det de selv faktisk mener. Fordi det finnes normer for hvordan grunnskolelærere skal tenke om og opptre i møte med elevers utfordringer og mangfold, er slike svar-tendenser aktuelle for forskningsprosjektet. Jeg risikerte altså at informantene formulerte unøyaktige, sosialt aksepterte svar i frykt for å oppleve negative reaksjoner. For å motvirke svar-tendenser

sørget jeg for å ha fokus på fortellinger, i stedet for direkte og eventuelt konfronterende spørsmål.

### **3.5.2 Gyldighet**

Forskningsprosjektets gyldighet, også kaldt validitet, handler om hvor godt forskningsmetoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Datamaterialet som ble samlet inn bestod av beskrivelser av grunnskolelæreres opplevelser, forståelser og erfaringer. Disse kan ikke klassifiseres som rette eller gale, men utgjør et mangfold av unike opplevelser av samme fenomen. For å sikre at informantenes opplevelser ble fremstilt som ønsket, fikk de som nevnt tilbud om member checking. Det fremstod som at informantene ble betrygget av tilbudet. Det har også ført til at jeg hadde skjærpede krav til grundighet i den tematiske analysen. For eksempel har analysen om begrep og omtale av elever, kun vært knyttet til direkte spørsmål om dette. Jeg har altså utelatt analyser om antall ganger informantene ubevisst benytter begreper og omtaler. Grunnen er at jeg ikke skal kunne tillegge de meninger de ikke kan kontrollere i etterkant.

### **3.5.3 Overførbarhet**

Forskningsprosjektets overførbarhet handler om hvorvidt resultatene kan generaliseres til å gjelde flere personer, situasjoner og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). Det er innen forskning generelt ofte ønskelig med høy overførbarhet, grunnet at det da kan trekkes slutninger utover resultatene som er samlet inn. For å få et utvalg som representerte grunnskolelærere i norske skoler, forsøkte jeg å få tak i mange informanter. Det var, som nevnt, utfordrende og jeg fikk kun syv informanter som meldte seg.

Imidlertid vil resultatene ifølge et sosialt konstruktivistisk perspektiv, alltid være unike og avhenge av sosiale, historiske og kulturelle forhold. Forhold ved informantene og konteksten de er en del av, har ofte betydning i kvalitative forskningsprosjekter. Informantenes beskrivelser av sine opplevelser er reelle for dem. Det er derfor ofte mer relevant å etterstrebe intersubjektivitet – altså at andre kan kjenne seg igjen i informantenes beskrivelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Ved å ha fremstilt innsamling, analysering og tolkning på en transparent måte, har jeg forsøkt å gi andre mulighet til å tilpasse og overføre beskrivelsene til egne liv. Andre grunnskolelærere

eller personer med annen faglig bakgrunn kan forhåpentligvis kjenne seg igjen i, bli bevisst eller få forståelse og engasjement for forhold som er beskrevet.

## **3.6 Etikk**

### **3.6.1 Etske hensyn**

Oppdragsgivere, finansører og samarbeidspartnere har de siste årene vært under økende press for å ivareta forskningsetiske hensyn. Det er utarbeidet forskningsetiske retningslinjer av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), som skal bidra til refleksjon hos den enkelte forsker og diskusjon i forskerfellesskapet (Staksrud et al., 2021, s. 5). De skal sikre at forskning og praksis er fri, god og forsvarlig. Den enkelte forsker må utvise sensitivitet og engasjement for normene og verdiene i forskerfellesskapet for å tilføre forskingsprosjektet sitt høy kvalitet. En forskningsetisk norm som det er tatt høyde for, er sannhetsnormen. Den handler om å være sannferdig, ærlig og redelig i formidling av forskningen. Det er også tatt høyde for en metodologisk norm om klarhet, saklighet, etterrettelighet og etterprøvbarehet. Jeg har med andre ord etterstrebet å være transparent i dialog med informantene og i gjengivelsen av vurderinger, valg og prioriteringer som er tatt i forskningsprosessen.

Et kvalitativt forskningsintervju er en moralsk undersøkelse som påvirkes av moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95). Grunnen er at samspillet i intervjuet kan påvirke informantenes liv, og samfunnets videre syn på kunnskap. Det kan oppstå etiske problemstillinger i både planlegging, gjennomføring og etterarbeid av forskningsintervjuene. Disse handler typisk om forskerens redelighet og ansvarlighet, krav til informert samtykke og ivaretagelse av konfidensialitet.

### **3.6.2 Forskerens redelighet og ansvarlighet**

Forskningsetiske krav til forskerens redelighet og ansvarlighet kommer av det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og informanter. Forskeren er den sterke i maktforholdet ved å være den som undersøker, analyserer og beskriver andres personlige forhold (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 110). Et første etisk dilemma som kan oppstå i forbindelse med forskerrollen, er en avveining mellom å oppnå dyp, inngående kunnskap og å ta hensyn til informantenes behov og ønsker. En forskers evne til å vise hensyn og respekt kan ha betydning for hvilken kunnskap som blir tilgjengelig for

ham/henne (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 96). Hvis man som forsker er for pågående, kan man risikere at informantene holder tilbake informasjon eller ikke ønsker å delta.

I forkant av intervjuene forsøkte jeg å være inviterende og varsom, for at ikke informantene skulle oppleve å bli mast på. Informantene hadde det, som nevnt, spesielt travelt i perioden jeg ønsket å avtale tidspunkt for intervju, og jeg var derfor nødt til å være fleksibel og hensynsfull for å muliggjøre deltakelse. Underveis i intervjuene forsøkte jeg også å ha en forståelsesfull og interessert fremtoning, for å gjøre informantene komfortable med å være ærlige i delingen av sine opplevelser. Jeg forsikret informantene om at det ikke fantes rette eller gale svar, for å unngå å få overfladiske svar som kun berørte overflaten av meningene deres.

Et annet etisk dilemma som kan oppstå er en avveining av profesjonell distanse opp mot personlig nærhet til informantene og innsamlet data (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108). For det første vil forskere som utgangspunkt være preget av sitt teoretiske utgangspunkt, erfaringer og forforståelser. Det kan påvirke hvilken informasjon som blir tilgjengelig i intervjuene.

Jeg har forsøkt å være åpen og reflektert ved å benytte kritisk tenkning. Det innebærer å være reflektert i møte med informasjon og argumentasjon (Eriksson, 2020, s. 15). Formålet har vært å forebygge at jeg ubevisst søkte etter informasjon som støtter oppunder egne oppfatninger, og at jeg slik ville gått glipp av negativ evidens eller motargumenter. Jeg ønsket å opprettholde mitt personlige engasjement, men skape en profesjonell distanse for å sikre tillit til forskningsprosjektet og unngå uriktige konklusjoner eller feilinformasjon. For det andre kan den typisk naturlige og personlige samtalen i forskningsintervjuene påvirke forskerens identifisering med perspektiver og vektlegging av informasjon som blir synlig. Jeg forsøkte å behandle alle informantene likt både i forkant, underveis og i etterkant av intervjuene. Det innebar blant annet å gi dem lik informasjon, oppmerksomhet og forståelse for delte opplevelser, og mulighet til å stille spørsmål. Jeg har forsøkt å ivareta det naturlige og personlige, men samtidig forholde meg nøytral for ikke å lede informantene i bestemte retninger.

### **3.6.3 Krav til informert samtykke**

Alminnelige normer skal i forskning ivaretas gjennom forskningsetikk. En grunnleggende alminnelig norm er ivaretagelse av menneskeverdet, og omfatter «respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder»

(Staksrud et al., 2021). Mulighet til selvbestemmelse gis gjennom krav til informert samtykke. Det handler om at informantene skal kunne ta en beslutning om å delta i forskningsprosjektet, basert på god og forståelig informasjon.

I forkant av forskningsintervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv om forskningsprosjektets formål og hovedtrekk, samt informantenes frivillighet, personvern og rettigheter. Informasjonsskrivet var gjort forståelig gjennom et enkelt og tydelig språk, omfang og struktur. I tillegg har jeg gjort meg tilgjengelig for spørsmål fra informantene i løpet av hele forskningsprosessen.

Jeg opplevde imidlertid det som noe utfordrende å vurdere hvor nøyaktig informasjonen som ble gitt skulle være. Ifølge Kvale & Brinkmann (2017, s. 105) må forskere finne en balanse mellom total åpenhet og tilbakeholdelse av informasjon. Å gi nøyaktig og omfattende informasjon om forskningsprosjektet, kan ha vært nødvendig for å gi informantene følelsen av trygghet og mulighet til å ta en veloverveid beslutning. Flere av informantene stilte utdypende spørsmål om forskningsprosjektets formål, mens andre kommenterte at de opplevde seg ivaretatt og trygg basert på gitt informasjon. På en annen side har jeg vært forsiktig med å problematisere begrepsbruk når informanter har stilt seg spørrende til om de har erfaring med relasjonelle utfordringer. Begrunnelsen er at jeg ikke har ønsket å overføre egne refleksjoner og tanker til dem, da dette kan skape risiko for planlagte, kalkulerede og uærlige svar. Jeg har opplevelsen av at jeg fant en balanse, der informantene følte seg ivaretatt og samtidig bidro med beskrivelser som var upåvirket av mitt faglige utgangspunkt.

### **3.6.4 Konfidensialitet**

Det forskningsetiske kravet om konfidensialitet kan begrunnes i at kvalitative forskningsintervju kan få konsekvenser for informantene selv, eventuelle tredjeparter og samfunnet forøvrig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106-107). Forskningsprosjektet behandler alminnelige personopplysninger, og er vurdert og godkjent av SIKT/NSD (vedlegg 5). Det innebærer at behandlingen av personopplysninger følger prinsipper om lovlighet, rettferdighet og åpenhet, og har begrenset formål og data etter nødvendighet og lagringstid. Forskningsprosjektet er også registrert i Universitetet i Bergen (UiB) sitt system RETTE, som har retningslinjer for informasjonssikkerhet (vedlegg 6).

I tillegg til de formelle kravene til konfidensialitet, har jeg gjort vurderinger om blant annet anonymitet, tilgang til intervjumaterialet og offentliggjøring for å redusere risiko for negative konsekvenser. For å anonymisere informantene, har jeg kodet om

navnene deres og gitt dem et vilkårlig nummer i stedet. Hvilket nummer som hører til hvilken informant, er lagret adskilt fra datamaterialet. IT-avdelingen ved UiB har utviklet løsningen Sikker adgang til forskningsdata og e-infrastruktur (SAFE), som jeg har benyttet meg av. SAFE gir mulighet for å opprette et sikkert skrivebord der hensyn til konfidensialitet og tilgjengelighet er ivaretatt (IT-avdelingen, 2022). Det er derfor ingen andre enn meg som har vil forstå koding av eller ha tilgang til navnene. I tillegg er transkripsjonene anonymisert. Ved offentliggjøring, altså fremstilling av resultater i masteravhandlingen, har jeg sørget for at personlige opplysninger om informantene og beskrivelser av opplevelser ikke kan gjøre dem gjenkjennbare for andre. Det har vært spesielt viktig, grunnet at noen av informantene kjenner til hverandre. I kommunikasjon med informantene har jeg forsøkt å fremstå fortrolig, ærlig og tillitsfull, slik at de har opplevd det som trygt å dele sensitiv informasjon.

Informantenes konfidensialitet må hele tiden vurderes opp mot transparent kunnskapsformidling. Det kan være nødvendig å kjenne til personlige forhold som kjønn, alder og bakgrunn, for at lesere skal kunne tilpasse og overføre kunnskapen til egen situasjon. Imidlertid kan antallet informanter gjøre det lettere å gjenkjenne dem hvis informasjon ikke blir tilbakeholdt. Jeg utvidet, som nevnt, forskningsprosjektets utvalg til å gjelde flere kommuner og fylker enn de som var valgt i utgangspunktet. Gjennom fremstilling av forskningsprosjektet har jeg valgt å ikke utlevere hvor informantene kommer fra i landet, for at det skal være vanskeligere å identifisere dem. Min opplevelse er at jeg slik har klart å ivareta informantenes personvern, samtidig som beskrivelsene deres og min forskningsprosess er fremstilt på en transparent måte.



## Kapittel 4: Resultater og funn

Etter å ha gjennomført tematisk analyse, er det kommet frem fem hovedtemaer som belyser oppgavens to forskningsspørsmål: 1) Atferd som oppleves utfordrende, 2) Omtale av og begrep om elever, 3) Mulige forklaringer på relasjonelle utfordringer, 4) Tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer, og 5) Opplevelser og relasjonskompetanse. Det vil trekkes frem sitater fra de ulike kodene og temaene, for å gi tekstnære eksempler på informantenes beskrivelser.

### 4.1 Atferd som oppleves utfordrende

Hovedtemaet «atferd som oppleves utfordrende» handler om hvilken type atferd informantene opplever som utfordrende med elever på 1. til 4. trinn. Beskrivelsene av atferden er plassert i seks ulike koder, som fremstilles i det videre. Av den tematiske analysen ble blant annet koden «flyktende atferd» til. Informant 1 beskriver det som at eleven «løper vekk, (...) ikke vil være med på fellesundervisningen, eller (...) bestemmer seg for noe helt annet». Beskrivelsen får støtte av informant 3, som sier at elevene vandrer og «er vanskelig[e] å (...) hanke (...) inn». De to informantene forteller at de opplever det som utfordrende at elevene flykter fra det faglige opplegget og har kort faglig utholdenhet. Begge informantene hadde også beskrivelser som favnes av koden «materielt ødeleggende atferd», der elevene utagerer ved å «rasere klasserommet» (informant 1) eller kaste gjenstander (informant 3). Videre ble beskrivelser som favnes av koden «fysisk voldelig atferd» funnet i forskningsintervjuene med informant 2-6. Informantene beskriver den fysiske atferden som voldelig eller aggressiv overfor informanten selv, medelever eller andre voksne. De forteller at det kan innebære at elevene slåss, dytter, slår og/eller sparker. I tillegg til fysisk voldelig atferd, opplever informant 5-7 det som utfordrende med «psykisk voldelig atferd». De beskriver denne atferden som at elevene kan være «manipulerende» (informant 7). Informant 6 forteller at hun «synes [fysisk og psykisk vold] har vært det mest vanskelig». Atferden kan også gå mest utover eleven selv ved at de er selvdestruktive forteller informant 2 og 5. Disse beskrivelsene er kodet som «selvskading eller selvdestruktiv atferd». En siste kode som samler beskrivelsene til informant 1 og 5, er «verbalt støtende atferd», der eleven benytter et upassende språk eller ufine ord.

Informantene fikk spørsmål om på hvilken måte elevenes atferd var utfordrende, og jeg la på denne måten ikke føringer på hvorvidt jeg var ute etter utagerende eller

innagerende atferd. Likevel er det felles for atferden som informantene opplever som utfordrende, at den er utagerende. Oppsummert beskriver informantene at elevenes atferd vendes utover, blir synlig for omgivelsene og får konsekvenser for eleven selv, informanten og/eller andre lærere og elever.

## 4.2 Omtale av og begrep om elever

Til dette hovedtemaet er det utarbeidet seks koder som angir hvordan informantene omtaler elever og/eller hvordan deres atferd som oppleves utfordrende. I kodene blir det synlig hvorvidt de benytter et karakteriserende begrep og eventuelt hvilket.

Alle informantene fremstod usikre, uvillige eller ubesluttsomme når det gjaldt å benytte et konkret begrep om elever og atferd som oppleves utfordrende. De ble alle gitt eksempler på følgende begreper som er nevnt i litteratur og forskning:

tilpasningsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, utagerende eller innagerende vansker, samspillvansker, atferdsproblemer og atferdsvansker. Informant 1 forteller at dersom hun «skulle valgt en av de [nevnte eksemplene], så hadde det vært atferdsvansker». Informant 6 forteller at de ikke pleier å bruke begrepet så mye i hverdagen, men at det «jo kanskje [er] atferdsvansker».

I stedet for å benytte et konkret begrep, er tre av informantene innom «adjektiv om atferd». De benytter altså adjektiv som beskriver atferden som eleven utviser. Eksempler på adjektiv er «utfordrende» (informant 2, 3, og 6), «utagerende» (informant 3) eller atferd som «forstyrrer» (informant 3). Informant 3 og 6 presiserer at det varierer hva som er utfordrende ved atferden, og at dette må konkretiseres når det benyttes et begrep. Informant 6 forklarer det slik:

Ja, det kommer jo an på (...) hvem det gjelder, og ofte så ser vi jo litt hvor utfordringene ligger – at (...) det kan være vi bruker begrepet opp imot hva som er utfordringen. Altså generelt, hvis du skal dra alle under en [kam], så kan ikke vi si «Ja, [eleven] har utfordrende atferd».

Hvor det antas at utfordringene ligger, blir synlig i informantenes omtale av elevene i forskningsintervjuene. Informant 2, 3, 4, 5 og 7 snakker nemlig om elever som «har» en utfordring, et problem, en vanske eller bagasje. De beskriver atferden som noe eleven har, eier eller som er en del av eleven. For eksempel sier informant 2 at problemet «ikke nødvendigvis [handler] om en selv, men om barnet som har problemet». Informant 5

forklarer at han forholder seg til elevene som individer, som vil ha med seg «noen utfordringer» eller «bagasje» inn i hverdagen, skolen og livet. Videre omtaler informant 2 og 7 elevene som «barn som strever» for eksempel faglig, sosialt eller emosjonelt. De fokuserer, som informant 7 forklarer, på «ting [elevene] strever med».

En siste måte å omtale elevene på, nevnt av informant 1, 3, og 4, er at eleven *er* vanskelig eller at de har en utfordrende elev. For eksempel forteller informant 3 at hun sier at hun «har en utfordrende elev» når hun har behov for hjelp av pedagogisk-psykologisk tjeneste. Informant 4 forteller også at hun pleier å kalle det «utfordrende elever», mens informant 1 omtaler det som at «[elevene] er vanskelige». Samtidig forklarer alle tre informantene at det handler om at eleven «er vanskelig] å håndtere eller (...) ha med å gjøre (informant 1), det må forklares hva som er «utfordrende ved eleven» (informant 2) og at eleven *har* en utfordring. De beskriver det altså ikke kun som noe eleven *er*, men peker også på forhold utenfor eleven som for eksempel egen evne til å håndtere ham/henne, eller karaktertrekk, egenskaper og diagnoser.

Som nevnt, var flere av informantene uvillige til å benytte et karakteriserende begrep om elevene. Dette er kodet som «benytter ikke begrep» og gjelder informant 3, 5, 6 og 7. Informant 3 belyser at det er fordeler og ulemper ved å plassere elever i «A4-bokser (...) eller ha noen knagger (...) [å] hekte [de] på», og ønsker heller å «ta for seg det individuelle» ved hver enkelt elev. Beskrivelsen støttes av informant 5 som mener at å benytte et begrep er «reduksjonistisk»:

Problemet (...) er at du skyver ansvaret over på barna på en måte. (...). Jeg pleier egentlig ikke å bruke (...) noe sånt paraplybegrep. I hvert fall ikke bevisst, fordi det er så individuelt hvordan det faktisk slår ut (...). Jeg tenker det egentlig er mer matnyttig i arbeidet å forholde seg til enkeltelever, enn å plassere de i en sånn pose liksom.

Det er ovenfor illustrert at de seks kodene ikke utelukker hverandre. De samme informantene har måter å omtale elevene på som faller innunder flere koder. Imidlertid er det flest informanter (n = 5) som snakker om elever som *har* en utfordring, et problem, en vanske eller bagasje (tabell 1). Videre fremgår det også tydelig av analysen at en overvekt av informantene (n = 4) ikke ønsker å benytte et begrep. Det er dessuten kun begrepet «atferdsvansker» som er kjent fra litteratur og forskning som nevnes av informantene, og dette nevnes kun av to av dem. Informantene (n = 3) benytter heller adjektiv for å beskrive atferden eller eleven det gjelder.

## Tabell 1

*Informanter som har beskrivelser som faller innunder koder om omtale og begrep*

Navn på kode	Beskrives av informant nr.	Antall informanter
Adjektiv om atferd	2, 3, 6	3
Atferdsvansker	1, 6	2
Barn som strever	2, 7	2
Benytter ikke begrep	3, 5, 6, 7	4
Lærer snakker om elever som «har»	2, 3, 4, 5, 7	5
Vanskelige eller utfordrende elever	1, 3, 4	3

### 4.3 Mulige forklaringer på relasjonelle utfordringer

Dette hovedtemaet omhandler informantenes mulige forklaringer på opplevde utfordringer og elevenes atferd. Forklaringene er samlet i 18 koder, som videre er inndelt i tre undertemaer som presenteres i det videre (tabell 2). En av kodene kalt «usikker på årsak» er ikke inkludert i undertemaene, men presenteres i en oppsummering nedenfor.

## Tabell 2

*Koder om forklaringer sortert i tre temaer, og antall informanter som nevner disse*

Eleveorienterte forklaringer	Systemorienterte forklaringer	Relasjonelle forklaringer
Diagnoser (7)	Hjemmeforhold (7)	Manglende relasjon til eleven (7)
Eleven er utrygg eller usikker (5)	Manglende tid, voksne, ressurser eller kompetanse (6)	Lærerens kjønn (2)
Svak sosial og emosjonell kompetanse (4)	Manglende tilpasning og støtte fra lærer eller skolen (4)	Manglende kjemi mellom lærer og elev (1)
Manglende faglig interesse hos eleven (3)	Feil vanskelighetsgrad på det faglige (3)	
Eleven har en dårlig dag (3)	Uforutsigbarhet (2)	
Konflikter med klassekamerater (3)	Uegnede fysiske omgivelser (2)	
Behov for oppmerksomhet (2)		
Stort konkurranseinstinkt (2)		

### 4.3.1 Elevorienterte forklaringer

Av informant 1, 4 og 7 sine beskrivelser fremstår «manglende faglig interesse hos eleven» som en elevorientert forklaring på hvorfor elever utviser atferd som oppleves utfordrende. De forklarer at elevene «ikke har lyst» (informant 1), «ikke gidder, (...) ikke får det til eller ikke vet hva de skal gjøre» (informant 4), eller har «null interesse og null engasjement» (informant 7). I stedet for å følge det faglige undervisningsopplegget, «begynner [eleven] å lage tull» (informant 4).

En annen elevorientert forklaring som blir synlig i informant 2, 4 og 5 sine beskrivelser, er at eleven opplever «konflikter med klassekamerater». Informant 5 beskriver at eleven kan ha en generell utrygghet på enkelte klassekamerater eller sin «tilhørighet i gruppen», men det kan også være konkrete situasjoner som oppstår. For eksempel kan eleven ha hatt en «krangel med en venninne» (informant 2) eller «kommet borti [en annen elev]». Informant 2 og 7 nevner også konkurranser, der eleven har et «stort konkurranseinstinkt» som blir «veldig utløsende» (informant 7).

Alle informantene nevner «diagnoser» som en mulig elevorientert forklaring på atferden de opplever som utfordrende. Informantene er innom diagnoser som Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), posttraumatisk stresslidelse (PTSD), dysleksi, dyskalkuli, konsentrasjonsvansker, Tourettes syndrom og tics. Informant 5 forteller å ha opplevd at «diverse diagnoser og bokstaveligheter slo ut i atferd». Ifølge informant 1, 3 og 5 trenger det imidlertid ikke handle om diagnoser, men bare at «eleven har en dårlig dag». Det kan for eksempel komme av at eleven har «sovet dårlig» (informant 5).

En sjettede elevorientert forklaring som blir synlig i beskrivelsene til informant 1, 3, 4, 5 og 6 er at «eleven er utrygg eller usikker». Eleven kan være usikker på grenser, situasjoner, voksne, egen prestasjon eller forventninger. Informant 4 opplever at de fleste «er utrygge barn som enten ikke har det helt bra der de kommer fra, eller er utrygg på sin sosiale plass i systemet, (...) hva de skal gjøre og hva de mestrer». At årsaken til utrygghet varierer, støttes av informant 5 sine beskrivelser. I tillegg forklarer han at elevens følelse av trygghet gjør at lærere ikke nødvendigvis opplever at de samme elevene har atferd som utfordrer. Hvorvidt læreren opplever atferd som utfordrende, kan med andre ord handle om hvor trygg elevene er på den som møter dem. Informant 4 og 5 forteller også at en mulig elevorientert forklaring er at eleven har et «behov for oppmerksomhet» fra informanten. Eleven kan utvise en atferd for å få «oppmerksomhet» (informant 4) eller «en reaksjon» (informant 7).

En siste elevorientert forklaring nevnt av informant 2, 3, 4 og 7, er at eleven har «svak sosial og emosjonell kompetanse». De nevner manglende «kontroll på og regulering av «impulser (...) og følelser» (informant 3), vanskeligheter «med å lære seg sosiale koder» (informant 7) og «dårlige strategier» til å hevde seg selv (informant 2). Informant 4 gir et eksempel, der eleven ikke klarer å be om hjelp på en hensiktsmessig måte og derfor heller «blir (...) utagerende». Både informant 3 og 7 forteller at de opplever at det er stadig flere elever som strever med det sosiale i grunnskolens 1. til 4. trinn. Informant 3 forklarer det slik: «Jeg synes de har dårligere eller (...) mindre sosial kompetanse når de kommer til skolen nå, og det er flere (...) som strever med å klare å tilpasse seg enn det var for 20 år siden».

### **4.3.2 Systemorienterte forklaringer**

Alle de syv informantene nevner «hjemmeforhold» som en mulig systemorientert forklaring på hvorfor elever utviser atferd som oppleves utfordrende. De gir eksempler på alt fra krangler til hektiske morgener, manglende krav og grenser fra foreldre, skilsmisse, flukt fra krig, seksuelle overgrep, vold, traumer eller død i familien. Informant 6 forklarer det som at «vanskelige hjemmeforhold (...) kommer til uttrykk i atferden [til eleven]». I tillegg fremhever informant 5 at foreldrenes holdninger til skolen og informant vil «smitte [over] på elevene», og at det derfor er viktig at lærere gir foreldrene et «positivt inntrykk» og opparbeider «tett kontakt» med dem.

En annen mulig systemorientert forklaring som beskrives av informant 1, 3 og 4 er at eleven får «feil vanskelighetsgrad på det faglige». Informant 1 forteller at det kan være enten «alt for lett (...) eller (...) alt for vanskelig», som støttes av informant 3 som forklarer at eleven da opplever å kjede seg og derfor utviser atferd som oppleves utfordrende. Ifølge informant 1 og 3 kan det også handle om «uforutsigbarhet». Informanten kan for eksempel ikke ha «klart å tydeliggjøre (...) rammene [for eleven]» (informant 3) eller forberedt eleven på nye situasjoner eller personer (informant 1). Videre forteller informant 3, 5, 6 og 7 om «manglende tilpasning og støtte fra lærer eller skolen». Det innebærer at eleven «hadde trengt mer støtte [fra informanten]» (informant 3), men også at «skolen (...) ikke [er] tilpasset» (informant 7). Informant 5 beskriver følgende:

Så jeg tenker det er det å liksom passes inn i rammer som egentlig bare er (...) designet for elever som ikke har noen utfordringer, det er veldig vanskelig – og spesielt når de er så små. (...) Det er (...) vanskelig for meg som lærer å romme (...), hjelpe (...) og få alle de til å fungere sammen som kollektiv og som individer.

Mer konkret beskrives «uegnede fysiske omgivelser» som en mulig systemorientert forklaring. Det er ifølge informant 3 «veldig utfordrende å tilrettelegge (...) godt nok (...) for alle de ulike behovene» når det er lagt opp til at så mange elever skal plasseres i ett og samme klasserom. I tillegg forteller informant 5 om skolebygg som er distraherende og fører til atferd som oppleves som utfordrende, fordi eleven for eksempel har fullt inn- og utsyn gjennom dører og vegger.

De fleste informantene (1, 2, 3, 5, 6, 7) opplever at en mulig systemorientert forklaring er «manglende tid, voksne, ressurser eller kompetanse». Det beskrives av informant 1, 3 og 5 at de ikke har kapasitet og tid til å håndtere atferden som oppleves utfordrende. Informant 6 forklarer at de «står mye alene i det, og (...) får lite hjelp og opplæring», slik at de ikke kommer «i posisjon til å bruke tid på den [eleven] det gjelder». Det fortelles også av informant 7 at elevene blir møtt av assistenter som ikke besitter nødvendig kompetanse. Informant 2 understreker at det er et spørsmål om «ressurser (...) og holdninger til ressurser (...), og [at] det igjen handler (...) om politikk».

### **4.3.3 Relasjonelle forklaringer**

En første relasjonell forklaring som belyses av informant 2 og 3 er «lærerens kjønn». Begge informantene har opplevd at mannlige lærere har en fordel «i relasjon og (...) hvordan barn oppfører seg» (informant 2). Imidlertid forteller informant 2 at hun ikke kan utelukke at den mannlige læreren i hennes eksempel «hadde en relasjon [til eleven] allerede». Alle de syv informantene nevner nemlig «manglende relasjon til eleven» som en mulig relasjonell forklaring på hvorfor elever utviser atferd som oppleves utfordrende. Typisk oppstår det situasjoner før informantene har rukket å bli godt nok kjent med elevene og deres behov. Informant 4 forteller at denne tiden er «sårbar», fordi de er nødt til å «gjøre noe, og da er det ikke alltid at du treffer riktig» (informant 4). Informant 6 og 7 støtter beskrivelsen ved å fortelle at de opplever arbeidet som «vanskeligere» eller «litt strevsomt» når informanten ikke har etablert en relasjon. Videre belyser informant 1, 2 og 3 at hvorvidt man er kontaktlærer og faglærer kan

utgjøre en forskjell. Det er «fordi [faglærere] ikke har bygd opp [en relasjon] over [den] samme tiden og (...) ikke [er] inne på samme måte som kontaktlærere er» (informant 2).

Som en siste mulig relasjonell forklaring, beskriver informant 4 å ha opplevd «manglende kjemi mellom lærer og elev» som negativt utslagsgivende for relasjonsbyggingen. Hun sier at det gjør det «veldig vanskelig å få en god relasjon», og forklarer det slik:

Det er det som kan hindre deg, opplever jeg. (...) Det er jo ikke til å stikke under en stol – det må i hvert fall jeg innrømme – (...) at det er ikke alle barn du klarer å få god nok kjemi med. Der må selvfølgelig jeg jobbe som voksen. Men der det er krevende med kjemien, der tar det lenger tid.

#### **4.3.4 Oppsummering av mulige forklaringer på relasjonelle utfordringer**

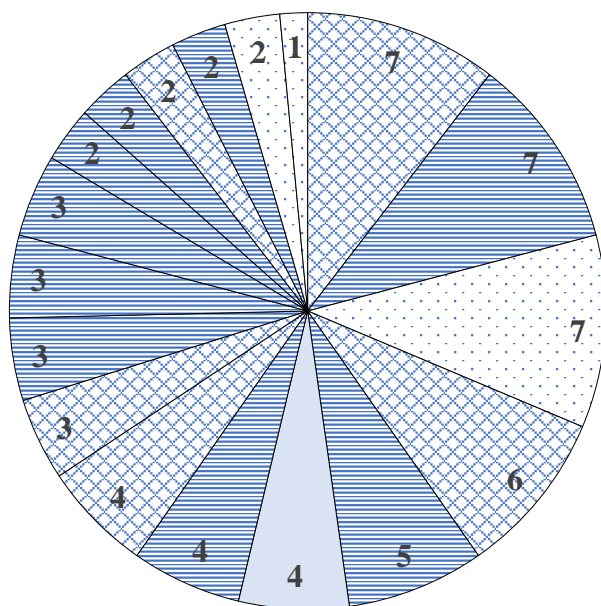
Det er ovenfor presentert informantenes mange mulige forklaringer på relasjonelle utfordringer. Imidlertid opplever fire av dem også å være «usikker på årsak». Informant 2 sier at det kan være «vanskelig å vite hvorfor» det oppstår situasjoner som oppleves utfordrende. Videre opplever informant 1 å være «usik[ker] på hvorfor [eleven utagerer]» grunnet at det ikke er stilt en diagnose som «forklaring på hvordan [informanten] kan håndtere det». Det samme opplever informant 3 og 6 med elever før de får kjennskap til og forståelse for hva elevens frustrasjon eller atferd bunner i. Det er altså perioder der informantene ikke har en forklaring på opplevde relasjonelle utfordringer.

I diagram 1 er det gitt en oversikt over fordelingen av antall informanter som beskriver hver forklaring på relasjonelle utfordringer. Alle informantene (N = 7) er innom forklaringene «diagnoser» «hjemmeforhold» og «manglende relasjon til eleven». Det vil si at alle informantene er innom en elevorientert, systemorientert og relasjonell forklaring. I tillegg er det stor oppslutning om de systemorienterte forklaringene «manglende tid, voksne, ressurser eller kompetanse» (n = 6) og «manglende tilpasning og støtte fra lærer eller skolen» (n = 4). Det samme gjelder de elevorienterte forklaringene «eleven er utrygg eller usikker» (n = 5) og «svak sosial og emosjonell kompetanse» (n = 4). Oppsummert har informantene, som vist i diagram 2, gitt eksempler på flere elevorienterte forklaringer (8), enn systemorienterte (6) og relasjonelle (3) forklaringer.



## Diagram 1

Fordelingen av antall informanter på de ulike kodene om forklaringer



☒ Hjemmeforhold (7)

☐ Manglende relasjon til eleven (7)

☒ Eleven er utrygg eller usikker (5)

☒ Svak sosial og emosjonell kompetanse (4)

☒ Feil vanskelighetsgrad på det faglige (3)

☒ Eleven har en dårlig dag (3)

☒ Behov for oppmerksomhet (2)

☒ Uforutsigbarhet (2)

☐ Lærerens kjønn (2)

☒ Diagnoser (7)

☒ Manglende tid, voksne, ressurser eller kompetanse (6)

☐ Usikker på årsak (4)

☒ Manglende tilpasning og støtte fra lærer eller skolen (4)

☒ Manglende faglig interesse hos eleven (3)

☒ Konflikter med klassekamerater (3)

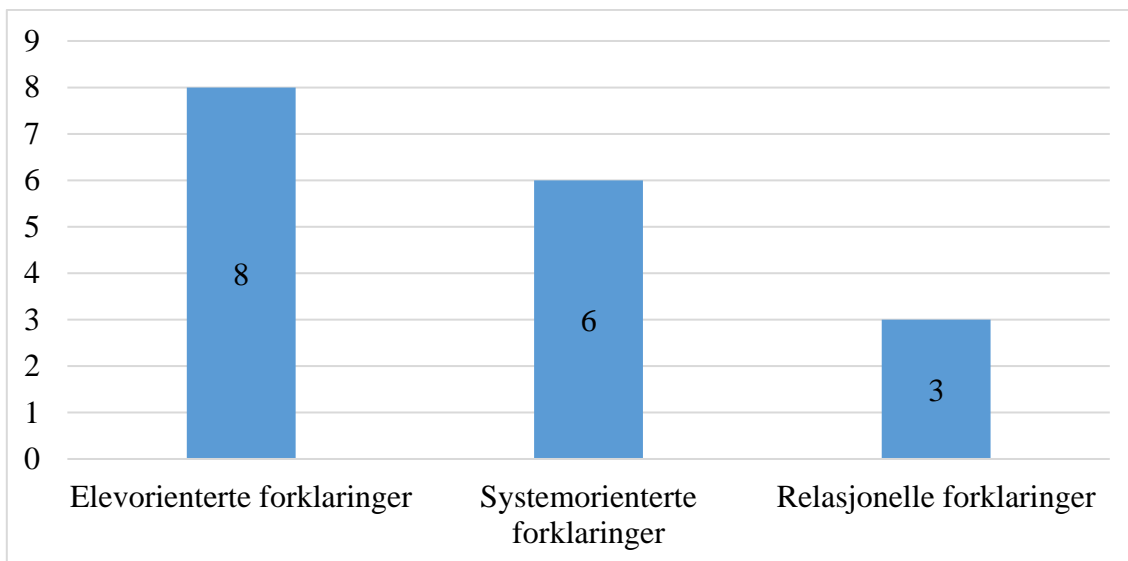
☒ Stort konkurranseinstinkt (2)

☒ Uegnede fysiske omgivelser (2)

☐ Manglende kjemi mellom lærer og elev (1)

## Diagram 2

*Antall forklaringer som er elevorienterte, systemorienterte og relasjonelle*



### 4.4 Tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer

Dette hovedtemaet handler om informantenes tilrettelegging for å unngå relasjonelle utfordringer med elever. Beskrivelsene deres er sortert i 42 koder, som videre er inndelt i to undertemaer. Undertemaene består av 39 av kodene og gir eksempler på konkret tilrettelegging (tabell 3). En av de tre resterende kodene som ikke er inkludert i tabellen, favner informantenes fortellinger om at de jobber for å «forebygge og avverge situasjoner» (n = 4). Informantene forteller at det både handler om deres væremåte og handlinger. Ifølge informant 3 må man «være (...) i forkant» for å mestre situasjonene. Har situasjonen oppstått, er «man bakpå allerede» (informant 2). De to siste kodene som ikke er inkludert i tabellen presenteres i en oppsummering nedenfor.

**Tabell 3**

Koder om tilrettelegging sortert i to temaer, og antall informanter som nevner dette

Forebyggende tilrettelegging	Avvergende tilrettelegging
Anerkjenne (4)	Fjerne eleven fra situasjonen (4)
Belønningssystem (3)	Fungerer dårlig å gi kjeft (5)
Eleven får noe å fikle med (2)	Lærer ignorerer (2)
Forutsigbarhet (4)	Lærere gir irectesettelser (3)
Fysisk nærhet (4)	Lærere kjefter eller er streng (4)
Gjensidig respekt (6)	Skifte eller fange fokuset til eleven (2)
God relasjon er viktig (7)	Tid (4)
Hyppig voksenkontakt (4)	Være profesjonell og pedagogisk (3)
Lytte (4)	Vise aksept og forståelse (5)
Lærer kan få hjelp (4)	
Lærer må ta ansvar for relasjonen (5)	
Medvirkning og medbestemmelse (5)	
Opplæring i sosial og emosjonell kompetanse (7)	
Rose (4)	
Se eleven (6)	
Setter grenser (4)	
Skape positive interaksjoner i fredstid (4)	
Styrke eleven individuelt og kollektivt (4)	
Støtte for å oppnå mestring (4)	
Tillit og trygghet (7)	
Tilstedeværelse (4)	
Tålmodighet og pågangsmot (4)	
Vise interesse (4)	
Være bevisst på stemmebruk og ordvalg (2)	
Være tolerant og nysgjerrig (6)	
Være åpen og ærlig (3)	
Ønsker eleven i klasserommet (5)	
Å ha tid eller ta seg tid (7)	
Å like eller ikke like eleven (6)	
Å være en tydelig voksen (4)	

#### 4.4.1 Forebyggende tilrettelegging

På den ene siden består den forebyggende tilretteleggingen informantene beskriver, som nevnt, av ting de *gjør*. En første ting er å gi «opplæring i sosial og emosjonell kompetanse». Det beskrives av alle syv informantene, som blant annet «mye prioritert» (informant 3) og at det er en «stor andel av dagen som går til [det]» (informant 7). Informant 4 forklarer at grunnen er at «hvis ikke barna er trygg og fungerer [sosialt og emosjonelt], så lærer de absolutt ingenting [faglig]». Informant 1 benytter samme

begrunnelse. Ifølge informant 2 inngår den sosiale og emosjonelle opplæringen i faget Kristendom, religion, livsstil og etikk (KRLE), mens informant 5 knytter det til et mer overordnet fokuset på danning i Læreplanen. Det fortelles at den sosiale og emosjonelle opplæringen består av klasseromsregler om «god struktur» (informant 7), hva det innebærer å gå på skolen (informant 1 og 3), hvordan elevene skal være mot hverandre (informant 2, 3), og å skape et «godt skolemiljø» (informant 2) der elevene føler seg trygge. Informant 5 forteller også at mye handler om å gi elevene veiledning og hjelp til å «regulere følelsene sine». Noen informanter har i perioder jobbet mer systematisk med opplæringen, ved bruk av verktøy eller programmer. Imidlertid understreker informant 2 at det er opp til hver enkelt skole hva de gjør og benytter.

En annen form for forebyggende tilrettelegging informantene gjør, er å gi elevene «forutsigbarhet» i skolehverdagen. Informant 1 snakker om å ha «trygge rutiner», og informant 2, 3 og 7 nevner «dagsplan» som et hjelpemiddel. I tillegg handler det ifølge informant 2 om å «ramme inn barna» ved å «si noe om forventinger» man har til elevene. Informant 1, 2, 3, 4 og 7 forteller at lærere gir eleven mulighet til «medvirkning og medbestemmelse» for å forebygge relasjonelle utfordringer. Eleven får uttale seg om og/eller bestemme rammer eller avgjørelser som angår han/hun selv. Eksempler er plassering i klasserommet (informant 1 og 4), aktiviteter (informant 2 og 3) eller løsninger på utfordringer som oppstår (informant 7).

I tillegg til dagsplan, beskrives å benytte et «belønningssystem», «rose», «fysisk nærhet», «hyppig voksenkontakt», «støtte for å oppnå mestring» og at «eleven får noe å fikle med» som konkret forebyggende tilrettelegging. Informantene snakker også om muligheten for at «lærer kan få hjelp» fra eksterne instanser (informant 6), eget team (informant 7), skolens ledelse (informant 4) eller en miljølærer på skolen (informant 3). Informant 3 opplever det som «godt å ha på en skole», enten for at vedkommende kan «ta eleven, men (...) også gi [informanten] noen råd og tips» om tilrettelegging.

Mer generelt fremhever alle informantene viktigheten av at eleven opplever «tillit og trygghet». Det beskrives blant annet av informant 4, som at eleven «stoler på (...) at [informanten] vil de vel og (...) vil stå opp for [eleven]». Informant 5 har opplevd å ha elever som «på papiret har ekstremt mange utfordringer som du ikke ser snurten av, (...) fordi de stort sett føler seg trygge og ivaretatt (...)». Det kan, ifølge informant 2, 5, 6 og 7, gjøres ved å «skape positive interaksjoner i fredstid». Informant 5 forklarer det slik:

Målet er at det til enhver tid skal være flere baller oppi pluss-røret enn minus-røret – at du skal ha flere positive interaksjoner (...) enn negative. Og med de som har utfordrende atferd (...), så er det veldig fort at de får mange negative (...) i løpet av uken fra, ikke bare deg, men fra (...) medelever som synes de er irriterende eller bråker, foreldre som blir oppgitt eller fortvilet, fotballtrenere som klikker på de (...). Da blir det sånn ekstra viktig å fylle opp disse plussene.

Fem av informantene (1, 2, 4, 6 og 7) understreker at de «ønsker eleven i klasserommet» når det tilrettelegges, og fire informanter (2, 4, 5 og 7) snakker om å «styrke eleven individuelt og kollektivt». Det handler om å gi elevene følelse av at «de får til og at de har betydning» (informant 2), samtidig som medelever får oppleve eleven som flink, «hyggelig (...) og morsom – (...) å se [eleven] for noe annet [enn utfordrende]». Informant 7 mener det er viktig å bli «litt kjent, (...) for da vet jo de andre [at eleven egentlig er hyggelig når] (...) han eller hun er litt (...) utagerende». Det gjelder å bygge positive relasjoner til flere, både medelever og lærere, på skolen.

Alle informantene er innom skillet mellom «å ha tid eller ta seg tid» når de snakker om forebyggende tilrettelegging. Spesielt informant 2 opplever at det «ikke nødvendigvis handler om [hvorvidt] man *har* tid, men tar seg tid». For å frigjøre tid til de som trenger det, starter informant 7 hver dag med «at (...) elevene skal sitte og lese». Imidlertid forteller informant 1 og 3 at de opplever det som krevende å ta seg tid. Informant 2 opplever at «det er tidkrevende, (...) men [at] noe av det man skal bruke tiden sin på er (...) å tilrettelegge».

På den andre siden, består den forebyggende tilretteleggingen til informantene av en *væremåte* de har. Informant 2, 3, 4, 5 og 7 belyser at «lærer må ta ansvar for relasjonen» til eleven. Det handler om «hvordan [informanten] møter barnet» (informant 3), og at informanten eventuelt «må endre seg» (informant 2). Mens informant 2 opplever «høye forventninger til at «læreren skal ha [en] oppdragerrolle, mener informant 4 at «relasjonskompetansen (...) kanskje [er] en av [hennes] viktigste egenskaper». Informant 5 understreker at det er han selv «som voksen og (...) pedagog som er ansvarlig for at den relasjonen skal funke, og hvis [han] investerer litt inn i det (...) så vil de stort sett respondere godt».

Ifølge informantene vil en væremåte som tilrettelegger forebyggende innebære å «lytte», «anerkjenne», «vise interesse», «se eleven», ha «gjensidig respekt» og «være bevisst stemmebruk og ordvalg». Informant 2, 3, 4 og 7 snakker også om «å være en tydelig voksen». Informant 3 forklarer at tydeligheten handler om at man «har noen

forventninger og stiller noen krav». I tillegg til tydelighet forteller informant 4 at hun viser «kjærlighet i samme åndedrag». Å være tydelig innebærer altså å gi kjærlighet, men samtidig grenser. Lignende beskrivelser har informant 1, 2, 4 og 7 som forteller om at de «setter grenser» i forkant av utfordrende situasjoner. Imidlertid opplever de at grensene kan føre til at eleven «utagerer» (informant 1), situasjonen «eskalerer» (informant 2), «det [ikke] går inn» hos eleven (informant 4) eller eleven «ikke hører på det» (informant 7).

En forebyggende væremåte, nevnt av informant 2, 4, 5 og 7, er å ha «tålmodighet og pågangsmot». De må «stå i tilta[k] lenge nok, [slik] at det er (...) kontinuitet over det» (informant 2). Det gjelder også å ikke «gi de opp», forteller informant 4. Informant 5 sin beskrivelse støtter dette: «Jeg tror det er den største synden vi som lærere gjør – at vi har noen elever vi tenker ikke går mer, så bare gir vi dem opp. (...)». Informant 7 beskriver at man heller må strekke seg «litt ekstra langt for de». Det kan til tider innebære at informantene må «være tolerant og nysgjerrig», forteller seks av dem. Læreren må «godta litt mer i begynnelsen» (informant 1), og «når du (...) har en klasse (...) [med] veldig forskjellige individer, [så gjelder] det å (...) tåle det» (informant 5). Det «avhenger (...) [av] holdninger til mennesker generelt – altså toleranse» (informant 3). I tillegg må man ha forståelse for at atferd som oppleves utfordrende «ikke [nødvendigvis] er gjort med viten og vilje, men at det bare blir sånn», forteller informant 2. Informant 4 er heller «opptatt av hva som er grunnen, enn å dømme [eleven] for det de gjør».

Alle informantene opplever at «god relasjon er viktig» som forebyggende tilrettelegging. Informant 4 hevder at «den relasjonen er alt», og forklarer at «hvis [elevene] føler at [de] ikke har en relasjon (...) eller [informanten] liker de, så vil de bare dytte deg vekk. De blir ikke trygge». Det henger sammen med informantenes «tilstedeværelse» (informant 2, 3, 5 og 6) og det «å like eller ikke like eleven» (informant 1, 2, 4, 5, 6 og 7). Informant 1 forteller at hennes tilrettelegging, blir «farget litt [av] hva [hun] tenker om eleven». Informant 2 fremhever betydningen av å skille mellom individ og handling. Hun sier at det er «forskjell på hvem [eleven] er, og hva [eleven] gjør». Informant 6 er også opptatt av dette skillet. Informant 4 og 7 mener at det er spesielt viktig når atferden oppleves utfordrende. Informant 7 mener at «den verste, må du like mest», og informant 4 forteller at hun «liker (...) de (...) utfordrende elevene best». Informant 5 forklarer at det for han handler om å ha en «positiv

innstilling», og han «prøver (...) å være bevisst på (...) at [han] liker alle elevene [sine]». Han begrunner det slik:

Om ikke annet så har de i hvert fall en voksenperson i livet som viser at de liker de og er stabil (...). Og mange elever med utfordrende atferd har gjerne ikke så mange som viser at de liker de, for de ... de går jo folk på nervene, sant.

#### 4.4.2 Avvergende tilrettelegging

På den ene siden består også den avvergende tilretteleggingen informantene beskriver av ting de *gjør*. Fire av informantene forteller at de gir eleven «tid». De begrunner dette med at det enten er for at eleven skal få «rase fra seg alt» (informant 6), slippe å oppleve at det «står (...) noen over [dem]» (informant 7) eller skal finne en løsning selv uten konfrontasjon fra informanten (informant 1 og 5). Til sistnevnte begrunnelse gis det eksempler på elever som smeller dører i ansiktet på informanten, eller ikke får oppfylt ønske om å være først i køen. Informant 1 og 7 forteller også om avvergende tilrettelegging der «lærer ignorerer» eleven eller elevens atferd. Det forklares av informant 1 som nødvendig, grunnet at enhver type oppmerksomhet vil eskalere situasjonen. Informant 7 fremstår mer opptatt av ikke å gi negativ oppmerksomhet, og sier «Noen kamper tar du, og noen tar du ikke».

I beskrivelser av situasjoner som har opplevdes utfordrende, forteller informant 1, 4, 6 og 7 om å «fjerne eleven fra situasjonen». Eleven blir tatt ut av en assistent, fordi informanten ikke opplever mestring (informant 1) eller eleven har behov for å roe seg ned (informant 6). Informant 6 forteller at det også er for å «skjerme de litt» og at det ikke er «noe kjekt for de elevene heller å utagere foran hele klassen». Det samme gjør informant 7, som forteller om å ha sendt elever hjem fra skolen for å «beskytte de [mot konfrontasjoner fra andre elever]». Informant 4 forteller også om en situasjon der hun har vært «ganske streng og tydelig», men eleven har nektet å gå ut av klasserommet.

Før eleven eventuelt tas bort fra situasjonen, forsøker informant 1 og 3 å «skifte eller fange fokuset til eleven». Det fremgår av beskrivelsene at det kan avverge at eleven utviser uønsket atferd som utfordrer informantene. Informant 3 forteller at det krever at de er «enormt kreativ på veldig mange plan». Det faglige undervisningsopplegget må tilpasses kontinuerlig slik at det blir interessant for eleven. De må «prøve å sjokkere (...) – ikke kjefte eller noe sånt, men (...) bare gjør[e] (...) noe (...) [som] får snudd fokuset». Imidlertid forteller informant 1, 3 og 7 om at «lærere gir

irettesettelser». Det fortelles hovedsakelig om andre grunnskolelærere som ikke har en relasjon til eleven, men informant 3 forteller også om å ha gjort det selv: «Det blir jo fort mer irettesettelse (...) – eleven føler at læreren er mer på, og det er jo ikke alltid sikkert at eleven føler at det er positivt».

På den andre siden, består den avvergende tilretteleggingen til informantene også av en *væremåte* de har. Fem av informantene beskriver at det «fungerer dårlig å gi kjeft». Informant 5 mener at det «fungerer første gang du gjør det som en sann sjokkfaktor (...), men (...) det skaper bare en fiendtliggjøring [i lengden]». Det støttes av informant 7 som opplever at elevene blir «redd, og når man er redd da lærer man ikke noe». I stedet forsøker informant 3 å «ikke heve stemmen (...), men prøve å holde den roli[g] (...) og ikke (...) bli (...) skremmende».

En annen avvergende væremåte som beskrives av informant 1, 2, 3, 4, og 7 er kodet som å «vise aksept og forståelse». Informantene beskriver at de heller forsøker å relatere til (informant 1), forstå grunnen til (informant 4) og akseptere (informant 2) elevens følelser og atferd. Det kan kreve at informantene klarer å «være profesjonell og pedagogisk» (n = 3). Informantene beskriver å legge til side egne følelser og reaksjoner de kjenner på, og heller «grave litt dypere» (informant 2). Det er imidlertid ikke alltid informant 5 har «tålmodigheten til å være en god pedagog».

Informant 1-4 forteller nemlig om at «lærere kjeft eller er streng». De forteller om seg selv og andre lærere. Andre lærere har for eksempel kommet «slepene med [elevene] til kontoret for (...) at rektor (...) skal snakke strengt med dem» (informant 2), eller møtt elever «som gråter» med å være sint og skrike (informant 3). Selv forteller informant 3 at hun har hevet stemmen, slått i bordet og vist elevene at hun er sint. Da opplever hun seg selv som «upedagogisk». Det er ifølge informant 1 «mye lettere å bare liksom kjeft [eller] være streng». I tillegg mener informant 4 at det er enkelte elever man må «være litt streng med». Informant 2 sier at det også kan handle om at noen lærere er «mer hektiske av natur [og] takler dårligere å stå i det».

#### **4.4.3 Oppsummering av tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer**

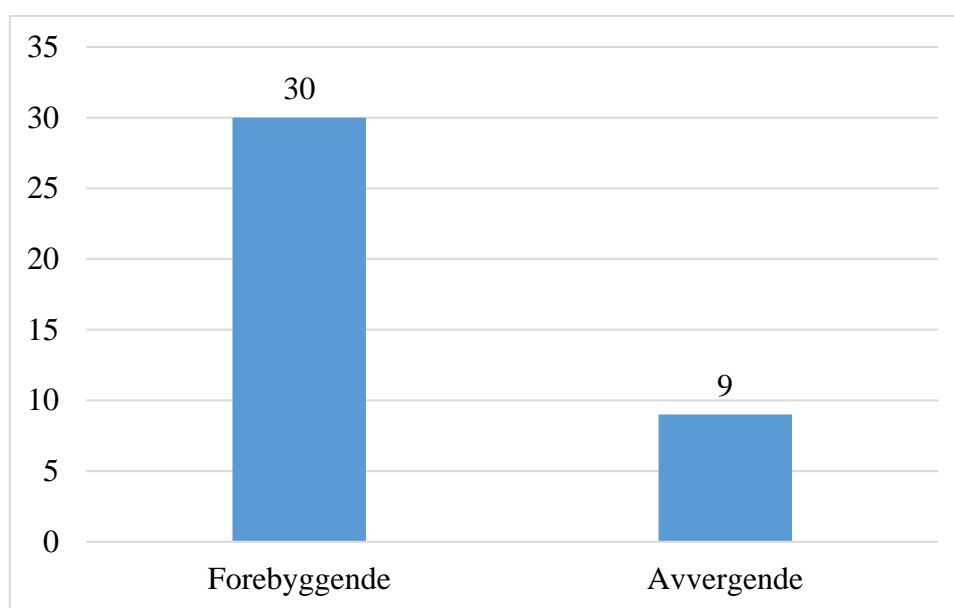
Fem av informantene fremhever at mye av tilretteleggingen de gir innebærer at de «prøver seg frem». Både forebygging og avverging består av «prøving og feiling» (informant 1). Til tider forteller informant 1 og 6 også om at de «gir opp». Informant 1 beskriver det slik: «Du går gjennom metode på metode, så er det ingenting som funker, også bare gir du opp».



Som vist ovenfor gir informantene likevel mange eksempler på forebyggende og avvergende tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer. Det gis flest eksempler på forebyggende tilrettelegging (diagram 3), der informantene forsøker å etablere gode relasjoner og positive interaksjoner. Likevel forteller informantene om avvergende tilrettelegging som består av å fjerne eleven fra situasjonen, irrettesettelser, ignorering og kjeft. De etterstreber å være pedagogisk og profesjonell, vise aksept og forståelse, ikke kjeft og gi eleven tid. Imidlertid forteller informantene at det til tider er utfordrende å være en god pedagog.

### Diagram 3

*Antall koder som faller innunder forebyggende og avvergende tilrettelegging*



## 4.5 Opplevelser og relasjonskompetanse

Dette hovedtemaet handler om informantenes opplevelser av relasjonskompetanse, egne og andre læreres følelser, og mestring i møte med relasjonelle utfordringer. Det er utarbeidet 20 koder til hovedtemaet, som er delt inn i tre undertemaer (tabell 4).

**Tabell 4**

*Koder om opplevelser sortert i tre temaer, og antall informanter som nevner disse*

Relasjonskompetanse	Følelsesmessige reaksjoner	Opplevelser av mestring
Manglende fokus på relasjon og atferd i utdanning (6)	Blir trigget av elevens atferd (2)	Lærer opplever ofte mestring (5)
Relasjonskompetanse tilegnes gjennom erfaring (6)	Lærer kjenner på fortvilelse (2)	Lærer opplever tidvis mestring (2)
Relasjonskompetanse avhenger av lærerens naturlige egenskaper (4)	Lærer kjenner på frustrasjon (5)	Lærer opplever å komme til kort (6)
Relasjonskompetanse avhenger av menneskesyn, holdninger og verdier (2)	Lærer kjenner på irritasjon (4)	Lærer opplever å være usikker (5)
Relasjonskompetanse avhenger av lærerens engasjement (4)	Lærer kjenner på oppgitthet (5)	
Variasjon mellom lærere (5)	Lærer kjenner på sinne (4)	
	Lærer kjenner på stress (1)	
	Lærer kjenner på tristhet (3)	
	Lærer kjenner på positive følelser (7)	
	Lærer kjenner på at det er slitsomt eller krevende (7)	

#### 4.5.1 Relasjonskompetanse

Seks informanter (1, 2, 4, 5, 6 og 7) opplever at det er «manglende fokus på relasjon og atferd i utdanning». Informant 5 beskriver utdanningen som «helt utilstrekkelig», mens informant 6 forteller at hun synes «det var et sjokk å komme ut i skolen». Informantene har som nevnt forskjellig utdanningsbakgrunn, der noen er lektor og andre adjunkt. De har også ulik grad av videreutdanning. Informant 4 opplever at de som har lærerutdanning er «veldig fagfokusert, mens de som har førskolelærerutdanning i bunn i tillegg er opptatt av «det sosiale og utviklingen [til elevene]». Felles for de fleste av informantene er likevel at de opplever utdanningen de har som lite forberedende på relasjonelle utfordringer. Informant 4 mener at en mulig forklaring er at det er vanskelig å teoretisere, mens informant 7 mener det skulle vært et større fokus på «det å bygge gode relasjoner».

Det fortelles nemlig av informant 1, 2, 3, 4, 6 og 7 at «relasjonskompetanse tilegnes gjennom erfaring». Informant 3 opplever selv å være bedre på relasjonsbygging nå enn hun var for 10 år siden. I tillegg beskriver informantene tre andre forhold som en lærers relasjonskompetanse avhenger av. For det første beskrives det av informant 1, 4, 5 og 6 at «relasjonskompetanse avhenger av lærerens naturlige egenskaper». De snakker om at det ligger «intuitivt» (informant 5), er en fordel å være «sosial av [seg]» (informant 4), og avhenger av personlighet som gjør at det «ikke [er] sikkert at alle egner seg» (informant 6).

For det andre beskrives det av informant 3 og 5 at «relasjonskompetanse avhenger av menneskesyn, holdninger og verdier» læreren har. Informant 2 hevder at det «former hvilken (...) kompetanse du har innenfor det med relasjonsbygging». Det kan bli vanskelig å bygge en god relasjon, hvis elevene merker at man «ikke har et godt elevsyn» (informant 5). For det tredje beskrives det av informant 2, 3, 4 og 7 at «relasjonskompetanse avhenger av lærerens engasjement». Informant 2 og 3 forteller at de på eget initiativ har jobbet med egen kompetanse og tatt relevante kurs utenom jobbsammenheng. Det handler om «hvor mye du vil legge i det» (informant 7). Informant 4 forklarer det slik:

Jeg føler at min styrke er at jeg bryr meg om ungene. Jeg er her for at jeg vil hjelpe barna. (...) Hvis du [er dedikert] så blir du automatisk en god relasjonsbygger også, for da er du interessert i barnet.

Oppsummert, opplever informant 1, 2, 4, 5 og 7 at det er «variasjon mellom lærere». Lærerne setter selv en «standard for hvordan [d]e vil ha det i [s]itt klasserom» (informant 1). På informant 2 sin skole er det gitt noen føringer fra ledelsen, men på andre skoler opplever hun at «lærerne gjør det mye selv». Informant 1 forteller at det er «opp til hver enkelt (...)» hvilket fokus man har på relasjoner og den sosiale og emosjonelle opplæringen, og at det er «veldig stor forskjell på lærerne». Elever kan altså bli møtt av lærere med veldig ulik relasjonskompetanse.

#### **4.5.2 Følelsesmessige reaksjoner**

Informant 4 og 5 forklarer at de «blir trigget av elevens atferd». Informant 5 hevder at «Det har nok de fleste som jobber i skolen opplevd på en eller annen måte, selv om – igjen, vi snakker ikke om det». Å bli trigget kan ifølge informant 4 gjøre at hun vil

«velge dårlige handlingsmønstre». Følelser som er nevnt at trigges hos informantene er fortvilelse, frustrasjon, irritasjon, oppgitthet, sinne, stress og tristhet (tabell 5). Flest informanter (n = 5) kjenner på frustrasjon og oppgitthet, men et flertall (n = 4) kjenner også på irritasjon og sinne.

**Tabell 5**

*Informanter som har beskrivelser som faller innunder koder om følelser*

Navn på kode	Beskrives av informant nr.	Antall informanter
Lærer kjenner på fortvilelse	3, 4	2
Lærer kjenner på frustrasjon	1, 2, 3, 4, 6	5
Lærer kjenner på irritasjon	1, 2, 3, 4	4
Lærer kjenner på oppgitthet	2, 3, 4, 5, 6	5
Lærer kjenner på sinne	2, 3, 4, 6	4
Lærer kjenner på stress	1	1
Lærer kjenner på tristhet	2, 6, 7	3
Lærer kjenner på at det er slitsomt eller krevende	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7
Lærer kjenner på positive følelser	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7

Alle informantene beskriver at de kjenner på at relasjonelle utfordringer er slitsomt eller krevende. Flere informanter beskriver det også som «vanskelig» (informant 1, 2 og 6). Å tilrettelegge mot relasjonelle utfordringer er ifølge informant 4 «en ordentlig jobb (...). Den er krevende. Veldig krevende». Informant 3 forklarer at det kan henge sammen med at hun «føler at [hun] ikke mestrer». Alle informantene beskriver nemlig på den andre siden at de kjenner på positive følelser når de opplever mestring med elevene. Når informant 3 forteller om en slik situasjon, blir hun tydelig rørt i stemmen og beskriver følelsen av glede. Informant 4 forteller også om at hun kan bli rørt og stolt av elevene som oppleves utfordrende, og at det med de er «desto mer gøy når du får det til».

### **4.5.3 Opplevelser av mestring**

Det ble stilt spørsmål til alle informantene om i hvilken grad de klarer å møte elevene som oppleves utfordrende på den måten de ønsker. Fem av informantene (2, 4, 5, 6, 7) svarer at de ofte opplever mestring, mens to informanter (1, 3) svarer at de opplever det tidvis. Likevel beskriver seks av informantene (1-6) at de opplever å komme til kort. Informant 4 forstår at hun «må gjøre noe, men [hun] skjønner ikke hva». Hun beskriver

det som at hun ikke har et handlingsrepertoar som fungerer. Informant 1, 3, 4, 6 og 7 forteller også om at de opplever å være usikker. De etterspør kunnskap og kompetanse om håndtering av elevene og tilrettelegging innenfor de ressursene som er tilgjengelig. Informant 4 sier:

Altså, for det er jo (...) kreativiteten som ofte redder oss da. Og jeg er nå så heldig at jeg har den. (...) Så litt mer informasjon om både hva som ligger bak atferden deres og hva som kan være gode tiltak – det skulle jeg nok ønske at vi hadde hatt.

## **Kapittel 5: Diskusjon av funn**

Diskusjonskapittelet er delt inn etter og drøfter de to forskningsspørsmålene: I) Hvilke forståelser av relasjonelle utfordringer blir synlige i grunnskolelæreres fortellinger om elever på 1. til 4.trinn? og II) Hvilken tilrettelegging beskriver grunnskolelærere i fortellinger om sitt arbeid med relasjonelle utfordringer med elever på 1. til 4. trinn? Resultater og funn fra kapittel 4 blir sett opp mot litteraturgjennomgangen fra kapittel 2.

### **5.1 Grunnskolelæreres forståelser av relasjonelle utfordringer**

#### **5.1.1 Forventninger til elevers atferd**

Det kommer tydelig frem i beskrivelser hos alle informantene at atferden til elever på 1. til 4. trinn kan oppleves som utfordrende. Relasjonelle utfordringer er med andre ord et høyst aktuelt tema i grunnskolens første fire år. Informantene forteller at de opplever å bli utfordret når elevene utagerer verbalt, materielt, fysisk og psykisk mot seg selv eller andre. Mitt spørsmål om på hvilken måte atferden opplevdes utfordrende ga ulike svar, og ikke alle informantene var innom alle kodene. En mulig forklaring på det kan være at ikke alle informantene har erfaring med alle kodene, mens en annen forklaring kan være at de har ulike opplevelser av hva som er utfordrende. Dette stemmer overens med Sollesnes (2008, s. 28) sine betraktninger om at personlige erfaringer og verdisyn fører til individuelle forskjeller i hvordan man forstår og opplever en situasjon. Da informantene fikk spørsmålet, virket noen av dem dessuten usikre på hva jeg var ute etter. Det kan tyde på at det er vanskelig å etablere en tydelig grense mellom forventet og avvikende atferd (Holland, 2013, s. 73).

Noen av informantene presiserte at de beskrev tilfeller som skilte seg ut for dem. De henviste til personlige opplevelser. Det tyder på at det ikke eksisterer objektive, klare kriterier for hva som kan anses som utfordrende atferd, slik Sollesnes (2008, s. 27) fremholder. Kriteriene benyttes i hvert fall ikke når informantene beskriver atferd som oppleves utfordrende i forskningsintervjuene. Hva som anses som en relasjonell utfordring varierer med kontekst og den enkelte grunnskolelærers erfaringer og oppfatninger.

Likevel beskriver alle informantene atferd som de oppfatter som utagerende når de snakker om relasjonelle utfordringer, og fem av dem opplever at fysisk voldelig atferd er utfordrende. De har like forventninger til elevene om at de ikke skal utsette andre for slag, spark og dytt, eller slåss. Det kan med rimelighet sies også å være en

anerkjent norm i samfunnet. Samfunnets normer er altså bestemmende for læreres forventinger til elevenes atferd i skolen (Hausstätter, 2022, s. 83). Det tyder på at det eksisterer det Sollesnes (2008, s. 27) kaller objektive kriterier for hva som oppleves utfordrende. Kriteriene eller normene bidrar til at det for elevers atferd skapes et skille mellom det såkalt normale eller forventede og det unormale eller avvikende. Atferden til noen elever blir definert som spesielt utfordrende.

Informantene beskriver også at det utarbeides klasseregler. Disse handler om hva det innebærer å gå på skolen, hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre og hvordan alle skal bidra til et godt skolemiljø. Det kan tyde på at det eksisterer noen såkalte objektive (Sollesnes, 2008, s. 27), eller i det minste felles, retningslinjer for hva som regnes som forventet og avvikende atferd. Imidlertid kommer det ikke tydelig frem i informantenes beskrivelser hvorvidt klassereglene bestemmes av den enkelte grunnskolelærer, eller om disse er formidlet i skolereglement og på tvers av klasser. Beskrivelsene til informantene henviser til en klasse, og kan trekke i retning av at det ikke nødvendigvis gjelder skolen som helhet.

### **5.1.2 Omtale av og begreper om relasjonelle utfordringer**

Informantenes svar på hvilket begrep de benytter om atferd som oppleves utfordrende, gjenspeiler begrepsfloraen i litteraturen (Haugen, 2019, s. 15). De løfter frem flere begreper og måter å omtale atferd og elev på. De samme informantene benytter seg også av flere begreper/omtaler, både ved direkte spørsmål og ellers gjennom intervjuet. Jeg har imidlertid, som nevnt, valgt ikke å analysere hvor ofte informantene ordlegger seg på en viss måte for å unngå å tillegge informantene meninger. Likevel kan inkonsekvansen tyde på en manglende bevissthet hos informantene om begrepers definisjonsmakt.

Et begrep som ble nevnt i forskningsintervjuene var «atferdsvansker». Det er det eneste begrepet informantene eksplisitt forteller at de benytter, og det er kun to av dem som nevner begrepet. Det ble dessuten nevnt etter at det var gitt som eksempel på begreper som brukes i faglitteratur og forskning (Haugen, 2019, s. 15). Det kan ha påvirket informanten selv om jeg presiserte at det ikke var nødvendig å benytte et konkret begrep. En mulig forklaring på fraværet av konkret begrepsbruk kan være at begrepene ikke er godt kjent eller aktivt brukt av informantene. På en annen side fremstod alle informantene usikre, ubesluttsomme eller uvillige til å benytte et begrep, og fire av dem forteller at de ikke benytter et begrep. De begrunner det med at

begrepsbruk kan føre til generalisering og forskyving av ansvar over på elevene. Det kan tyde på en bevissthet hos informantene om deres definisjonsmakt.

Både de to informantene som nevner begrepet atferdsvansker og all annen omtale av elevene og deres atferd er individorientert. Det var også tilfellet i Øen & Krumsvik (2022, s. 423) sin litteraturgjennomgang. For det første retter begrepet «atferdsvansker» oppmerksomheten mot elevens atferd og at det er denne som utgjør en vanske. Ellers bruker informantene også adjektiv for å beskrive atferden som utfordrende, utagerende eller forstyrrende. Det gir inntrykk av at det er elevens atferd som er årsak til utfordringene. For det andre henviser informantenes omtale av elevene til hvordan de *er* (n = 3) og/eller hvilke vansker, problemer eller utfordringer de *har* (n = 5). Informantene gir ikke forslag til alternative måter å omtale elever og atferd på som for eksempel henviser til omgivelser eller relasjoner. Dette er i tråd med mine tidligere refleksjoner om hvordan individet typisk gjøres ansvarlig gjennom begrepsbruk, og hvordan de omtales i faglitteratur og forskning (Øen & Krumsvik, 2022, s. 423). Det støtter også Nordahl et al. (2014) sin antakelse om at det typisk gjøres en attribusjonsfeil om såkalt atferdsproblematikk. Det kan stilles spørsmål ved om man egentlig kan snakke om en atferdsvanske, når subjektiv opplevelse av atferdens frekvens, omfang, intensitet og varighet er kriteriene (Aasen et al., 2002, s. 37).

På en annen side fikk informantene spørsmål om hvilket begrep *de* bruker og hvordan *de* forklarer det. Spørsmålet tar altså utgangspunkt i den enkelte informants opplevelser, erfaringer eller meninger. Det påvirker hva informantene beskriver og gjør tilgjengelig i forskningsintervjuet. Jeg spurte ikke om hvorvidt det eksisterer en felles forståelse av relasjonelle utfordringer. Med andre ord kan det eksistere mer objektive kriterier for definering av og begrepsbruk om elevene og deres atferd uten at disse blir synlige. Forståelsen konstrueres slik av språket som er brukt i spørsmålsstilling, den sosiale interaksjonen mellom informantene og meg som forsker, samt tid og sted (Lock & Strong, 2014, s. 31-33).

Mer enn halvparten av informantene (n = 4) reflekterer over hvorvidt et karakteriserende begrep er hensiktsmessige å benytte i forbindelse med relasjonelle utfordringer, mens en informant påpeker eksplisitt at eksisterende begreper skyver ansvaret for de opplevde utfordringene over på eleven. Det kan forklare at informantene ikke nevner begrepet «relasjonelle utfordringer», til tross for at det tilsynelatende ikke ansvarliggjør eleven i like stor grad som andre eksisterende begreper. Fraværet av



begrepet i informantenes beskrivelser, stemmer overens med den lave oppslutningen om dette i faglitteratur og forskning.

Men har det noe å si hvordan grunnskolelærere ordlegger seg om elever og deres atferd som oppleves utfordrende? Ifølge et sosial-konstruktivistisk perspektiv vil grunnskolelærerne gjennom språket konstruere og definere mening og forståelse (Lock & Strong, 2014, s. 31-33), og dermed også den sosiale virkeligheten. Hvilket begrep eller hvilken omtale informantene bruker vil med andre ord forme og formidle en forståelse av opplevde utfordringer, noe som kan bidra til å skape, opprettholde, men også redusere utfordringer. Det betyr at lærere gjennom begrepsbruk og omtale har definisjonsmakt, samtidig som deres egen forståelse av forhold i yrkessammenheng og sosiale forhold ellers også etableres, utvikles og forandres gjennom språk og begrepsbruk.

### **5.1.3 Forklaringer på relasjonelle utfordringer**

I dette underkapittelet tar jeg for meg informantenes forståelse av relasjonelle utfordringer, slik den kommer til uttrykk gjennom forklaringer i forskningsintervjuene. Selv om informantenes begrepsbruk og omtale av elevene og deres atferd er individorientert, gir de både elevorienterte, systemorienterte og relasjonelle forklaringer på opplevde utfordringer. Dette samsvarer med Bronfenbrenner (1979, s. 22) sin bioøkologiske modell som forklarer hvordan eleven og hans/hennes omgivelser påvirker hverandre.

For det første beskriver informantene relasjonelle utfordringer ved hjelp av åtte elevorienterte forklaringer. En overvekt av informantene forklarer at eleven kan ha diagnoser ( $n = 7$ ), være utrygg eller usikker ( $n = 5$ ) og ha svak sosial og emosjonell kompetanse ( $n = 4$ ), som påvirker hans/hennes atferd. Fire av informantene opplever tidvis å være usikker på årsak til det de opplever som utfordringer, og forklarer at usikkerheten kan skyldes fraværet av en diagnose, som underforstått gjerne burde ha vært stilt. Ved å antyde at det kanskje burde vært stilt en diagnose viser de et behov for å forstå og forklare, og tendensen synes å være at de leter etter elevorienterte forklaringer. Sett opp mot Bronfenbrenner sin modell, kan man si at de søker forklaringer på personnivå; elevens biologiske forutsetninger, ferdigheter og egenskaper bidrar til eventuelle utfordringer (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Videre forklarer to informanter at elevens atferd kan skyldes et behov for oppmerksomhet. Forklaringen indikerer en vilje eller intensjon hos eleven, som ikke

samstemmer med hjerneforskning om regresjon som fører til ukontrollerte handlingsimpulser (Hart, 2020, s. 77). Beskrivelsene kan heller representere en forståelse av at elevens atferd fremprovoserer en reaksjon fra læreren, og slik utgjør et utgangspunkt for samhandling (Jordet, 2020, s. 80). Atferden betyr altså at eleven blir synlig og får oppmerksomhet. Oppsummert kan slike beskrivelser sies å representere et typisk norsk fokus på elevens muligheter til eller utfordringer med å skape relasjoner til andre (Befring & Uthus, 2021, s. 500-510).

Informantene benytter også systemorienterte forklaringer i beskrivelsene av relasjonelle utfordringer. Alle informantene fremhever forhold i hjemmet som mulig årsak til relasjonelle utfordringer, og seks av dem er innom organiseringen i skolen. Både hjemmet og skolen inngår i mikrosystemet og er i gjensidig påvirkning med eleven (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Informantene forklarer at eleven kan ha hatt det vanskelig i hjemmet, og at atferden deres kan være et uttrykk for eller resultat av dette. Elevens atferd kan altså ha sammenheng med erfaringer de har gjort seg, men også miljøet de er en del av på skolen og ellers (Nelson & Bloom, 1997; Schore, 2011; Sollesnes, 2008). For eksempel opplever informantene å ha manglende tid, at det er for få voksne i klasserommet og at det mangler ressurser eller kompetanse. Da kan interaksjonene mellom eleven og skolemiljøet være preget av at læreren ikke kommer i posisjon til å håndtere situasjoner som oppstår. Fire informanter beskriver det som at elevene får mangelfull tilpasning eller støtte fra læreren eller skolen. Det er ikke nødvendigvis snakk om negative reaksjoner, men at det ikke gis gode læringsopplevelser, støtte og tilnærminger (Befring & Duesund, 2012, s. 449). I slike sosiale interaksjoner mellom eleven og skolemiljøet skjer det også såkalte transaksjoner som legger grunnlag for senere transaksjoner (Sameroff, 2009, s. 13). Informantenes beskrivelser trekker i retning av en forståelse av at omgivelsene ikke kun kan forsterke eller redusere utfordringer, men også kan legge grunnlag for disse.

Alle informantene nevner også relasjonelle forklaringer for å beskrive opplevde relasjonelle utfordringer. De fremhever at å ha en god relasjon er viktig for elevenes tilpasning, noe som stemmer overens med oppfatninger internasjonalt (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019, s. 307). Manglende eller svak relasjon til elever (N = 7) gjør at informantene lettere opplever situasjoner og atferd som utfordrende. Det kan handle om at de ikke kjenner til en elevs forutsetninger og behov, og derfor ikke forstår hva eleven forsøker å kommunisere gjennom atferd. I slike sosiale interaksjoner ligger ikke forholdene til rette for at læreren skal kunne ta ansvar for konstruktiv læring (Sollesnes,

2008, s. 43). Informantene har altså også et relasjonelt perspektiv på opplevde utfordringer, og de anser deres eget bidrag for å ha betydning for eleven og relasjonen.

Da jeg inviterte til forskningsprosjekt om «relasjonelle utfordringer» fikk jeg lav respons. I tillegg til hektiske hverdager, streik og skjerming fra ledelsen mot for mange invitasjoner, kan en forklaring være at grunnskolelærerne gjennom begrepet «relasjonelle utfordringer» også blir ansvarliggjort for utfordringene. Begrepet impliserer en relasjon mellom læreren og eleven, der læreren også er en bidragsyter (Roland, 2016; Wubbels et al., 2015). Kanskje er det mer utfordrende å vurdere og reflektere over egne bidrag, sammenlignet med andres?

I forskningsintervjuene løftes det frem forhold ved dem selv som kan bidra til relasjonelle utfordringer. To informanter nevner at lærerens kjønn har betydning for graden av utfordringer de opplever i en klasse. De er kvinner og har erfart at de opplever flere utfordringer, sammenlignet med mannlige lærere. En annen informant er innom manglende kjemi mellom lærer og elev som forklaring på relasjonelle utfordringer. Både grunnskolelærerens kjønn og manglende kjemi med eleven, er imidlertid forhold eller forutsetninger som vanskelig kan endres eller forbedres av informantene. I tillegg nevner alle informantene manglende relasjon til eleven som forklaring, som hovedsakelig omhandler deres manglende kjennskap til elevene. De har ikke fått til å etablere relasjon, fordi at de ikke er informert eller fordi de ikke har fått etablert tillit og trygghet (Fallmyr, 2020, s. 42-43). Det er også her en distanse mellom forklaringen og informantenes ansvar. De beskriver nemlig ikke egen evne til å tilrettelegge for gode relasjoner som forklaring på opplevde utfordringer. Det kan tyde på at det er utfordrende både å se eleven innenfra og seg selv utenfra (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

Alle informantene er innom både en elevorientert, systemorientert og relasjonell forklaring på opplevde utfordringer. Det taler for at de har en forståelse av at individet og systemet gjensidig påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Likevel er det tydelig flest elevorienterte og færrest relasjonelle forklaringer på opplevde utfordringer. Det kan tyde på at informantene vegrer seg for å bruke lærer-elev-relasjonen som forklaring på opplevde utfordringer (Drugli, 2012, s. 93). Hva avgjør hvordan grunnskolelærerne konstruerer sin forståelse og hvilke forklaringer som veier tyngst?

I et sosial-konstruktivistisk perspektiv kan det argumenteres for at grunnskolelæreres forståelse eller konstruksjon dannes i sosiale interaksjoner mellom mennesker og andre sosiokulturelle prosesser som er preget av historie og kultur (Lock

& Strong, 2014, s. 27). For det første kan det i de sosiale interaksjonene mellom lærer og elev, være enklere for læreren å identifisere forhold ved eleven på grunn av atferdens tydelige karakter (Nordahl et al., 2014). Den sosiale interaksjonen i forskningsintervjuene kan også ha hatt betydning for hvilke forklaringer som blir fremtredende. Kanskje er det enklere å prate om forhold som ikke angår en selv, spesielt når man interagerer med en fremmed forsker der tilliten er begrenset. For det andre kan de sosiokulturelle prosessene bestå av en tradisjon for individorienterte begreper og manglende oppmerksomhet på lærer-elev-relasjonen i Norge (Federici & Skaalvik, 2015). Det kan tyde på at det er dannet en kultur, der de relasjonelle forklaringene får mindre plass enn de elevorienterte forklaringene. Grunnskolelærernes konstruksjon, forståelse og forklaring av utfordringene gjenspeiler altså en historie og kultur. Kulturen ved en skole vil prege tilretteleggingen som gis. Det kan tale for at det er en sammenheng mellom grunnskolelæreres forståelse og tilrettelegging.

## **5.2 Grunnskolelærernes tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer**

### **5.2.1 Grunnskolelærernes ansvar**

Av resultatene fremgår det at informantene bruker mye tid på å tilrettelegge både forebyggende og avvergende (n = 4) for å unngå relasjonelle utfordringer med elever. Blant annet gir alle informantene opplæring i sosial og emosjonell kompetanse. Det er prioritert og en sentral del av deres hverdag og den tidlige innsatsen elever på 1. til 4. trinn får. Flest beskrivelser handler om at tilretteleggingen er forebyggende (30), og grunnskolelærerne uttrykker at de ønsker å være i forkant og unngå å måtte avverge (9) situasjoner. Det tyder på at de har en tanke om at intervensjon – å forme og fremme elevens kompetanse, bidrar til prososial atferd (Durlak et al., 2011, s. 412-417). Informantenes beskrivelser stemmer også overens med lovverkets formidling av grunnskolens oppdrag om å gi elever sosial opplæring og forebygge at utfordringer eskaleres (Meld. St. 6, (2019-2020); Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Et hovedspørsmål i forskningsintervjuene var i hvilken grad sosial og emosjonell kompetanse er en del av opplæringen elever på 1. til 4. trinn får. Alle informantene svarte, som nevnt, at dette er prioritert og noe de bruker mye tid på. Grunnet at det er tydelige forventninger om dette i lovverk og offentlige føringer, kan spørsmålet ha ført til svar-tendenser hos informantene (Sagberg, 1976, s. 2). Med andre ord kan de ha svart

det de opplever som sosialt ønskelig, til tross for at jeg forsøkte å etablere tillit og trygghet i forskningsintervjuet. På en annen side fokuserte videre underspørsmål på informantenes fortellinger, der deres begrunnelser for opplæring i sosial og emosjonell kompetanse ble synlig. Det kan trekke i retning av at informantenes beskrivelser likevel er pålitelige.

Informantene begrunner vektleggingen av den sosiale og emosjonelle opplæringen med at det er en forutsetning at elevene fungerer sosialt for å mestre det faglige. Det faglige kan altså ikke isoleres fra det sosiale (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det tydeliggjøres når informantene beskriver tilrettelegging som går på tvers av fagene. Den handler for eksempel om å gi elevene medvirkning og medbestemmelse, forutsigbarhet, tilstedeværelse av voksne, oversikt ved hjelp av dagsplan, støtte til mestring, fysisk nærhet, ros og mulighet for å fikle med en gjenstand. Beskrivelsene gjenspeiler satsingen på læreren ved at lærerens rolle, relasjonskompetanse og aktivitetsplikt er sentral i tilretteleggingen som gis (Opplæringslova, 1998; St.meld. nr. 11, (2008-2009); Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det er imidlertid variasjon mellom informantene, når det gjelder hvordan de innlemmer det sosiale i opplæringen. På intervjuetidspunktet benyttet ingen av informantene seg av systematiske verktøy eller programmer, som kan tale for at det er en høy terskel for å bruke kunnskapsbaserte hjelpetiltak (Raknes et al., 2017, s. 172). Mens en informant anser sosial opplæring som et overordnet mål om danning nevnt i Læreplanen, anser en annen det som en del av KRLE-faget. Flere informanter mener også det handler om ulike måter å strukturere skolemiljøet på ved hjelp av regler. Elevene lærer slik om egne og andres reaksjoner ved at det formidles anerkjente, profesjonelle holdninger (Kinge, 2020, s. 83). I beskrivelsene til informantene er det likevel synlig at det er et rom for bruk av skjønn og egen dømmekraft. De har i ulik grad konkrete mål og måter å gjennomføre den sosiale opplæringen på. Det er altså ikke er avsatt tid, mål og vurdering for dette, på samme måte som for den faglige opplæringen. Informantene bekrefter at det er opp til hver enkelt skole hva de gjør og benytter (Ot.prp.nr.72, (2001-2002)). Det kan resultere i at den enkelte lærer ender opp med å få et stort ansvar for å inkludere og prioritere det i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2018; Opplæringslova, 1998; St.meld. nr. 11, 2008).

Gergen (2015, s. 146-151) hevder at relasjon mellom lærer og elev, er av betydning for konstruksjon av kunnskap i utdanning. Han kritiserer tradisjonell utdanning for å ha for lite fokus på relasjonelle prosesser. I stedet kontrollerer og

definerer lærere undervisningen, og elever får liten mulighet til medvirkning om innhold og gjennomføring. Elevene blir i for stor grad passive mottakere av informasjon. Gergen (2015, s. 148) foreslår sosial konstruktivisme som alternativ til tradisjonell utdanning. Elever skal ikke kun innrette seg etter læreres instruksjoner, men bidra i en relasjon til læreren. I mitt datamateriale beskriver fem av informantene at de gir elevene mulighet til medvirkning og medbestemmelse. Det tyder på at de har fokus på det Gergen (2015, s. 146-151) kaller relasjonelle prosesser, og at de anerkjenner at det foregår en gjensidig påvirkning på det som kalles mikronivå i Bronfenbrenners modell (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Læreren er også en bidragsyter i lærer-elev-relasjonen. Å være en god lærer handler ifølge Gergen (2015, s. 150) ikke bare om lærerens kvaliteter og handlingsvalg, men også om å ha evne til å skape gode relasjoner til sine elever. Han trekker frem tre tilnærminger som elever selv foreslår for å fremme gode relasjoner: tilretteleggeren, coachen og vennen. Tilretteleggeren støtter og beriker elevenes læringsprosesser og er bevisst på likheter og ulikheter mellom relasjoner til elevene. Coachen inspirerer, veileder og anerkjenner elevene for å skape selvtillit. Vennen utviser interesse ved å være sympatisk, støttende og forståelsesfull, og er en rollemodell for elevens relasjonsbygging. Hvilken tilnærming læreren inntar vil kunne variere mellom elever og situasjoner. Læreren skal i varierende grad blant annet være tydelig, hensynsfull, inviterende, informerende og korrigerende (Gergen, 2015, s. 151). Informantene beskriver komponenter ved alle de tre tilnærmingene; blant annet anerkjennelse, støtte for å oppå mestring, vise aksept og forståelse og være en tydelig voksen. Spennet i tilretteleggingen informantene beskriver kan tyde på at tilnærmingen de inntar varierer med hvilken elev de tilrettelegger for, men også at det er variasjon mellom lærere.

Fire informanter beskriver at de har mulighet for å få hjelp av eksterne instanser, eget team, skolens ledelse eller miljøet på skolen. Samtidig forteller en av dem at de likevel opplever å stå mye alene i det, og at de ikke får den opplæringen og hjelpen de trenger. Seks informanter forklarer at det er vanskelig å arbeide så mye med det relasjonelle som de skulle ønske på grunn av mangel på tid, voksne, ressurser og kompetanse. Det er et funn som stemmer overens med tidligere forskning som viser at grunnskolelærere kan oppleve ikke å ha tid til eller kompetanse til å følge opp elever de bekymrer seg for (Ekornes, 2016, s. 74-76). Nesten alle informantene mener altså at det er et potensiale for å forbedre organiseringen og skolemiljøet rundt atferd som oppleves utfordrende (Markkanen et al., 2019, s. 8). Det viser også at klassestørrelse og

lærertetthet har betydning for læreres subjektive opplevelse av mulighet til å møte og ta vare på eleven og bygge relasjoner (Pedersen et al., 2022, s. 31-119).

Alle informantene er innom at mye handler om hvorvidt man skiller mellom å ha tid eller ta seg tid. De forteller at de selv må finne måter å frigjøre tid på, og at dette kan være krevende. Det kan tyde på at skolen er sterkt faglig fokusert, at det sosiale har en mindre naturlig plass og at dette preger informantenes evne til å tilrettelegge på best mulig måte for elevene (Markkanen et al., 2019, s. 7).

Fem informanter nevner eksplisitt at det er de som må ta ansvar for lærer-elev-relasjonen og tilretteleggingen. De forteller at det handler om å få relasjonen til å fungere, ved at de investerer i denne. Det innebærer blant annet at det er de som må tilpasse sin væremåte. Slik bekrefter informantene at lærer-elev-relasjonen er asymmetrisk (Sollesnes, 2008, s. 43-47). Det stemmer overens med at det er læreren som må ta styring og ansvar for relasjoner og læring som kan oppstå i disse (Jordet, 2020, s. 80). På en annen side forteller to informanter at stadig flere elever strever med det sosiale i grunnskolens 1. til 4. trinn, og en av dem belyser at kompetansen allerede er svak før eleven har begynt på skolen. Beskrivelsen støtter en oppfatning av at manglende tidlig utvikling av sosial og emosjonell kompetanse kan legge grunnlag for såkalte atferdsproblemer (Belsky et al., 2007; Burger, 2010; McCartney et al., 2010). Det stilles høye forventninger til at grunnskolelærerne skal ha en såkalt oppdragerrolle, forteller en annen informant. Det kan gjenspeile en forventning om at elevene skal tilegne seg adekvat psykososial kompetanse ved å være en naturlig del av skolehverdagen og dens aktiviteter (Befring & Uthus, 2021, s. 501).

Informantene beskriver en stor mengde av tilrettelegging som kan forebygge og avverge relasjonelle utfordringer. De forteller om hvordan de etablerer, vedlikeholder og reparerer relasjoner (Fallmyr, 2020, s. 42-43). Informantenes oppfatninger av betydningen av dette arbeidet synes å være i samsvar med oppfatningen om at sosial og emosjonell kompetanse består av ferdigheter som må læres, vedlikeholdes og videreutvikles hele livet (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 5). En informant forteller at arbeidet med det relasjonelle krever at de er kreative på veldig mange områder. De må med andre ord være i handlingsberedskap og tilpasse seg elevene aktivt (St.meld. nr. 11, (2008-2009), s. 43). Det synes som om informantene utøver en relasjons- og relasjonsbyggingskompetanse som det i lovverket er formidlet at forventes.

### 5.2.2 Grunnskolelæreres relasjonskompetanse

For å utvide interaksjoner mellom lærer og elev til relasjon, er det ifølge fire informanter nødvendig å skape positive interaksjoner i fredstid. Det handler om at elevene skal oppleve å få flere positive enn negative erfaringer med lærerne sine. Det kan bidra til at de etablerer gode relasjoner, der elevene opplever tillit og trygghet (N = 7). Denne måten å etablere relasjoner på, stemmer overens med (Fallmyr, 2020, s. 42-43) sin beskrivelse av relasjonsetableringsfasen. Informantenes beskrivelser indikerer også at lærer-elev-relasjoner kan forstås ved hjelp av transaksjonsmodellen (Drugli, 2012, s. 17), der tidlige transaksjoner legger grunnlaget for de som kommer senere. Det tyder på at informantene er bevisst hvilken påvirkning deres egen relasjonskompetanse og omgivelsenes perspektiv kan ha.

Fem informanter understreker at de ønsker eleven i klasserommet, selv ved relasjonelle utfordringer, fordi det da er lettere å etablere en god relasjon. Informantene forklarer at det kan være en forskjell mellom kontaktlærere og faglærere, på grunn av at kontaktlærere tilbringer mer tid med elevene enn faglærere gjør. Betydningen av denne forskjellen er også belyst av Markkanen et al. (2019, s. 7). Ifølge fire informanter er deres tilstedeværelse viktig for å kunne etablere en relasjon. Beskrivelsene tyder på at informantene er informert og inkluderer elevene i det sosiale fellesskapet (Fallmyr, 2020, s. 42-43).

Informantene nevner flere elevorienterte forklaringer på opplevde utfordringer (8), enn systemorienterte (6) og relasjonelle (3) forklaringer. Individorienterte tilnærminger kan føre til ekskludering (Øen & Krumsvik, 2022, s. 426). Likevel er tilretteleggingen informantene beskriver i stor grad systemorientert; de er opptatt av tilpassing av egen væremåte og omgivelsene rundt eleven. Fire informanter snakker om at det er viktig å styrke eleven både individuelt og kollektivt. På den ene siden er det snakk om å styrke elevens egen selvfølelse. I tillegg kan den sosiale og emosjonelle opplæringen eller reguleringen som gis (N = 7), inngå som en del av dette. Det kan anses som individorienterte tilnærminger. På den andre siden er de også opptatt av å styrke eleven kollektivt. Det gjør de blant annet ved å lytte, vise interesse, anerkjenne, rose, og se eleven. Denne væremåten kan anses som systemorientert, virke betryggende for eleven og sammenfaller med (Fallmyr, 2020, s. 42-43) sin beskrivelse av relasjonsetableringsfasen. Den kan dessuten få positiv betydning for elevens relasjoner til sine medelever (Hughes et al., 2001, s. 289). Dette kan tyde på at informantenes tilrettelegging fremmer et inkluderende skolemiljø med fokus på relasjoner.



Videre beskriver fire av informantene at den forebyggende tilretteleggingen mot relasjonelle utfordringer fordrer tålmodighet og pågangsmot. De forklarer det som å stå i tiltak lenge nok, men også at væremåten er nødvendig i interaksjon med elevene ellers. Seks informanter poengterer at lærerne både må utvise gjensidig respekt og være tolerante og nysgjerrige. Dette er verdier og kvaliteter som samsvarer med lovverkets beskrivelser av læreres relasjonskompetanse (Nordenbo et al., 2008; St.meld. nr. 11, (2008-2009)). Disse skal gjøre dem i stand til å veilede elevene til å unngå uheldige valg. En informant beskriver at mye handler om å veilede og hjelpe elevene til å regulere følelsene sine. Dette inngår som en del av det Fallmyr (2020, s. 42-43) kaller relasjonsvedlikeholdsfasen. Informantenes beskrivelser og refleksjoner taler for at kvaliteten på lærer-elev-relasjonene ikke har potensiale for forbedring slik Sabol & Pianta (2012, s. 216-224) fant. Informanten er både bevisste på viktigheten av gode lærer-elev-relasjoner (N = 7) og tilrettelegger aktivt for å oppnå dette.

På en annen side forteller informantene at de står mye alene i arbeidet med relasjoner, og fem informanter forteller at det er variasjon mellom lærere. Når det gjelder hvordan grunnskoler velger å gjøre plass til det sosiale, er det også variasjon. Det indikerer at ikke alle grunnskoler har etablert en skolekultur som tilrettelegger for høy kvalitet på lærer-elev-relasjoner. Til tross for at informantene beskriver en relasjonskompetanse som oppfyller forventinger i lovverk og faglitteratur, kan det tyde på at det er et potensiale for forbedring i skolemiljøet (Sabol & Pianta, 2012, s. 216-224). Uten en sterk skolekultur med verdier, holdninger og tradisjoner for et støttende kollegium og kompetanseheving, mangler handlingsregler for rett og gal atferd (Busch, 2011; Fontaine et al., 2006; Pianta, 1999). Da kan man risikere at grunnskolelærere handler i strid med relasjonskompetansen som er forventet i lovverk og offentlige føringer.

Fire informanter forteller at en del av den forebyggende tilretteleggingen også handler om å være en tydelig voksen. De beskriver det som å stille krav til elevene, samtidig som det utvises kjærlighet. Dette stemmer overens med det autoritative perspektivet som vektlegger en balanse mellom krav og relasjon (Cornell & Huang, 2016; Roland, 2021). Informantene er innom at samhandlingen deres med elevene består av både forutsigbarhet, respekt og medvirkning. Imidlertid opplever informantene at det ikke alltid fører frem å sette grenser. Fire informanter forklarer at grensesettingen både kan føre til at eleven utagerer og situasjonen eskalerer. Følger vi Roland (2021, s. 66) bør grenser formidles med anerkjennelse og varme, konsekvent og over tid i

skolemiljøet. Det er ikke alltid like lett å få til når man står i klasserommet, kanskje som den eneste voksne, og det oppstår situasjoner med potensiell utagering.

Det varierer hva informantene gjør for å dempe situasjoner som oppleves utfordrende, ifølge deres egne beskrivelser. Fem av dem snakker om å vise aksept og forståelse, to om å skifte eller fange fokus, og fire om å gi eleven tid. Fem informanter sier dessuten at det fungerer dårlig å gi elevene kjeft. Det tyder på at de i en relasjonsrepareringsfase forsøker å anerkjenne elevens følelser og opplevelser for å oppnå forsoning (Fallmyr, 2020, s. 42-43). På den andre siden forteller informantene om at både de selv og andre lærere likevel iblant kjefter eller er strenge (n = 4). Tre informanter sier at de gir irrettesettelser, fire sier at eleven fjernes fra situasjoner som oppleves utfordrende, og to informanter ignorerer uønsket atferd. Det stemmer med at Kinge (2020, s. 64) hevder at elever ofte blir avvist, overhørt, kritisert og belært. Informantene begrunner slike reaksjoner med at de kan være til det beste for eleven, for å unngå at situasjoner eskalerer eller eleven får mye negativ oppmerksomhet. Uavhengig av begrunnelse, kan uheldige handlingsmønstre indikere at informantene ikke mestrer situasjonene (Hedström, 2015, s. 7-8).

### **5.2.3 Grunnskolelæreres opplevelser av mestring**

Vurdering av mestring kan knyttes til beskrivelsene til tre informanter om hvorvidt de klarer å være profesjonell og pedagogisk. En av dem forklarer at det handler om å legge egne følelser og reaksjoner til side. De etterstreber altså å innta en følelsesmessig distanse, slik Valle (2014, s. 165) observerte i sin forskning. Likevel innrømmer en annen informant at dette ikke alltid er like enkelt, og to forteller at de blir trigget av elevers atferd. Alle informantene kjenner dessuten på negative følelser i møte med atferd som oppleves utfordrende. Det tyder på at det er enklere å ha en følelsesmessig distanse i teorien enn i den praktiske hverdagen. Å bli trigget (n = 2) kan ifølge en av informantene gjøre at det velges dårlige handlingsmønstre. Følelsene har altså potensiale for å påvirke den intuitive handlingskompetansen og utøvelsen av relasjonskompetanse. Det kan dessuten få store konsekvenser for elevenes senere engasjement og oppnåelse i skolen (Roorda et al., 2011, s. 493).

Ifølge Valle (2014, s. 251) er det behov for gjentatte erfaringer med elever og situasjoner som avviker fra det forventede, for at grunnskolelærere skal bli bevisst egne reaksjonsmønstre og bidrag i relasjoner med elever. Seks informanter bekrefter at de opplever at relasjonskompetanse tilegnes gjennom erfaring. Det indikerer at den ikke er

statisk, men utvikles gjennom arbeidslivet (Drugli, 2012, s. 47). Imidlertid mener to informanter at relasjonskompetanse avhenger av menneskesyn, holdninger og verdier, fire mener det er engasjement og fire mener det er naturlige egenskaper. De regner altså relasjonskompetansen som noe personlig, og ikke nødvendigvis som en kompetanse man lærer formelt og som har potensiale for systematisk forbedring. En av informantene forteller at det handler om personlighet og egnethet. Det kan forklare at mange vegrer seg for å bruke lærer-elev-relasjonen som forklaring på opplevde utfordringer (Drugli, 2012, s. 93). Slik kan grunnskolelæreres relasjonskompetanse risikere å bli personlig og vilkårlig, dersom den ikke bygger på noen felles erfaringer og/eller kunnskaper.

De syv informantene har som nevnt ulik utdanningsbakgrunn. Noen er lektor etter å ha gjennomført fem års lærerutdanning mens andre har tittelen adjunkt. De har også ulik grad av videreutdanning og kurs. Til tross for mangfoldet, mener hele seks informanter at det er manglende fokus på relasjon og atferd i deres utdanning. De beskriver utdanningen både som utilstrekkelig og lite forberedende på tilretteleggingen mot relasjonelle utfordringer. Dette indikerer at det er en avstand mellom utdanning og den praktiske verdenen (Schön, 1987, s. 306). En informant opplevde det til og med som et sjokk å komme ut i grunnskolen.

Likevel svarer fem av informantene at de ofte opplever mestring og to opplever det tidvis. Alle informantene kjenner på positive følelser ved mestring, og en blir også rørt av dette underveis i forskningsintervjuet. De er ikke fullstendig sosialt og emosjonelt distansert, som kan bidra positivt til kvaliteten på lærer-elev-relasjoner (Fallmyr, 2020, s. 42-43). Til tross for ulike erfaringer, kunnskap og tilrettelegging mestrer altså informantene samhandlingssituasjoner med elever som oppleves utfordrende. Ifølge seks av dem, skyldes det ikke utdanningsbakgrunnen deres. Det kan tyde på at de bruker en intuitiv handlingskompetanse utviklet gjennom erfaring, der de realiserer anerkjente verdier for å unngå relasjonelle utfordringer (Valle, 2014, s. 165-179).

På den andre siden forteller seks av informantene at de også opplever å komme til kort. Fem informanter prøver seg frem når de skal tilrettelegge, og to av informantene beskriver også tilfeller der de gir opp. De forstår at de må gjøre noe, men klarer ikke å finne ut av hva. Ifølge en av informantene er det tilgjengelige handlingsrepertoaret utilstrekkelig. Fire av dem opplever å være usikker på årsak, og etterspør kunnskap og kompetanse om håndtering av elever og tilrettelegging innenfor tilgjengelige ressurser. Det indikerer at det er behov for at også relasjonelle utfordringer kan kvalifisere til

intensiv opplæring og hjelp. Beskrivelsene bekrefter at skoler mangler strategier for å inkludere og tilrettelegge for å unngå relasjonelle utfordringer innenfor det ordinære tilbudet (St.meld. nr. 16, (2006-2007), s. 28). Med andre ord er det lagt et stort ansvar på og forventinger til grunnskolelærere, samtidig som det skapes et rommet for variasjon og mulig vilkårlighet av kvalitet på lærer-elev-relasjonen.

## **Kapittel 6: Oppsummering og avslutning**

Dette hovedkapittelet er en oppsummering og avslutning på masteravhandlingen. Først oppsummeres forskningsprosjektets resultater og hovedfunn. Deretter gis det en oversikt over masteravhandlingens betydning og bidrag til forskningsfeltet. Til slutt gis innspill til videre forskning.

Denne masteravhandlingen utforsket syv informanternes forståelser av og tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer, for å besvare problemstillingen: Hvordan opplever grunnskolelærere relasjonelle utfordringer med elever på 1. til 4. trinn? For å undersøke problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål har jeg gjennomført semi-strukturerte forskningsintervjuer. I den tematiske analysen av disse utarbeidet jeg fem hovedtemaer: 1) Atferd som oppleves utfordrende, 2) Omtale av og begrep om elever, 3) Mulige forklaringer på relasjonelle utfordringer, 4) Tilrettelegging mot relasjonelle utfordringer og 5) Opplevelser og relasjonskompetanse. Funnene er drøftet opp mot eksisterende litteratur på feltet og med et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

### **6.1 Oppsummering av resultater og funn**

Hovedfunnet i masteravhandlingen er at informantene opplever utagerende atferd som utfordrende. De beskriver atferd som vendes utover og får konsekvenser for eleven selv, informanten og eller andre lærere og elever. Alle informantene er usikre, uvillige eller ubesluttsomme når det gjelder å benytte et konkret begrep om de relasjonelle utfordringene de opplever. Fire av informantene begrunner hvorfor de ikke benytter et karakteriserende begrep, hvorav en forklarer at en karakteristikk vil skyve ansvaret over på eleven. Det er kun begrepet atferdsvansker som blir nevnt av informantene, men dette nevnes bare av to, og først etter at jeg har gitt eksempler på eksisterende begreper i litteratur. I stedet for konkrete begreper benytter informantene adjektiv om elevens atferd ( $n = 3$ ), eller beskriver hva eleven har ( $n = 5$ ) eller hvordan han/hun er ( $n = 3$ ). Slik er omtalen hovedsakelig elevorientert, men tre informanter påpeker også at forhold utenfor eleven som gjør ham/henne utfordrende.

Alle informantene er innom en elevorientert, systemorientert og relasjonell forklaring på relasjonelle utfordringer. Det gjelder henholdsvis kodene kalt «diagnoser», «hjemmeforhold» og «manglende relasjon til eleven». Det er høy oppslutning om at utagerende atferd kan skyldes at eleven er utrygg eller usikker ( $n = 5$ ), svak sosial og emosjonell kompetanse ( $n = 4$ ), manglende tid, voksne, ressurser eller kompetanse ( $n =$

6) og manglende tilpasning og støtte fra lærer eller skolen (n = 4). Informantene gir flere eksempler på elevorienterte forklaringer (8), enn på systemorienterte (6) og relasjonelle (3) forklaringer. Fire av dem opplever også å være usikker på årsak (n = 4), der fravær av en elevorientert forklaring kan være grunnen.

Tilretteleggingen mot relasjonelle utfordringer består i informantenes væremåte og det de gjør. Det blir synlig i beskrivelsene deres om at de jobber både forebyggende og avvergende (n = 4). En av dem forklarer at de etterstreber å være i forkant for å mestre situasjoner som oppstår. Alle informantene beskriver at de forebygger ved å gi opplæring i sosial og emosjonell kompetanse for å forebygge relasjonelle utfordringer. Likevel varierer det hva informantene beskriver at inngår i dette, og de beskriver også selv at det er opp til hver enkelt skole hva de gjør og benytter av hjelpetiltak. Imidlertid beskriver informantene tilrettelegging som består av mange like komponenter. For eksempel gir de tillit og trygghet, tar seg tid, anerkjenner, viser interesse, ser eleven, har tålmodighet og pågangsmot, gir forutsigbarhet og er opptatt av å etablere gode relasjoner.

Det gis flest eksempler på forebyggende tilrettelegging (30), sammenlignet med avvergende (9). Når situasjoner allerede har oppstått forsøker informantene blant annet å gi eleven tid (n = 4), skifte eller fange fokuset til eleven (n = 2) og vise aksept og forståelse (n = 5). Samtidig forteller informantene om avvergende tilrettelegging som består av å fjerne eleven fra situasjonen (n = 4), irettesettelser (n = 3), ignorering (n = 2) og kjeft (n = 4). De etterstreber å være pedagogisk og profesjonell, men opplever at det til tider kan være utfordrende å være en god pedagog.

Hele seks informanter opplever at det er manglende fokus på relasjon og atferd i utdanning som kvalifiserer til læreryrket. Den er lite forberedende på tilretteleggingen mot relasjonelle utfordringer. I stedet tilegnes relasjonskompetanse gjennom arbeidslivet, hevder seks informanter. Fire informanter mener at relasjonskompetansen avhenger av lærerens naturlige egenskaper, to informanter mener det henger sammen med menneskesyn, holdninger og verdier, mens fire informanter mener det handler om lærerens engasjement. Dette gjør at det er opp til hver enkelt lærer hvilken plass relasjoner og sosioemosjonell opplæring får i grunnskolen, og at elever kan bli møtt av grunnskolelærere med veldig ulik relasjonskompetanse.

Alle informantene synes at tilretteleggingen mot relasjonelle utfordringer er slitsomt eller krevende, og to informanter forteller at de kan bli trigget av elevenes atferd. De beskriver følelser som tristhet, stress, sinne, oppgitthet, irritasjon, frustrasjon

og fortvilelse. Men, alle informantene sier at de også kjenner på positive følelser. En informant reflekterer over at hennes opplevelse kan henge sammen med hvorvidt hun mestrer situasjoner med elevene.

Flest informanter beskriver at de ofte opplever mestring ( $n = 5$ ), mens to av dem opplever det kun tidvis ( $n = 2$ ). Seks informanter opplever at de tidvis kommer til kort. Det handler om at de ikke har et handlingsrepertoar som fungerer, at de er usikre eller har for få ressurser. En informant forklarer at hvorvidt de mestrer situasjoner står og faller på kreativiteten hos og kompetansen til den enkelte lærer.

## **6.2 Implikasjoner for studien**

Studien viser at relasjonelle utfordringer er et høyst aktuelt tema i grunnskolens første fire år, men også at det kan være vanskelig å etablere en tydelig grense mellom forventet og avvikende atferd (Holland, 2013, s. 73). Informantenes beskrivelser av sine egne erfaringer og opplevelser tyder på at det mangler objektive kriterier for hva som kan regnes som en relasjonell utfordring, og at forståelsen av relasjonelle utfordringer defineres og konstrueres hos den enkelte grunnskolelærer. På den andre siden kan studiens datamateriale gi inntrykk av at det er høyere grad av tilfeldighet i skolens vurderingsgrunnlag og praksis enn det som faktisk er tilfelle. Det kan i så fall ha sammenheng med studiens design. Kvalitative forskningsintervjuer har som mål nettopp å få innsikt i informantenes opplevelser, og informantene er stilt spørsmål om hvordan relasjonelle utfordringer oppleves for dem. Derfor kan det hende at de mer objektive kriteriene ikke kommer frem i forskningsintervjuene. Likevel er det tydelig i analysen av informantenes beskrivelser at noen av de samme forholdene oppleves utfordrende. Det kan tyde på at anerkjente normer i samfunnet er bestemmende for grunnskolelæreres forventinger til elevers atferd i skolen (Hausstätter, 2022, s. 83). Funnene kan imidlertid reise spørsmål om disse er tydelige, tilgjengelige og benyttes aktivt av grunnskolelærere med definisjonsmakt.

Begrepsfloraen fra faglitteratur og forskning (Haugen, 2019, s. 15), er også synlig i informantenes beskrivelser. De fleste informantene benytter imidlertid ikke konkrete begreper, men omtaler eleven og hans/hennes atferd forskjellig. Gjennomgående er det likevel et felles fokus på forhold ved eleven eller hans/hennes atferd. Det støtter at det typisk gjøres en attribusjonsfeil med såkalt atferdsproblematikk, der ansvaret gjennom begrepsbruk skyves over på elevene (Nordahl et al., 2014). I tillegg indikerer det at det er en norsk tradisjon for individorienterte begreper og omtale.

På en annen side reflekterer mer enn halvparten av dem over hvorvidt det er hensiktsmessig å benytte et karakteriserende begrep (n = 4). Uavhengig av hvorvidt grunnskolelærere benytter et konkret begrep vil deres omtale, ifølge et sosialkonstruktivistisk perspektiv, ha betydning for deres konstruksjon og definering av mening og forståelse (Lock & Strong, 2014, s. 31-33). Informantenes språk kan derfor trekke i retning av en individorientert forståelse av relasjonelle utfordringer.

Selv om informantenes begrepsbruk og omtale hovedsakelig er individorientert, gis det både elevorienterte, systemorienterte og relasjonelle forklaringer på relasjonelle utfordringer. De ser altså eleven i lys av sine omgivelser (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Tilretteleggingen som beskrives er i stor grad systemorientert ved at læreren tilpasser egen væremåte og omgivelsene rundt eleven. Likevel gis det flest eksempler på elevorienterte forklaringer, sammenlignet med systemorienterte og relasjonelle. Det kan tyde på at grunnskolelærere vegrer seg for å bruke lærer-elev-relasjonen som forklaring på opplevde utfordringer (Drugli, 2012, s. 93). Grunnen kan blant annet være den sosiale interaksjonen i forskningsintervjuet, relasjonen mellom lærer og elev, eller den etablerte skolekulturen. Det kan oppsummert bekrefte et manglende fokus på lærer-elev-relasjonen i Norge (Federici & Skaalvik, 2015).

På en annen side hevder alle informantene at en god lærer-elev-relasjon er viktig, og at de bruker mye tid på å gi elevene sosial og emosjonell opplæring. Informantene kan ha gitt sosialt ønskelige svar i forskningsintervjuene på grunn av tydelige forventninger i lovverk og offentlige føringer, men deres utfyllende begrunnelser for opplæring i sosial og emosjonell kompetanse styrker påliteligheten. De beskriver at tilretteleggingen som gis til elever på 1. til 4. trinn er varierende (n = 5), og det indikerer et faktisk rom for utøving av skjønn og egen dømmekraft (Ot.prp.nr.72, (2001-2002)). Ingen av informantene benytter seg av systematiske hjelpetiltak på intervjutidspunktet, men opplever at det er opp til hver enkelt skole og lærer. Det handler om deres utøving av lærerrollen og å benytte egen relasjonskompetanse. Med et sterkt faglig fokus i skolen, kan det stilles spørsmål om alle lærere får til å inkludere og prioritere det sosiale i undervisningen.

Hele seks informanter opplever at det er manglende tid, voksne, ressurser eller kompetanse i tilretteleggingen mot relasjonelle utfordringer. De beskriver at de har en relasjonskompetanse som oppfyller forventinger i lovverk og faglitteratur, men at det er et potensiale for forbedring av skolemiljøet (Sabol & Pianta, 2012, s. 216-224). Uten en sterk skolekultur, kan man risikere at grunnskolelærere handler i strid med det som



forventes av dem. Ifølge informantene skjer det at elever får kjeft, irettesettes, fjernes fra situasjoner og ignoreres. Slike uheldige handlingsmønstre kan indikere manglende mestring (Hedström, 2015, s. 7-8).

Forutsetningene for å mestre beskrives av informantene som svake, grunnet at det ikke er fokus på relasjon og atferd i utdanning (n = 6). I stedet nevner informantene erfaring (n = 6), menneskesyn, holdninger, verdier (n = 2), naturlige egenskaper (n = 4) og engasjement (n = 4) som avgjørende for grunnskolelæreres relasjonskompetanse. Ved ikke å bygge på felles erfaringer og/eller kunnskaper kan grunnskolelæreres relasjonskompetanse risikere å bli personlig og vilkårlig. Imidlertid opplever fem informanter ofte mestring og to opplever det tidvis. Det kan tyde på at de benytter seg av en intuitiv handlingskompetanse, der anerkjente verdier realiseres for å unngå relasjonelle utfordringer. På en annen side opplever seks av informantene også å komme til kort. Fem forteller at de prøver seg frem, og to beskriver at de kan gi opp. Dette indikerer at det er et behov for at sosial og emosjonell opplæring gis større plass i grunnskolen, relasjonelle utfordringer kan kvalifisere til intensiv opplæring og grunnskolelærere får strategier for å inkludere og tilrettelegge mot relasjonelle utfordringer.

### **6.3 Videre forskning**

Masteravhandlingen har rettet oppmerksomheten mot relasjonelle utfordringer mellom elever på 1. til 4. trinn og syv grunnskolelærere. På grunn av at det er et kvalitativt forskningsprosjekt, er intersubjektivitet etterstrebet gjennom en transparent fremstilling av informantenes beskrivelser. Andre grunnskolelærere eller personer med annen faglig bakgrunn kan forhåpentligvis kjenne seg igjen i, bli bevisst og få forståelse og engasjement for relasjonelle utfordringer. Imidlertid kan forslag til videre forskning være å utvide utvalget. Det kan også være interessant å undersøke hvilke forhold som fremmer og hemmer grunnskolelæreres forståelser av relasjonelle utfordringer, og diskutere hvilken plass sosial og emosjonell opplæring skal få i grunnskolen. Til slutt, kan det også være verdt å gi grunnskoleelever en stemme ved å undersøke deres opplevelser av relasjonelle utfordringer.

## Kapittel 7: Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Damm AS.
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: A two-year longitudinal study. *Adolescence*, *44*(176), 751–772.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56–95.  
<https://org.doi/10.1177/0272431691111004>
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker: Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 448–469). Cappelen Damm AS.
- Befring, E., & Uthus, M. (2021). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge — utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500–522). Cappelen Damm AS.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, *78*(2), 681–701. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member Checking: A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? *Qualitative Health Research*, *26*(13), 1802–1811.  
<https://doi.org/10.1177/1049732316654870>

- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary–developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, *17*(2), 271–301. <https://doi.org/10.10170/S0954579405050145>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(2), 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Busch, T. (2011). Verdibasert ledelse i offentlige kunnskapsorganisasjoner. I E. J. Irgens & G. Wennes (Red.), *Kunnskapsarbeid: Om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (s. 141–155). Fagbokforlaget.
- Butler, A., & Monda-Amaya, L. (2016). Preservice Teachers' Perceptions of Challenging Behavior. *Teacher Education and Special Education*, *39*(4), 276–292. <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
- Candela, A. G. (2019). Exploring the Function of Member Checking. *The Qualitative Report*, *24*(3), 619–628. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3726>
- Christoffersen, M. N., & Soothill, K. (2003). The long-term consequences of parental alcohol abuse: A cohort study of children in Denmark. *Journal of Substance Abuse Treatment*, *25*(2), 108–116. [https://doi.org/10.1016/S0740-5472\(03\)00116-8](https://doi.org/10.1016/S0740-5472(03)00116-8)

- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246–2259.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode — En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307–316.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.04.019>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm AS.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enriching Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekornes, S. M. (2016). *School Mental Health — Teacher Views: An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Eriksson, L. T. (2020). *Kritisk tenkning: Hva, hvorfor og hvordan*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2015, 30. juni). *Lærer-elev-relasjonen — Betydning for elevenes motivasjon og læring*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Fontaine, N. S., Torre, L. D., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302690>
- Gergen, K. J. (2015). *An Invitation to Social Construction* (3. utg.). SAGE.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen* (H. Gröhn, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hart, S. (2020). *De følsomme relationer: Neuroaffektiv utviklingspsykologi for pædagoger*. Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy* (H. Gröhn, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm AS.
- Hausstätter, R. (2022). Utdanningens normalitetstradisjoner. I H. Thuen, S. Myklestad, & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 76–93). Fagbokforlaget.
- Hedström, H. (2015). *Barn som utfordrer — Holdningsarbeid og metoder i barnehage og første klasse* (I.-J. Sæterdal, Overs.). Pedagogisk Forum.
- Heradstveit, O., Skogen, J. C., Bøe, T., Hetland, J., Pedersen, M. U., & Hysing, M. (2018). Prospective associations between childhood externalising and internalising problems and adolescent alcohol and drug use: The Bergen Child Study. *Nordic studies on Alcohol and Drugs*, 35(5), 357–371.  
<https://doi.org/10.1177/1455072518789852>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289–301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Hvidsten, B. I. B. (2021). Relasjonelle utfordringer: Hvordan kan du som barnehagelærer fremme barns relasjonskompetanse? I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 137–153). Fagbokforlaget.
- IT-avdelingen. (2022, august 30). *Informasjon fra IT-avdelingen: SAFE*. UiB. <https://www.uib.no/safe>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm AS.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Klokset, T. (2022). *Den treenige hjerne* [RVTS]. <https://rvtssor.no/aktuelt/33/hjerne-opplysning-for-barn/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 8. februar). *Informasjon om lærernormen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/informasjon-om-larernormen/id2589169/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lindbäck, S., & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Lock, A., & Strong, T. (2014). *Sosial konstruktivisme — Teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.

- MacLean, P. D. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. Plenum Publishing Corporation.
- Markkanen, P., Anttila, M., & Välimäki, M. (2019). Knowledge, Skills, and Support Needed by Teaching Personnel for Managing Challenging Situations with Pupils. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(19), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193646>
- McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A., Owen, M. T., Bub, K. L., & Belsky, J. (2010). Testing a Series of Causal Propositions Relating Time in Child Care to Children's Externalizing Behavior. *Developmental Psychology*, *46*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1037/a0017886>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nelson, C. A., & Bloom, F. E. (1997). Child Development and Neuroscience. *Child Development*, *68*(5), 970–987. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01974.x>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2014, 11. oktober). *Et helhetlig syn på atferdsvansker hos barn*. Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2014/10/et-helhetlig-syn-pa-atferdsvansker-hos-barn/>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* [Teknisk rapport]. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser\\_og\\_elevers\\_laring.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf)

Norsk Helseinformatikk. (2022, 16. november). *Atferdsforstyrrelser hos barn*. NHI.no.

<https://nhi.no/sykdommer/barn/barnepsykiatri/atferdsforstyrrelser-hos-barn/>

Nymo, T. P. (2017). *Lærertetthet og klassestørrelse – en kunnskapsoversikt*

(Ressurshfte Nr. 6; Veileder). Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/var->

[politikk/publikasjoner/2017/larertetthet-og-klassestorrelse--en-](https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/larertetthet-og-klassestorrelse--en-)

[kunnskapsoversikt/](https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/larertetthet-og-klassestorrelse--en-kunnskapsoversikt/)

Obradovic, J., Stamperdahl, J., Bush, N. R., Adler, N. E., & Boyce, W. T. (2010).

Biological Sensitivity to Context: The Interactive Effects of Stress Reactivity

and Family Adversity on Socioemotional Behavior and School Readiness. *Child*

*Development*, 81(1), 270–289. <https://doi.org/10.1111/j.1467->

[8624.2009.01394.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01394.x)

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.).

Gyldendal Norsk Forlag AS.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-

1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ot.prp.nr.72. (2001-2002). *Om lov om endringar i lov 17. Juli 1998 nr. 61 om*

*grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Utdannings- og

forskingsdepartementet.

<https://lovdata.no/pro/#document/PROP/forarbeid/otprp-72-200102>



- Pedersen, C., Reiling, R. B., Vennerød-Diesen, F. F., Alne, R., & Skålholt, A. (2022). *Evaluering av norm for lærertetthet: Sluttrapport* (Nr. 12). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).  
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3029689/NIFUrapport2022-12.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Pianta, R. C. (1999). *Enchancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Raknes, S., Hansen, L. S., Cederkvist, G. A., & Nordgaard, N. (2017). «Psykologisk førstehjelp» i skolen. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn: Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 170–191). Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2016, 21. oktober). *Ulike perspektiver på relasjonsbygging*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm AS.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development, 14*(3), 213–231.  
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sagberg, F. (1976). *Om validiteten av intervjuundersøkelser: Feilkilder knyttet til den sosiale interaksjon mellom intervjuer og respondent* [Arbeidsnotat]. Statistisk sentralbyrå.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. I A. Sameroff (Red.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (s. 3–21). American Psychological Association.
- Schore, A. N. (2011). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant mental health journal, 22*(1–2), 7–66. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N)
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Caspar Forlag AS.
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K. J., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L., & Enebakk, V. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

St.meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

St.meld. nr. 16. (2006-2007). ... *Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 15. februar). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Valle, A. M. (2014). *Lærerens intuitive handlingskompetanse* [Ph.d. i studier av profesjonspraksis]. Universitetet i Nordland.

Verdens helseorganisasjon. (u.å.). *ICD-10: Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelse:*

*Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer (Blåboka)*. Direktoratet for e-helse. Hentet 3. mars 2023, fra

<https://www.ehelse.no/standardisering/standarder/icd-10-psykiske-lidelser-og-atferdsforstyrrelse-kliniske-beskrivelser-og-diagnostiske-retningslinjer-blaboka>

Vik, M. G. (2022, 19. oktober). Lærerne, en uerstattelig gruppe uten reell streikerett?

*Utdanningsforbundet.*

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/larerne-en-uerstattelig-gruppe-uten-reell-streikerett/>

Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. D., Wijsman, L., Mainhard, T., & Tartwijk, J. V.

(2015). Teacher-student relationships and classroom management. I E. T.

Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of Classroom Management* (2. utg., s. 363–386). Routledge.

Øen, K., & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding

challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417–431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

## Kapittel 8: Vedlegg

### 8.1. Vedlegg 1 – Intervjuguide

<b>Introduksjonsspørsmål</b>	
<b>Hovedspørsmål</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
1. Hvor mange år er du?	
2. Hvilken utdanning har du?	Når tok du denne? Hvor mange år bestod utdannelsen din av? Hvilke relevante fag inngikk i utdannelsen, mtp. intervjuets tema?
3. Hvilken annen relevant bakgrunn har du?	Eks. kurs, arbeidserfaring
4. Hvor mange år har du jobbet med elever på 1.-4. trinn?	
5. Hvor mange elever med utfordrende atferd har du jobbet med? Anslagsvis for å gi et bilde av omfanget.	På hvilken måte var atferden utfordrende?

<b>Begrep og kompetanse</b>	
<b>Hovedspørsmål</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
1. Hvilket begrep bruker du om elever som utviser utfordrende atferd?	Eks. tilpasningsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, utagerende eller innagerende vansker, samspillvansker, atferdsproblemer og atferdsvansker.
2. Hvordan forklarer du begrepet $x$ du benytter? Hvis du skulle forklart hva det er til meg.	
3. Hvordan har du tilegnet deg din kunnskap om $x$ ?	Eks. utdanning, kurs, arbeidserfaring.
4. Hvordan opplever du lærerutdanningen som forberedende på arbeid med utfordrende atferd i grunnskolen?	
5. I hvilken grad opplever du at sosial og emosjonell kompetanse er en del opplæringen lærere gir til elever på 1.-4.trinn?	Hva gjør dere på din skole? Opplever du at det er rom for det? Hvorfor? Mener du det er læreres ansvar? Hvorfor?
6. Hva betyr det for deg at en lærer har god relasjonskompetanse?	
7. Hvordan vurderer du egen relasjonskompetanse (altså kompetanse til å etablere gode relasjoner til elever)?	Hvordan har du tilegnet deg relasjonskompetanse?
8. Hva mener du læreres relasjonskompetanse avhenger av?	Eks. utdanning, engasjement, egnethet, tid, overskudd

9. Hvordan jobber du for å etablere gode relasjoner til elever generelt?	Hvordan jobber du for å etablere gode relasjoner til elever med utfordrende atferd?  Er det noen forskjeller eller likheter? Hvorfor?
10. Hvilken betydning mener du relasjon har i møte med elever med utfordrende atferd?	Hvorfor?
11. På hvilken måte mener du at utfordrende atferd preger din relasjon til eleven, og elevens relasjon til deg?	
12. Hva skulle du ønske du kunne mer om før du fikk erfaring med elever med utfordrende atferd?	Er det noe du fortsatt ønsker mer kunnskap om? I så fall hva?

<b>Erfaringer med tilrettelegging/tiltak</b>	
<b>Hovedspørsmål</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
1. Hva opplever du at er mest utfordrende for elever med utfordrende atferd på 1.-4.trinn?	
2. Hva skjer typisk forut for at en elev utviser utfordrende atferd?	
3. Hva er ifølge din erfaring mulige årsaker til at barn utviser utfordrende atferd?	Kom gjerne med eksempler fra egen erfaring.
4. Kan du fortelle om en situasjon med en/flere elever med utfordrende atferd, der du opplevde mestring?	Hva gjorde du? Hvordan opplevde du eleven? Hvordan opplevde du deg selv? Hva tror du er årsaken til at du mestret situasjonen?
5. Kan du fortelle om en situasjon med en elev med utfordrende atferd, der du ikke opplevde mestring?	Hva gjorde du? Hvordan opplevde du eleven? Hvordan opplevde du deg selv? Hva tror du er årsaken til at du opplevde utfordringer/manglende mestring?
6. I hvilken grad opplever du at du klarer å møte denne elevgruppen på den måten du vil?	Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hvilke følelser har du kjent på i møte med en/flere elever med utfordrende atferd?	Positive og negative? Hvorfor?
8. Hvordan opplever du at andre lærere håndterer utfordrende atferd hos elever på 1.-4. trinn?	Hva gjør de bra og hva kunne vært bedre?

9. Hvordan mener du spesialpedagogisk hjelp rundt elever med utfordrende atferd er best organisert?	Hvorfor? I hvilken grad benytter du individ- eller system-rettede tiltak? Hva opplever du det er mest behov for?
---	--

Oppsummering og avslutning	
Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
1. Er det noe du ønsker å utdype eller tilføye om teamene vi har snakket om?	Eks: begrep, kompetanse, relasjoner, typiske utfordringer/årsaker, egen mestring/manglende mestring, type tiltak og tilrettelegging
2. Er det noe du ønsker å si noe om, som jeg ikke har belyst gjennom spørsmålene mine?	

## 8.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Grunnskolelæreres opplevelser av relasjonelle utfordringer på 1.-4. trinn”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke grunnskolelæreres opplevelser av relasjonelle utfordringer med sine elever på 1.-4. trinn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Grunnskolen er en sentral sosial arena og lærere er sentrale omsorgspersoner for sine elever. Grunnskolen med lærere og elever kan etablere et godt psykososialt miljø, der elevene får kjenne på tilhørighet, vennskap og anerkjennelse. Imidlertid utgjør udiagnostiserte barn som opplever utfordringer i sosiale samspill en stor del av de som mottar særskilt oppfølging allerede i barnehagealder. Forskning viser også at barn med såkalte atferdsvansker fortsatt opplever disse ved ungdomsalder. Det er derfor interessant å få innblikk i grunnskolelæreres opplevelser og tilnærminger til elever som utviser utfordrende atferd.

Forskningsprosjektet det inviteres til skal brukes i min masteroppgave.

Masteroppgavens problemstilling er: *Hvordan opplever norske grunnskolelærere relasjonelle utfordringer med elever på 1.-4. trinn?*

For å undersøke problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- I. Hvilke forståelser av relasjonelle utfordringer blir synlige i grunnskolelæreres fortellinger om elever på 1.-4.trinn?

- II. Hvilken tilrettelegging beskriver grunnskolelærere i fortellinger om sitt arbeid med relasjonelle utfordringer hos elever på 1.-4. trinn?

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

Universitetet i Bergen er ansvarlig for forskningsprosjektet.

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

Det er valgt ut 31 grunnskoler i fylket Viken som er invitert til å delta.

Intervjudeltakerne må være utdannet lærere, ha jobbet med elever på 1.-4. trinn og ha erfaring med relasjonelle utfordringer. Forespørselen om å delta er sendt til rektorer ved grunnskolene, som er ment å videreformidle invitasjonen til aktuelle deltakere.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et semi-strukturert intervju. Det vil vare i ca. 1 time. Spørsmålene handler om din utdanning, bakgrunn, kompetanse, erfaring og tilrettelegging. Jeg vil ta lydopptak og notater av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake (via e-post til [mina.lystad@student.uib.no](mailto:mina.lystad@student.uib.no)) uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved Universitet i Bergen vil det være min veileder, Bente Isabell Borthne Hvidsten, og jeg som har tilgang til innhentet informasjon. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til ditt navn og andre personopplysninger, vil jeg erstatte denne informasjonen med koder/tall som lagres på egen liste som er adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.



## Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Bergen ved Bente Isabell Borthne Hvidsten
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim

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

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

Med vennlig hilsen

Mina Hirsum Lystad / Bente Hvidsten  
(Forsker/veileder)

## 8.3 Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Grunnskolelæreres opplevelser av relasjonelle utfordringer hos elever på 1.-4.trinn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.4 Vedlegg 4 – Masteravhandlingens 92 koder hentet fra Nvivo

Name	Files
Adjektiv om atferd	3
Anerkjenne	4
Atferdsvansker	2
Barn som strever	2
Behov for oppmerksomhet	2
Belønningssystem	3
Benytter ikke begrep	4
Bli triggert av elevens atferd	2
Diagnoser	7
Eleven er utrygg eller usikker	5
Eleven får noe å fikle med	2
Eleven har en dårlig dag	3
Feil vanskelighetsgrad på det faglige	3
Fjerne eleven fra situasjonen	4
Flyktende atferd	2
Forebygge og avverge situasjoner	4
Forutsigbarhet	4
Fungerer dårlig å gi kjeft	5
Fysisk nærhet	4
Fysisk voldelig atferd	5
Gir opp	2
Gjensidig respekt	6
God relasjon er viktig	7
Hjemmeforhold	7
Hyppig voksenkontakt	4
Konflikter med klassekameranter	3
Lytte	4

<input type="radio"/>	Lærer ignorerer		2
<input type="radio"/>	Lærer kan få hjelp		4
<input type="radio"/>	Lærer kjenner på at det er slitsomt eller krevende		7
<input type="radio"/>	Lærer kjenner på fortvilelse		2
<input type="radio"/>	Lærer kjenner på frustrasjon		5
<input type="radio"/>	Lærer kjenner på irritasjon		4
<input type="radio"/>	Lærer kjenner på oppgitthet		5
<input type="radio"/>	Lærer kjenner på positive følelser		7
<input type="radio"/>	Lærer kjenner på sinne		4
<input type="radio"/>	Lærer kjenner på stress		1
<input type="radio"/>	Lærer kjenner på tristhet		3
<input type="radio"/>	Lærer må ta ansvar for relasjonen		5
<input type="radio"/>	Lærer opplever ofte mestring		5
<input type="radio"/>	Lærer opplever tidvis mestring		2
<input type="radio"/>	Lærer opplever å komme til kort		6
<input type="radio"/>	Lærer opplever å være usikker		5
<input type="radio"/>	Lærer snakker om elever som har		5
<input type="radio"/>	Lærere gir irettesettelser		3
<input type="radio"/>	Lærere kjefter eller er streng		4
<input type="radio"/>	Lærerens kjønn		2
<input type="radio"/>	Manglende faglig interesse hos eleven		3
<input type="radio"/>	Manglende fokus på relasjon og atferd i utdanning		6
<input type="radio"/>	Manglende kjemi mellom lærer og elev		1
<input type="radio"/>	Manglende relasjon til eleven		7

<input type="radio"/>	Manglende tid, voksne, ressurser eller kompetanse	6
<input type="radio"/>	Manglende tilpasning og støtte fra lærer eller skolen	4
<input type="radio"/>	Materielt ødeleggende atferd	2
<input type="radio"/>	Medvirkning og medbestemmelse	5
<input type="radio"/>	Opplæring i sosial og emosjonell kompetanse	7
<input type="radio"/>	Prøver seg frem	5
<input type="radio"/>	Psykisk voldelig atferd	3
<input type="radio"/>	Relasjonskompetanse avhenger av lærerens engasjement	4
<input type="radio"/>	Relasjonskompetanse avhenger av lærerens naturlige egenskaper	4
<input type="radio"/>	Relasjonskompetanse avhenger av menneskesyn, holdninger og verdier	2
<input type="radio"/>	Relasjonskompetanse tilegnes gjennom erfaring	6
<input type="radio"/>	Rose	4
<input type="radio"/>	Se eleven	6
<input type="radio"/>	Selvskading eller selvestruktiv	2
<input type="radio"/>	Setter grenser	4
<input type="radio"/>	Skape positive interaksjoner i fredstid	4
<input type="radio"/>	Skifte eller fange fokuset til eleven	2
<input type="radio"/>	Stort konkurranseinstinkt	2
<input type="radio"/>	Styrke eleven individuelt og kollektivt	4
<input type="radio"/>	Støtte for å oppnå mestring	4
<input type="radio"/>	Svak sosial og emosjonell kompetanse	4
<input type="radio"/>	Tid	4
<input type="radio"/>	Tillit og trygghet	7
<input type="radio"/>	Tilstedeværelse	4

<input type="radio"/>	Tålmodighet og pågangsmot	4
<input type="radio"/>	Uegnede fysiske omgivelser	2
<input type="radio"/>	Uforutsigbarhet	2
<input type="radio"/>	Usikker på årsak	4
<input type="radio"/>	Vanskelige eller utfordrende elever	3
<input type="radio"/>	Variasjon mellom lærere	5
<input type="radio"/>	Verbalt støtende atferd	2
<input type="radio"/>	Vise aksept og forståelse	5
<input type="radio"/>	Vise interesse	4
<input type="radio"/>	Være bevisst på stemmebruk og ordvalg	2
<input type="radio"/>	Være profesjonell og pedagogisk	3
<input type="radio"/>	Være tolerant og nysgjerrig	6
<input type="radio"/>	Være åpen og ærlig	3
<input type="radio"/>	Ønsker eleven i klasserommet	5
<input type="radio"/>	Å ha tid eller ta seg tid	7
<input type="radio"/>	Å like eller ikke like eleven	6
<input type="radio"/>	Å være en tydelig voksen	4

## 8.5 Vedlegg 5 – Godkjent søknad fra SIKT (tidligere NSD)

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

13.09.2022

**Referansenummer**  
313272

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
13.09.2022

**Prosjekttittel**

Grunnskolelæreres opplevelser av relasjonelle utfordringer

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Bente Isabell Borthne Hvidsten

**Student**

Mina Hirsurn Lystad

**Prosjektperiode**

01.08.2022 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

## 8.6 Vedlegg 6 – Bekreftelse fra veileder



Bergen, 12. mai 2023

### **Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner**

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE.

Vitenskapelig forskning som omfatter sensitive personopplysninger, har rådføringsplikt med personvernombud. UiB har avtale med SIKT sin om personvernrådgivningstjeneste for å oppfylle rådføringsplikten.

SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur) er en løsning utviklet av IT-avdelingen ved UiB for sikker behandling av forskningsmateriale/-data som inneholder sensitive personopplysninger.

Jeg bekrefter med dette at Mina Hirsum Lystads masterprosjekt er registrert i RETTE, har vært vurdert av SIKT sin personvernrådgivningstjeneste og at forskningsmaterialet er oppbevart i SAFE.

Kjersti Elisabet Lea

veileder