



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Maren Dysjaland (signatur forfatter)
Veileder: Førsteamanuensis Vegard Moen	
Tittel på masteroppgaven: Relasjonsarbeid og arbeid med sosial kompetanse i et inkluderende fellesskap Engelsk tittel: Developing relations and social competence in the inclusive classroom	
Emneord: Utfordrende atferd, relasjoner, aggresjon, lærerrollen, sosial kompetanse, inkludering	Antall ord: 24972 + vedlegg/annet: 4178 Stavanger, 10.06.2020

FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en veldig spennende men krevende prosess. Jeg er utrolig takknemlig for alt jeg har lært gjennom dette arbeidet, og har stor tro på at denne kunnskapen vil komme til nytte i jobben som lærer.

Først og fremst ønsker jeg å takke informantene som deltok i studien. Dagene som lærer er travle, og jeg er utrolig takknemlig for at dere tok dere tid til å dele erfaringer, tanker og opplevelser med meg.

Videre ønsker jeg å rette en takk til min veileder Vegard Moen for konstruktive og konkrete tilbakemeldinger.

Jeg ønsker også å takke Evy for utrolig god hjelp, tusen takk for at du har tatt deg tid til å hjelpe meg i en ellers travel hverdag. Dine tanker og kommentarer har motivert meg til å utvikle studien i tillegg til å gi meg en følelse av at prosessen var overkommelig. Din hjelp har vært uvurderlig.

Tusen takk til familie og venner, som har vært tålmodige og vist interesse for masteroppgaven. Anja, du fortjener en stor takk. Selv om arbeidet rundt masteroppgaven har vært krevende og til tider utfordrende for oss begge er jeg utrolig takknemlig for å ha gått gjennom denne prosessen med deg.

Stavanger, juni 2020

Maren Dysjaland

Sammendrag

Det overordnede formålet med denne studien har vært å få en dypere forståelse for relasjonsarbeid og inkludering av elever som faller utenfor læringsfellesskapet. Fokuset har vært på elever som viser utfordrende atferd og som ikke mestrer det sosiale samspillet, og hvordan lærerne kan være til hjelp her. Mer konkret er ønsket å undersøke hvordan lærere arbeider ved tilrettelegging av gode relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet. Håpet er at dette kan føre til mer kunnskap om hvilke grep lærere kan ta i bruk for å sikre at alle elever blir inkludert.

For å besvare studiens forskningsspørsmål ble det valgt å benytte observasjon og intervju i form av metodetriangulering. Det ble utført observasjoner i tre ulike klasserom og i etterkant av hver observasjon ble det gjennomført intervju med den aktuelle informanten. Datamaterialet ble videre analysert gjennom en tematisk analyse.

Informantenes arbeid med å inkludere alle elevene i det sosiale fellesskapet viste seg å være en kompleks jobb. Funnene i denne studien indikerer at grunnmuren i arbeidet med å legge til rette for jevnalderrelasjoner er en positiv lærer-elev-relasjon. Det ble lagt stor vekt på viktigheten av en positiv relasjon til elevene som viste utfordrende atferd, dette for å kunne hjelpe å veilede elevene på best mulig måte i sosiale situasjoner. Det så også ut til at å ha et sosiokulturelt syn i form av å ha fokus på læring gjennom samhandling virket positivt både på elevene som viste utfordrende atferd, men også på resten av elevene. Gjennom dette sosiokulturelle synet ble det fokusert på sosial kompetanse i fellesskap, og informantene gikk frem som rollemodeller for å lære elevene å være inkluderende og respektere hverandre. Av andre viktige faktorer for å legge til rette for gode jevnalderrelasjoner, ble skole-hjem-samarbeid trukket frem som vesentlig.

Abstract

The overall aim of this study has been to achieve a deeper understanding of how to develop relations and social competence in the inclusive classroom. The focus was on students with challenging behavior who do not master social interaction, and what teachers can do to help. More specifically this study aims to point out what characterizes teachers' work to facilitate good relations between students with challenging behavior and the other students in a learning environment. The hope is that this could lead to more knowledge concerning which techniques teachers might make use of in order to ensure that all students are equally included.

To answer this study's thesis statement, a mixed methods approach was considered the most optimal choice. Observations were carried out in three different classrooms, followed by interviews with the teachers in question. Subsequently, the data was analyzed through a thematic analysis.

Achieving the goal of creating an inclusive classroom turns out to be complex process. Findings in this study indicate that a positive teacher-student relation is crucial when trying to facilitate relations between students. An emphasis was put on the importance of having a positive relation to students who show challenging behavior, as this helps the process of guiding these students in social situations. Having a sociocultural understanding of learning by focusing on learning through interaction appears to be positive, not only for the students with challenging behavior, but also for the other students.

This understanding of learning made the teachers appear as role models in the classroom; aiming to teach the students to be including and respectful. Another important factor that seems to have a positive effect on inclusion, is a positive collaboration with parents.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 inkludering i dagens skole	7
1.2 Elever som viser utfordrende atferd	8
1.3 Studier om inkludering av elever med atferdsvansker	9
1.4 Studiens formål	9
1.5 Studiens forskningsspørsmål	9
1.6 Avgrensninger	10
1.7 Studiens struktur	11
2. Teoretisk tilnærming	12
2.1 Et inkluderende fellesskap	12
2.2 Utfordrende atferd	14
2.3 Relasjonsarbeid	15
2.3.1 De gode relasjonene	16
2.3.2 Den trygge lærer-elev relasjonen	16
2.3.3 Lærerrollen	18
2.3.4 Den viktige jevnalderrelasjonen	19
2.3.5 Utfordrende atferd i møte med jevnaldrende	20
2.3.6 Samarbeid	21
3.0 Metode	23
3.1 Valg av metode	23
3.2 Kvalitativ metode	24
3.2.1 Observasjon	24
3.2.2 Gjennomføring av observasjoner	25
3.2.3 Dokumentering av observasjonene	26
3.2.4 Kvalitativt forskningsintervju	27
3.2.5 Gjennomføring av intervju	28
3.2.6 Metodetriangulering	29
3.3 Utvalg	30
3.4 Personvern og forskningsetikk	31
3.4.1 Fritt og informert samtykke	32
3.4.2 Konfidensialitet	32
3.4.3 Konsekvenser av deltakelse	33
3.5 Studiens kvalitet	33
3.5.1 Validitet	33
3.5.2 Reliabilitet	35
3.5.3 Generalisering	35
3.6 Analyse av datamaterialet	36
4.0 Resultat	39
4.1 Arbeid med analysen	39

4.2 Lærer-elev relasjonen, funn fra observasjon	40
4.3 Lærer-elev relasjonen, funn fra intervju	42
4.3.1 Lærereens oppfatning av egen rolle	42
4.3.2 Lærernes arbeid med relasjonsbyggingen	44
4.3.3 Relasjoner til elever som viser utfordrende atferd	45
4.4 Gjennomgående funn fra lærer-elev-relasjonen	46
4.5 Elev-elev relasjonen, funn fra observasjon	46
4.6 Elev-elev-relasjonen, funn fra intervju	49
4.6.1 Utfordringer med jevnalderrelasjonen	50
4.6.2 Lærereens arbeid for et inkluderende klasse miljø	52
4.6.3 Fokus på sosial kompetanse	53
4.6.4 Kunnskap og samarbeid blant kolleger	55
4.7 Gjennomgående funn fra elev-elev-relasjonen	56
4.8 Skole-hjem samarbeid, funn fra intervju	56
4.9 Oppsummering	58
5.0 Diskusjon	60
5.1 Lærer-elev-relasjonen	60
5.1.1 Lærereens oppfattelse av egen rolle	60
5.1.2 Relasjoner til elever som viser utfordrende atferd	61
5.2 Elev-elev-relasjonen	63
5.2.1 Utfordringer med jevnalderrelasjonen	64
5.2.2 Lærernes arbeid for et inkluderende fellesskap	65
5.2.3 Fokus på sosial kompetanse	66
5.3 Skole-hjem samarbeid	67
6.0 Konklusjon og veien videre	69
6.2 Behov for videre forskning	71
7. Referanseliste	72
8. Vedlegg	78
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	78
Vedlegg 2: Observasjonsskjema	82
Vedlegg 3: Intervjuguide	83
Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD	86

1. Innledning

1.1 inkludering i dagens skole

Å bli inkludert i et felles miljø er en vesentlig faktor for trivsel. Det gjelder både blant voksne på en arbeidsplass og for elever i et klasserom. Følelsen av å bli inkludert kan bidra til økt motivasjon og skape bedre forutsetninger for læring. Statped hevder at “I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet.” (Statped, 2020). De utdyper videre at læringsmiljøet må bli tilpasset slik at hver enkelt elev får en reell mulighet til å delta. Dette vil si at alle elever uavhengig av psykiske eller fysiske utfordringer skal bli inkludert.

Det var lenge vanlig i Norge å ha egne skoler for elever som falt utenfor normalen, men i 1975 ble loven om spesialskoler opphevet, og utdanningspolitikken endret seg utover årene fra å være segregerende til å bli mer inkluderende. Salamanca-erklæringen la videre i 1994 grunnlaget for en skole og et samfunn hvor målet var å kvitte seg med fordommer, lære seg å respektere hverandre og skape et mer inkluderende samfunn (UNESCO, 1994). Som sitatet under viser får nå inkludering fokus i statlige dokumenter, og det finnes en bred politisk enighet om at skolene i Norge skal være for alle.

Barnehagen, skolen og SFO må være i stand til å ivareta og inkludere alle barn. Alt kan ikke forebygges; det vil til enhver tid være barn som har ulike utfordringer. Men arbeid med å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring, vil kunne forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig. (Stortingsmelding 6, 2019-2020).

I stortingsmeldingen ovenfor blir inkludering satt på dagsorden og viktigheten av å jobbe med inkludering selv om det finnes utfordringer trekkes frem. Kunnskapsløftet (2017b) legger vekt på læring som et lagarbeid i den overordnede delen av læreplanen. Det handler i det store bildet om at læreren skal arbeide i fellesskap med elevene for å fremme sosial og faglig utvikling. Dette perspektivet bygger på Vygotskys (2001) teori om det sosiokulturelle læringsperspektivet hvor det legges vekt på at læring skjer gjennom interaksjoner mellom individ og kulturelle verktøy. Læringen kan ses som en sosial prosess som skjer ved at man deltar i et sosialt samspill med omgivelsene (Imsen, 2014, s.183). Skolen skal være en

identitetsskapende arena. Heggen (2008) trekker frem Wengers legitim perifer deltakelse, som handler om ens evne til å både utvikle ferdigheter og kompetanse i tillegg til dannelse av identitet (s.154). Gjennom det sosiokulturelle perspektivet vil identitetsdanningen skje parallelt med kunnskapsutvikling gjennom å lære i fellesskap. Dette samsvarer med Ludvigsen-utvalget som mener at man kan bygge et inkluderende miljø om læreren gir elevene kunnskaper og holdninger om hvordan de selv kan ta ansvar for å skape dette fellesskapet. Dette legges frem i NOU 2015:8: *Fremtidens skole*: “At elever lærer verdien av å bety noe for andre, stå opp for andre og ta ansvar for andre, er (...) av stor betydning (...)” (s.13).

Utdanningsdirektoratet (2016b) poengterer viktigheten av å føle seg inkludert i det sosiale fellesskapet, og at dette fellesskapet også skal kunne inkludere elever som skiller seg ut. Det trekkes videre frem at å ikke føle seg sosialt inkludert kan føre til både skolefravær, dårligere faglige prestasjoner og lav selvoppfatning. For noen elever vil det være naturlig å bli inkludert i det sosiale fellesskapet, mens andre trenger hjelp og tilrettelegging av lærerne for å bli akseptert av jevnaldrende.

1.2 Elever som viser utfordrende atferd

Elever som viser utfordrende atferd er et utbredt problem i den norske skolen, og de fleste lærere må forholde seg til denne typen elever i klasserommet (Ogden, 2015, s.14). Selv om disse elevene kan være utfordrende for lærere, er det viktig at man jobber for å skape en positiv relasjon til dem, og ser eleven bak atferden (Drugli, 2012). Forskning påpeker at elever som viser utfordrende atferd er i større risiko for å ikke mestre det sosiale samspillet blant jevnaldrende, og blir oftere avvist av medelevene (Ogden, 2009; Ogden, 2015; Sørli, 2000; Roland, 2011). På bakgrunn av de negative konsekvensene sosial isolasjon kan ha på barn og unge, er det viktig at lærerne kan legge til rette for og støtte enkeltelever som viser utfordrende atferd i sosiale situasjoner. Som Bru, Idsøe og Øverland (2016) påpeker, så har alle elever behov for å bli likt og akseptert enten om de har en utfordrende atferd eller ikke.

1.3 Studier om inkludering av elever med atferdsvansker

Det finnes en del forskning på inkludering av elever med atferdsvansker, og det er særlig to tidligere studier som har vært inspirasjonen til denne studien. Anne Marthe Haver (2016) tar i sin studie for seg hva lærer kan gjøre i arbeidet med reaktiv aggresjon og elevrelasjoner. Havers forskningsspørsmål bygger på aggresjonsteori som viser til at reaktiv aggressive elever ofte har færre venner enn andre. Studiens resultater viser til viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse blant lærere for å styrke kvaliteten på elvers psykososiale miljø. Haver (2016) trekker frem at det i videre forskning kunne vært interessant å foreta en metodetriangulering. Dette begrunner hun med at hun som forsker ikke kan være sikker på at det informantene sier i intervjuene faktisk er realiteten i skolehverdagen. Veronica Lauvås (2014) tar også for seg arbeidet pedagoger gjør i møte med elever som viser reaktiv aggresjon. Konklusjonen til Lauvås er at det er individuelt fra pedagog til pedagog om hvordan elever med reaktiv aggresjon blir håndtert.

1.4 Studiens formål

Munthe (2005) trekker frem at lærerarbeidet er en jobb som innebærer mye usikkerhet. Denne usikkerheten bunner i at man som en vesentlig del av lærerrollen må ta mange valg og avgjørelser uten å nødvendigvis få råd hos andre (s.433). Kleven (2010) trekker det litt lenger og sier at “kanskje handler læreren rent intuitivt, uten å være oppmerksom på at han gjør noe valg i det hele tatt” (s.32). Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å observere hvordan lærere intuitivt arbeider med inkludering og å skape relasjoner mellom ulike elever. Håpet er å finne ut hvordan lærere konkret jobber for å inkludere elever som viser utfordrende atferd i læringsfellesskapet. Jeg vil se hvilke tiltak som blir satt i gang for å hjelpe og veilede elever til å mestre det sosiale samspillet. I et større perspektiv ønsker jeg at denne studien kan føre til refleksjon rundt nevnte problematikk og rette et lys mot læreres rolle i relasjonsarbeidet mellom elever.

1.5 Studiens forskningsspørsmål

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) forklarer at forskningsprosessen starter med forskerens nysgjerrighet. Jeg ønsket å lære mer om hvordan lærere kan inkludere

elevmangfoldet i læringsfellesskapet. I tillegg ønsket jeg å lære mer om elever som viser utfordrende atferd da jeg som lærerstudent i praksis har opplevd at elever med denne type utfordringer ikke mestrer det sosiale samspillet i læringsfellesskapet. Jeg valgte dermed å formulere et forskningsspørsmål som baserte seg på disse to interessene:

Hvordan jobber lærere med å legge til rette for gode relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet?

1.6 Avgrensninger

I denne studien vil begrepet utfordrende atferd stå sentralt. Dette begrepet brukes i stedet for andre begreper som problematferd, aggressiv atferd o.l. Jeg har valgt å støtte meg til Ogdens (2015) definisjon på atferdsvansker:

«Norm-og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling» (s.15).

Det vil være individuelt fra lærer til lærer hva som oppfattes som utfordrende atferd. For å få et best mulig utgangspunkt for diskusjon er det i denne studien blitt lagt til grunn at atferden skal være utfordrende i den forstand at den bryter med skolens forventninger til elevrollen. Jeg vil heller ikke gå inn på spesifikke programmer skolene bruker da studiens fokus ligger på hvordan informantene arbeider med et inkluderende fellesskap i en vanlig skolehverdag. Studiens forskningsspørsmål tar konkret for seg relasjonsbygging for elever som viser utfordrende atferd Selv om dette er studiens hovedfokus er håpet at studiens funn kan gi innspill til andre som jobber i skolen samt hvordan man generelt kan arbeide med relasjoner mellom medelever.

1.7 Studiens struktur

I innledningen blir valg av tema, formålet med studien og forskningsspørsmålet presentert. Videre blir studiens teorigrunnlag lagt frem. Det legges her vekt på teori fra sosial kompetanse, utfordrende atferd og relasjonsarbeid. I metodekapittelet vil studiens forskningsdesign bli presentert og redegjort for. Her vil også datainnsamlingen og gjennomføringen av studien bli presentert, samt en diskusjon av studiens reliabilitet og validitet. Kapittel 4 tar for seg resultatene fra datainnsamlingen, og fortolkninger til dette. Videre i kapittel 5 vil funn fra studien bli diskutert i lys av teorien. Kapittel 6 inneholder konklusjon og oppsummering hvor studiens viktigste funn vil bli lagt frem, samt forslag til videre forskning innenfor temaet.

2. Teoretisk tilnærming

Elever som viser utfordrende atferd, er et økende problem i dagens skole (Roland, 2011). Disse elevene står ofte ovenfor utfordringer knyttet til atferden deres, som kan være alt fra vansker med skolearbeid, konsentrasjon, aggressivitet eller vansker knyttet til relasjoner både til voksne og jevnaldrende. Som lærer er en av arbeidsoppgavene å legge til rette for et inkluderende fellesskap hvor det er plass til mangfoldet av elever. Følgende kapittel vil se nærmere på hva relevant forskning innen dette fagfeltet sier om hvordan lærer kan legge til rette for gode relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet. Kapitlet er delt opp i ulike tema som alle har en sentral rolle i studiens forskningsspørsmål. Først og fremst vil et inkluderende fellesskap bli presentert og hvordan lærere kan fremme et inkluderende fellesskap gjennom sosial kompetansetrening. Videre vil utfordrende atferd bli trukket frem, og det vil bli lagt vekt på hvordan man kan forstå dette som et relasjonelt fenomen. Til slutt vil relasjonsarbeid i ulike former bli presentert. Dette teoretiske grunnlaget blir nødvendig å ha i bakgrunn for å kunne diskutere datamaterialet videre i studien.

2.1 Et inkluderende fellesskap

En av skolens viktigste oppgaver er å skape et trygt og inkluderende fellesskap for elevene. Kunnskapsløftet (2017a) fremhever at et godt læringsmiljø legger grunnlaget for en kultur hvor elevene stimuleres til både faglig og sosial utvikling. Det legges også vekt på vennskapets betydning for tilhørighet, og at vennskap er med på å motvirke sårbarhet. I tillegg skal skolen fremme en kultur hvor elevene lærer å respektere forskjellighet og godta et bredt elevmangfold. Kunnskapsløftet trekker altså frem at skolen og lærere skal arbeide sammen med elevene for å skape et positivt fellesskap hvor det er plass til alle elever. Det blir også trukket frem at elever som klarer seg godt sosialt ofte også klarer seg bra faglig (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I NOU 2015:8: *Fremtidens skole*- blir det presentert fire kompetanseområder som skal være sentrale i fremtidens skole. Her blir sosial og emosjonell kompetanse nevnt som et viktig område i de fire kompetanseområdene (NOU 2015:8 s.22). Begrepet sosial kompetanse kan være utfordrende å definere på bakgrunn av at det er person- og situasjonsavhengig. De sosiale ferdighetene vil gjerne endre seg ut fra hvilket miljø man befinner seg i. Det vil for eksempel forventes andre sosiale ferdigheter på skolen enn det som gjerne forventes hjemme blant familien. Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse slik:

Et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes”. (s.80)

Denne definisjonen forteller oss at sosial kompetanse handler om å skaffe seg ferdigheter som forventes i ulike sosiale miljøer som skal skape trivsel og utvikling. Barn og unge jobber kontinuerlig med å finne venner, bli akseptert eller sett opp til av jevnaldrende (Ogden, 2009, s.201). Det er derimot ikke alle elever som mestrer det sosiale samspillet, og har behov for hjelp og støtte for å oppnå gode relasjoner. Her kan læreren hjelpe elevene å bygge deres sosiale kompetanse ved å rette et fokus mot dette i undervisningen. Terje Ogden (2015) har forsket og skrevet mye om alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge. Han trekker frem sosial kompetanse som en “verktøykasse” for sosial fungering, og legger vekt på at sosial kompetanse er viktig i etableringen av jevnalderrelasjoner i tillegg til å være med å fremme et inkluderende fellesskap (s.257). Dette støttes av Haug (2016) som mener at elever som viser utfordrende atferd vil mestre skolen bedre om det legges vekt på både læringsmiljø og sosial og emosjonell utvikling. Som teorien viser til her vil et fokus på sosial kompetanse fremme inkluderingen i fellesskapet, noe som vil være positivt for alle elever, inkludert elever som viser utfordrende atferd.

Von Oettingen (2012) tar i bruk tre pedagogiske handlingsaspekter lærere kan bruke i kompetanselæring i undervisningen; å vise, å spørre og å oppfordre. Å vise handler om at læreren kan gå frem som en rollemodell og vise elevene passende atferd i ulike settinger. Man kan også vise elevene i form av filmer, rollespill o.l. Å spørre handler om at læreren spør elevene om hva de tenker i ulike situasjoner, hva de føler og hører hva elevenes tanker er. Her kan man for eksempel ta i bruk situasjoner hvor det har oppstått en konflikt og stille spørsmål rundt løsninger av konflikten. Å oppfordre handler om at læreren skal oppfordre elevene til å delta i ulike sosiale samspill. Disse handlingsaspektene kan tas i bruk både individuelt og i fellesskap. Ogden (2009) påpeker derimot at utviklingen av sosial kompetanselæring bør skje i fellesskap. Lave og Wenger (1991) utviklet et fenomen kalt praksisfellesskap som støtter at læring bør skje i fellesskap. Deres tanker om læring er situert, og de mener læring blir påvirket av både sosiale og kulturelle situasjoner. Dersom alle deltar i denne undervisningen kan man bruke hverandre som modeller for læring, og det kan være

en god metode hvor elever som viser utfordrende atferd kan lære gjennom å både bruke lærer og medelever som modeller.

Ogden (2015) påpeker at barns viktigste arena for sosial læring er gjennom vennskap. Dette på bakgrunn av at de her både får lære sosiale ferdigheter ved å bruke venner som modeller, men de får også praktisere det de har lært. Ogden (2015) trekker videre frem viktigheten med at lærerne er til stede på skolen for å kunne legge til rette for positive relasjoner og veilede elevene i etablering av jevnalderrelasjoner. Ved at lærerne fokuserer på sosial kompetanse blant elevene, vil fellesskapet gjerne bli mer inkluderende. Elever som er sosialt kompetente vil i stor grad mestre relasjonsbyggingen på egenhånd, mens elever som har utfordringer vil ha behov for mer veiledning og tilrettelegging av de voksne.

2.2 Utfordrende atferd

Som tidligere nevnt vil begrepet *utfordrende atferd* stå i fokus i denne studien. Det vil være naturlig at utfordrende atferd inneholder mer avgrensede begreper som problematferd og aggresjon. Det kan være vanskelig for lærere å definere hvilke elever som viser problematferd, da det vil være individuelt for hver enkelt lærer hvilke tegn de ser etter når de tenker på elever med denne type atferd. Siden problematferd ikke er en fysisk diagnose, kan det være skadelig om en lærer setter et slik stempel på en elev. Derfor velges det i denne studien konsekvent å bruke begrepet utfordrende atferd, og som nevnt under oppgavens avgrensninger (se 1.7), tas det utgangspunkt i Ogden (2015) sin tolkning av adferdsvansker.

Det vises her til at adferdsvansker kan være utfordrende for både en selv, men også for læringsmiljøet. Det finnes ulike kategorier av atferdsproblemer, men den som er mest omtalt i teorien er aggresjon (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Vitaro og Bredgen (2005) deler igjen aggresjon inn i to kategorier: reaktiv og proaktiv aggresjon. Elever som viser proaktiv aggresjon, er gjerne elever som bruker aggresjon for å skaffe seg ulike belønnede effekter. Det kan for eksempel være å utestenge jevnaldrende for å kjenne en følelse av makt. Reaktiv aggresjon derimot oppstår gjerne ved at man føler seg provosert, truet eller frustrert (Vitaro & Bredgen, 2005). Card og Little (2007) viser til at reaktiv aggresjon gjerne oppstår på bakgrunn av at personen føler seg truet og vil forsvare seg, derfor kan man også kalle denne typen aggresjon for defensiv aggresjon.

Tidligere har elever som viser utfordrende atferd blitt segregert fra vanlig undervisning (Ogden, 2015). I dag er det derimot et mer inkluderende syn på atferdsvansker og det legges vekt på at læringsfellesskapet skal være for alle. På den andre siden gjør Grimsæth og Irgan (2016) oss oppmerksomme på at det finnes et kompetanseproblem i skolen som fører til at man jobber med å organisere vekk utfordrende atferd i stedet for å jobbe direkte med utfordringene. Utfordrende atferd i form av sinne, krancling og hyperaktivitet skaper uro (Drugli, 2012; Roland, 2011). Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) poengterer at denne formen for atferdsvansker kan føre til både fysiske og verbale angrep, som kan ramme både voksne og andre elever. Det vil ikke være unaturlig å tenke seg at lærere gjør det de kan for å unngå situasjoner hvor elever viser slik aggressiv atferd. Det kan derimot stilles spørsmål til om elevene blir inkludert i læringsfellesskapet om de for eksempel ikke får delta på gruppearbeid eller andre aktiviteter hvor de ofte utagerer. Denne studien tar for seg hvordan lærere kan støtte elever som viser utfordrende atferd å mestre det sosiale samspillet i møte med jevnaldrende. Det vil derfor være naturlig at lærerne arbeider sammen med elevene om utfordringer de står ovenfor som for eksempel ved hjelp av sosial kompetansetrening. I tillegg vil det være gunstig å fremme et inkluderende læringsfellesskap blant elevene, hvor elevene lærer å respektere hverandre og hverandres ulikheter.

May Britt Drugli (2012) er kjent for sitt arbeid rundt lærer-elev relasjonen og hun belyser at lærere ofte ser på elever som viser utfordrende atferd som problemet, og har en tankegang som tilsier at om elever hadde endret atferd ville relasjonen vært bedre. Videre trekkes det frem at læreren av og til må minnes på sin egen rolle som ansvarshaver i relasjonsbyggingen mellom lærer og elev (s.46). Dette synet deles av Øyvind Fallmyr (2017) som tydeliggjør hvordan læreren kan møte elevenes utfordrende atferd gjennom å se på atferden som et «følelsspråk» og ikke et «atferdsspråk» (s.41). Elevenes atferd kommer til syne gjennom deres livshistorie, personlighet og hjerne, og det ligger ofte noe mer bak selve atferden. Fallmyr (2017) viser til at elever åpner seg mer om de bakenforliggende faktorene, om de opplever at læreren er gode på følelshåndtering. Ut fra dette kan man se på arbeidet rundt utfordrende atferd som et relasjonelt arbeid. Det vil si at læreren må skape en positiv relasjon til elevene for å kunne hjelpe dem med utfordringene de står ovenfor.

2.3 Relasjonsarbeid

Et sentralt tema i denne studien omhandler gode relasjoner. Som teorien ovenfor viser er arbeidet med elever som viser utfordrende atferd et relasjonelt arbeid. For at læreren skal kunne ha muligheten til å påvirke elevers relasjoner til hverandre, vil det naturligvis være behov for en positiv lærer-elev relasjon i bunn. For å skape en grunnleggende forståelse vil det være nyttig å først trekke frem en generell beskrivelse av relasjoner. Videre vil det være interessant å se på hvordan lærere kan jobbe for å fremme en positiv relasjon til elevene. Elev-elev relasjonen og dens betydning er også relevant å trekke fram, samt vansker elever som viser utfordrende atferd står ovenfor i relasjonsbyggingen.

2.3.1 De gode relasjonene

«En relasjon handler om et forhold mellom to parter som er bygd opp av at partene kjenner til seg selv og forstår samspillet med den andre parten. Relasjoner er bygd opp av forventninger, holdninger partene har til hverandre og samspill» (Røkenes & Hanssen, 2006, s.22). En relasjon krever altså to parter for å bygges, og er ikke noe man kan skape på egenhånd. Ekornes (2018) poengterer at kvaliteten på relasjonen også påvirkes av tillit, trygghet, tilrettelegging og tålmodighet. Gjennom å arbeide med disse punktene i relasjonskvaliteten vil man systematisk jobbe for å møte elevene der de befinner seg. Ifølge Juul & Jensen (2003) handler relasjonskompetansen om å skape en relasjon som er basert på kvaliteter som tjener begge parter på best mulig måte. De definerer begrepet profesjonell relasjonskompetanse ved å dele begrepet i to deler. Første del handler om: “Pedagogens evne til å “se” det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten= det pedagogiske håndverk.” Dette vil si at læreren kontrollerer sin egen atferd for å møte elevene på deres premisser. Ved å ha en slik relasjonell tenkning vil man kunne se sammenhenger mellom egen atferd og elevenes atferd (Fandrem, Fuglestad, Løge, Roland & Westergård, 2013, s.116). I den andre delen av profesjonell relasjonskompetanse trekkes det frem “som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet= den pedagogiske etikk.” (Juul & Jensen, 2003, s.145). Dette betyr at det er læreren som har ansvaret for å skape en positiv relasjon til elevene.

2.3.2 Den trygge lærer-elev relasjonen

Som lærer vil noen av de viktigste oppgavene være å fremme læring, mestring, bevisstgjøring og vekst hos elevene. For å få til dette vil det være vesentlig å opprette en positiv relasjon til elevene (Røkenes & Hanssen, 2006, s.16). Som tidligere nevnt handler relasjonsbygging om å møte eleven der den er, slik Stubbe (2006) forklarer her; «For meg dreier det seg om å møte elevene. Møte på godt og vondt. Møte i *krig og fred*» (s.13). Stubbe fremhever her at som lærer må man være forberedt på å møte elevene både i positive, men også utfordrende situasjoner. Dette kan bety at relasjonsarbeid ikke bare er et positivt møte mellom lærer og elev. Stubbe (2006) trekker videre frem viktigheten av at man går inn i situasjonen med mål om å møte den egentlige utfordringen. I noen sammenhenger betyr det at man må møte med konfrontasjon, mens i andre sammenhenger vil det være mer hensiktsmessig å møte med forståelse og åpenhet. Bø og Hovdenak (2014) støtter dette da de trekker frem at en god relasjon mellom lærer og elev bygges opp av at læreren viser forståelse ovenfor eleven og gir støtte ut fra hvor eleven er og hva eleven har behov for (s.79). Et eksempel kan være at dersom en elev har møtt på utfordringer i friminuttet, vil det ikke være hensiktsmessig å presentere skoleoppgaver før eleven har fått roet seg ned og gjerne fått pratet om hendelsen som skjedde i friminuttet. For at læreren skal kunne vite hvordan hun kan møte eleven på best mulig måte er det altså en fordel å ha en positiv relasjon til eleven fra før.

«Gode relasjoner legger grunnlaget for konstruktiv samhandling- også den som er mer konfliktpreget» (Ogden, 2009, s.137). I arbeidet med elever som viser utfordrende atferd er det naturlig at relasjonen kan bli preget av konflikt på bakgrunn av både læreren og elevens atferd, og det vil derfor gjerne være ekstra viktig å bygge opp disse relasjonene. En studie av Drugli, Kløkner og Larsson (2011) undersøkte om det var noen sammenheng mellom barn som viser utfordrende atferd og faktorer som kjønn og alder, skolefunksjoner og kvalitet på lærer-elev relasjonen. Studien ble gjennomført på 1-7.trinn. Resultatene fra studien viste blant annet at skolen har behov for et større fokus på hvordan man kan støtte elever som viser utfordrende atferd. Et interessant funn fra studien var at lærere på norske skoler ofte klarte å ha en nær relasjon til elever som viste utfordrende atferd selv om de også ofte var i konflikt med disse elevene. Dette funnet kan tyde på at norske lærere aktivt jobber med relasjonsbygging, slik at relasjonene tåler konflikter uten å bli ødelagt. Dette bygger opp under Druglis (2012) erfaring med at dersom lærer har fokus på å fremstå positiv og jobber med å utvikle relasjonene til eleven vil den tåle konflikter uten å rakne (s.118). For å bygge relasjoner kan man bruke metoden Pianta (1999) kaller for «banking time». Det handler i bunn og grunn om at læreren setter av tid til enkeltelever for å bygge en sterkere og mer

positiv relasjon. Det er elevens interesser og ønsker som står i fokus i denne formen for relasjonsbygging, og læreren viser positiv interesse for noe eleven er opptatt av.

Gode relasjoner mellom lærer og elev i et læringsfellesskap vil i stor grad være med på å påvirke miljøet i klassen på en positiv måte (Drugli, 2012, s.69). Dette forklarer også Nordahl (2010) i boken «Eleven som aktør». Her bruker han egne forskningsfunn som viser til at elever som har en positiv relasjon til lærer er mer fornøyde med undervisningen, som igjen fører til mindre atferdsvansker da de bruker energien sin på faglige aktiviteter. Dette vil si at positive relasjoner både er byggende for læringsfellesskapet, men også for det faglige i skolen. For å få til et godt læringsfellesskap hvor det er plass til mangfoldet av elever, er det ikke bare lærer-elev relasjonen som er en faktor, en viktig byggestein er også gode relasjoner mellom elevene. Nordahl (2015) fremhever at elever som viser utfordrende atferd ikke blir inkludert i skolefellesskapet på lik linje som de andre elevene blir av lærerne (s.57).

Forskning gjort av Hughes, Cavell & Wilson (2001) støtter opp om denne teorien. De viser til at det finnes klare sammenhenger mellom lærers konfliktnivå og hvordan dette kan påvirke medelevers syn på eleven. Dette kan bety at elevene påvirkes av lærerens forhold til vedkommende elev for å gjøre seg opp en mening om denne eleven (Drugli, 2012, s.88). Videre kan det fortelle oss at elevens utfordrende atferd ikke nødvendigvis er hva som gjør dem upopulære blant jevnaldrende, men lærerens holdning til eleven. Dette fremhever viktigheten av å gå frem som et forbilde og vise at man liker alle elevene for hvem de er og har en positiv holdning til dem.

2.3.3 Lærerrollen

Det er naturlig å tenke at læreren som person er en sentral faktor i relasjonsarbeidet, og at erfaringer og holdninger spiller en rolle i lærerens møte med elevene (Drugli, 2012, s.37). Som lærer vil man merke at det er enklere å bygge relasjoner til noen av elevene enn andre. For eksempel kan det være utfordrende å skape gode relasjoner til elever som viser utfordrende atferd på grunn av at atferden deres skaper konflikter. Alle elever har behov for å bli likt og akseptert. Det gjelder også de elevene som viser utfordrende atferd (Bru, Idsøe og Øverland, 2016, s.165). Læreren har ansvaret for å arbeide med utfordringer som oppstår i relasjonsbyggingen og stå frem som en positiv leder.

En positiv leder vil ifølge Nordahl mfl. (2005) være en lærer som har oversikt over elevene i klassen, som mestrer grensesetting og har evnen til å skape gode relasjoner både til elevene og mellom elevene (s.219). Utdanningsdirektoratet (2016a) poengterer at en støttende lærer er en som kan vise både emosjonell og faglig støtte, samtidig som eleven vet hva du som lærer forventer. En støttende lærer som stiller krav og forventninger samtidig som hun viser varme, kan kobles til Baumrinds (1991b) autoritative lederstil. Ertesvåg (2011) påpeker at denne lederstilen ser ut til å være mest effektiv på elevers sosiale tilpasning, og er med på å fremme positiv elevatferd. Det kan derfor tenkes at lærerens autoritative lederrolle i seg selv vil ha en positiv innvirkning i arbeidet med å inkludere elever som viser utfordrende atferd i det sosiale fellesskapet. Dette mener også Wubbels (2015) som trekker frem at en autoritativ lærer vil legge til rette for et positivt læringsfellesskap.

2.3.4 Den viktige jevnalderrelasjonen

Skolehverdagen handler ikke bare om undervisning og faglig læring. Det foregår også sosial samhandling mellom elevene (Nordahl mfl. 2005, s.193). Gjennom skolegangen oppretter de fleste barn og unge gode og ikke minst viktige relasjoner til jevnaldrende. Det finnes derimot de elevene som har vansker i både å skape, men også opprettholde relasjonene til medelever. Lillejord, Manger og Nordahl (2013, s.84) trekker frem en undersøkelse gjort av Nordahl (2000) som viser til at mellom 10-30 prosent av elever i grunnskolen føler seg sosialt isolert fra jevnaldrende, som videre kan føre til engstelse og depresjon. Et interessant funn i denne studien er at et stort antall av disse elevene rapporterer at lærerne ikke er klar over denne sosiale isolasjonen de befinner seg i. Dette kan bety at lærerne ikke klarer å fange opp de elevene som ikke mestrer det sosiale samspillet og holdes utenfor.

Vennskap representerer en forbindelse mellom to personer som ser på hverandre som likemenn (Bagwell, 2005). Viktige elementer i et vennskap er blant annet gjensidig respekt, tillit og engasjement. Nordahl mfl. (2005) markerer at det er avgjørende å vise sosial utfoldelse og sosialt initiativ for å skape positive relasjoner til jevnaldrende (s.193). Av vennskap kan man lære mye. Venner kan være både lærere og modeller både i og utenfor skolen (Pianta, 1999). Gjennom relasjoner til jevnaldrende lærer barn og unge blant annet å tolke sosiale signaler. Disse signalene kan utløse både positive og negative reaksjoner hos en selv (Ogden, 2015; Lillejord, Manger og Nordahl, 2013). Dette synet deles av Ogden (2009)

som også påpeker at ens sosiale kompetanse bidrar til å tolke signaler fra andre som gjør at man kan regulere sin egen atferd ut fra de sosiale signalene man får (s.203).

De sosiale relasjonene man har til medelever kan være med på å påvirke hvordan man ser på seg selv, og sin egen selvfølelse. Blir man avvist og utestengt fra miljøet i klassen, er det naturlig at man opplever seg selv som upopulær (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). I metastudien til Cornelius-White (2007) legges det frem en sammenheng mellom en positiv lærer-elev relasjon og elevenes selvbylde og deres sosiale relasjoner til jevnaldrende. Det er derfor nærliggende å tro at både lærer-elev relasjonen og elevenes relasjoner til hverandre kan være en påvirkende faktor i forbindelse med elevenes syn på seg selv. Elever som viser utfordrende atferd vil gjerne føle seg annerledes enn resten av elevene i klassen, noe som kan være sårbart. Derfor har den enkelte lærer både et ansvar i å skape et positivt læringsfellesskap der alle blir akseptert for hvem de er, og samtidig veilede enkeltelever som ikke mestrer jevnalderrelasjoner.

2.3.5 Utfordrende atferd i møte med jevnaldrende

Barn og unge som har et krevende temperament, gjerne hyperaktive, impulsive eller uoppmerksomme, har oftere vanskeligheter med både å etablere og opprettholde vennskap (Webster-Stratton, 2018; Vitaro & Bredgen, 2005). Ifølge Ogden (2009) kan dette forklares med at utfordrende atferd ofte fører til negative reaksjoner fra jevnaldrende, gjerne i form av avvisning og utestenging (s.28). Dette synet deles av Sørli (2000) som trekker frem at disse negative reaksjonene kan være på bakgrunn av at jevnaldrende ikke synes det er sosialt akseptert å tilbringe tid med barn og unge som viser utfordrende atferd. Denne avvisningen kan være svært sårbart og kan igjen føre til at den utfordrende atferden vedlikeholdes og utvikles (Roland, 2011; Ogden, 2009; Ogden, 2015).

En annen utfordring elevene kan ha i møte med jevnaldrende er at de kan ha tendenser til å tolke signaler fra andre både negativt og fiendtlig (Vitaro & Bredgen, 2005). Dette kaller Gifford-Smith og Rabiner (2004) for en negativ tolkningsprofil. Det kan derfor tenkes at elevene utagerer på bakgrunn av misforståelser og utfører handlinger som ikke er i tråd med samfunnets eller klassens normer. Dette kan igjen føre til at jevnaldrende ikke forstår elevens

handlinger, og velger å isolere seg fra eleven. Det kan tenkes at elever som viser utfordrende atferd blir såret av at andre elever ikke forstår handlingene de utfører i truende situasjoner.

Selv om flere elever som viser utfordrende atferd har vanskeligheter med det sosiale samspillet er det derimot ikke alle som er upopulære blant jevnaldrende. Noen av elevene kan være både sosialt kompetent og ha en utfordrende atferd. Elever som viser utfordrende atferd, kan oppnå en populær status blant medelever (Hops & Greenwood, 1988; Ogden, 2009, s.224). Dersom elevene ikke oppnår å skape relasjoner til andre elever i klassen vil de gjerne opprette vennskap til andre elever på skolen som har samme atferd og holdninger som en selv (Nordahl, Sørli, Tveit, Manger. 2003).

2.3.6 Samarbeid

Jobben som lærer innebærer også å opprette gode samarbeid til andre lærere og foreldre. Dette samarbeidet kan ha en positiv innvirkning på lærerens tilrettelegging av jevnalderrelasjoner. Siden denne studien i hovedsak tar for seg hva som kjennetegner lærers rolle i relasjonsbyggingen mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet, vil det ikke gås dypt inn i disse to samarbeidene. Både kollegasamarbeidet og foreldresamarbeidet som blir belyst nedenfor er avgrenset til samarbeid spesielt knyttet til elever som viser utfordrende atferd.

Gjennom en skoledag møter som oftest elevene ulike lærere. Det er naturlig å tenke seg at disse lærere vil være ulike fra hverandre både i personlighet og erfaringer. Det er derimot viktig at skolen og lærerne er på samme side når det gjelder forventninger, regler og holdninger til elevene. For elever som viser utfordrende atferd er det ifølge Ogden (2015) spesielt viktig å møte lærere som samarbeider, da de har behov for en tydelig struktur og klare regler og forventninger. Lave og Wenger (1991) utviklet fenomenet praksisfellesskap på bakgrunn av deres tanker om at læring er situert. De mener læring blir påvirket av både sosiale og kulturelle situasjoner og at et praksisfellesskap handler om at deltakerne deler en felles interesse. Et eksempel knyttet til denne studiens forskningsspørsmål vil være at lærerne deler en felles interesse for elever som viser utfordrende atferd, og samhandler om hvordan tilretteleggingen av jevnalderrelasjoner kan skje på en mest mulig positiv måte. Gjennom

dette praksisfellesskapet vil lærerne kunne dele tanker, erfaringer og opplevelser med hverandre som igjen kan føre til både individuell og felles læring. Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018) fremhever viktigheten av at lærerkollegiet får tid til å diskutere caser og opplevelser, dette kan nemlig både bygge lærernes pedagogiske kunnskap og det kan trygge dem i utfordrende situasjoner.

Et annet viktig samarbeid for å legge til rette for relasjoner mellom elever er foreldresamarbeid. Churchill (2003) trekker frem at i arbeid med barns temperament er det viktig at læreren og foreldre er samstemte for å gi eleven samme støtte i utfordrende situasjoner. Her er det da viktig at læreren holder regelmessig kontakt med foreldre for å diskutere hvordan man kan møte eleven på en mest hensiktsmessig måte i ulike utfordrende situasjoner. Nordahl (2007) støtter dette og sier at samarbeidet lykkes best hvis hjemmet og skolen fremstår som et «vi». Dette vil derimot ikke skje i alle samarbeid. Det er ikke alle barn som vokser opp i familier som ønsker å skape et positivt samarbeid til skolen, det vil gjerne oppstå ulike konflikter på bakgrunn av at skolens verdier ikke samsvarer med hjemmets. Et konfliktfylt samarbeid mellom skolen og hjemmet kan utvikle elevens utfordrende atferd (Nordahl, 2007). Dette kan skje ved at for eksempel foreldre snakker ned skolen og gir eleven grunner til å ikke respektere skolens reglement og normer.

En positiv relasjon til hjemmet er noe lærere må arbeide med kontinuerlig. «Samarbeidet mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet» (Kunnskapsløftet, 2017c, s.16). Skolen har altså ansvaret for å skape rom for samarbeid, men foreldrene er en viktig faktor for at samarbeidet skal fungere og utvikles. Det vil gjerne være ekstra utfordrende for både lærer og foreldre å samarbeide om barn som viser utfordrende atferd. Det kan være sårbart for foreldre å ha barn som ikke mestrer det sosiale samspillet, og det kan være utfordrende for lærer å fortelle foreldre at barnet deres ikke har det bra sosialt på skolen.

Gjennom dette kapittelet har viktigheten av et inkluderende fellesskap blitt trukket frem, og hvordan lærere kan ta i bruk sosial kompetanse for å inkludere elevmangfoldet. Videre ble utfordrende atferd belyst før relasjonsarbeid i ulike former ble trukket frem. Dette danner det teoretiske bakteppet som vil ligge til grunn videre i studien. Gjennom arbeidet med teorikapittelet har det dukket opp noen spørsmål jeg håper å få svar på gjennom datainnsamling og analysearbeid. For det første vil det bli interessant å se hvilket fokus

informantene har på sosial kompetanse, og hvordan de konkret bruker dette i inkluderingsarbeid. Det vil også bli interessant å høre om informantene opplever sin relasjon til elever som viser utfordrende atferd som annerledes enn til andre elever og eventuelt hvordan.

3.0 Metode

Dette kapittelet vil ta for seg metodene som ble brukt under forskningsarbeidet og valg som ble gjort i forbindelse med innsamling av data til denne studien. Relevant metodeteori vil bli diskutert, samt styrker og svakheter ved de ulike metodene som er med på å forme studiens forskningsdesign. Det vil også gis et innsyn i prosessen med utforming og gjennomføring av datainnsamlingen, og utfordringer knyttet til denne.

3.1 Valg av metode

Metode handler i hovedsak om å følge en bestemt vei for å finne relevant informasjon om den sosiale virkeligheten samt analysere denne informasjonen. De viktigste punktene når det kommer til metode er åpenhet, grundighet, dokumentasjon og systematikk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). For å grunngi valg av metode vil det nedenfor gjøres en kort presentasjon av kvantitativ og kvalitativ metode.

Kvantitativ metode kjennetegnes ved at den brukes i studier som inneholder målbare resultater som for eksempel tall (Thagaard, 2013). Kvantitative studier er avhengig av å ha et stort nok utvalg slik at resultatene er generaliserbare (Thagaard, 2018). Kvalitativ metode, derimot, er mer fleksibel i form av spontanitet og tilpasning (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg handler kvalitativ metode mer om nærhet mellom forsker og informant da man gjerne gjennom for eksempel intervju og deltakende observasjon skaper en relasjon til informanten. Silverman (2011) trekker frem at man ved hjelp av en kvalitativ metode kan

dekke sensitive fenomen på et dypere nivå enn ved å bruke en kvantitativ metode. Kleven og Hjordemaal (2018) viser til at valg av metode skal skje etter tema og forskningsspørsmål for studien er bestemt. Siden disse er rettet mot læreres opplevelser, erfaringer og tanker fant jeg det mest hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode.

3.2 Kvalitativ metode

Denne studien tar i bruk kvalitativ metode i form av en fenomenologisk tilnærming, ofte kalt fenomenologisk forskning (Høgheim, 2020). Det vil si å bruke menneskers opplevelser og erfaringer for å beskrive et fenomen. Thagaard (2018), utdyper at det å få en dypere innsikt i enkeltpersoners erfaringer bidrar til å skape en mer inngående forståelse av fenomenet som blir studert.

Det er mulig å si at den kvalitative forskningsprosessen kan deles opp i ulike faser som man jobber med syklisk (Thagaard, 2018). I startfasen satte jeg meg inn i tema samt formulerte forskningsspørsmål som kunne være interessante. Samtidig ble det arbeidet med studiens forskningsdesign. Deretter foretok jeg datainnsamlingen før jeg fortolket og analyserte datamaterialet. Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes ved å være relativt fleksibel, og man har muligheten til å foreta endringer gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Det skulle vise seg å være nyttig da det i starten av dette forskningsprosjektet ble planlagt å bruke intervju som eneste metode, men etter gjennomgang av tidligere forskning på feltet ble det derimot besluttet at jeg ville ta i bruk både observasjon og intervju gjennom en metodetriangulering (se punkt 3.2.6). Jeg har erfart i praksis at lærere ikke alltid er bevisst egne handlinger i klasserommet. Dette stiller også Kleven (2010) spørsmål til da han mener lærere gjerne handler intuitivt uten å være oppmerksomme på de valgene de gjør. Observasjon ble derfor tenkt som en nyttig metode for denne studien da det kunne gi et bedre inntrykk av hva informantene faktisk gjorde for å legge til rette for inkludering og gode relasjoner i klasserommet.

3.2.1 Observasjon

Observasjon som metode egner seg når man som forsker ønsker å undersøke en samhandling mellom personer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette fordi man som forsker kan observere hvordan personer forholder seg til hverandre i ulike sosiale sammenhenger ved å være til stede (Thagaard, 2018, s.63). I denne studien var hensikten å undersøke hvordan læreren kan legge til rette for gode relasjoner mellom elever og dette var derfor fokuset for observasjonen.

Jeg valgte å være en deltakende observatør (Thagaard, 2018, s.63). Da kunne jeg interagere med informantene samtidig som jeg observerte deres handlinger gjennom skoledagen. Denne interaksjonen ga meg en del tilleggsinformasjon, som for eksempel bakgrunnsinformasjon knyttet til elevenes skoledag, elevsammensetning og tidligere utfordringer i klassen. Siden jeg fulgte informantene en hel skoledag fikk jeg også være med når de var vakt i friminuttet og observerte hvordan de samhandler med elevene her. Da fikk jeg også innblikk i hvordan klassenes dynamikk var i en mer åpen situasjon enn inne i klasserommene. Disse uplanlagte observasjonene var svært verdifulle for å få en enda mer grundig og helhetlig forståelse av lærerrollen og elevenes relasjoner til hverandre.

3.2.2 Gjennomføring av observasjoner

Observasjonene kan utføres både i en naturlig eller en kunstig setting (Christoffersen & Johannessen, 2012). Observasjonene som er utført i denne studien fant sted i en naturlig setting som var i lærerens klasserom.

Informantene i denne studien var tre ulike lærere ved to ulike skoler i Rogaland. Bakgrunnen for å studere tre ulike lærere var at de sannsynligvis ville arbeide på ulike måter med å legge til rette for gode relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet. Å finne informanter til studien er veien inn i feltet og studiens utvalg blir tydeligere beskrevet under punkt 3.3

I forkant av observasjonen hadde informantene fått informasjon gjennom både samtykkeskjema og muntlig samtale om hvilke tema jeg ønsket å se etter under observasjonen. Jeg valgte derimot å ikke vise informantene selve observasjonsskjema på forhånd. Dette var fordi jeg ville unngå at de endret på undervisning for å vise meg det jeg ville se. Siden jeg ønsket å observere en vanlig skoledag ble hvilke fag og situasjoner jeg fikk

observere ulike fra informant til informant. Det ble observert i mat og helse, matpauser, inn og ut av friminutt, øving til forestilling, i tillegg til vanlig klasseromsundervisning.

«Forholdet mellom forsker og deltaker preges både av nærhet og distanse. Det er viktig at vi etablerer et tilstrekkelig nært forhold til at vi kan oppnå en forståelse av hvordan deltakere i felten opplever sin situasjon» (Thagaard, 2018, s.64). For å oppnå best mulig resultater i datainnsamlingen vil det derfor være viktig at man som observatør etablerer en relasjon til deltakerne. Forskeren trer inn i en rolle som observatør som kan utføres på ulike måter. Man kan være en deltakende observatør, eller man kan være en observatør som holder seg mer på sidelinjen (Thagaard, 2018). Det ble naturlig å kombinere disse to ved å være en deltakende observatør i form av å være sammen med elevene og informantene i klasserommet, men samtidig ha muligheten til å trekke seg tilbake for å notere ned observasjoner og tanker. Det var for eksempel naturlig å prate med elevene i mat og helse samtidig som jeg observerte lærer. Det kan være vanskelig å finne sin naturlige plass som observatør og jeg måtte ofte minne meg selv på å ikke miste fokus på informanten. I forkant av observasjonene hadde jeg avtalt med både informant og ledelsen på den enkelte skole at jeg ville observere en skoledag etterfulgt av intervju. Det ble derfor en naturlig avslutning på observasjonene når elevenes skoledag tok slutt.

3.2.3 Dokumentering av observasjonene

I forberedelsene til observasjonen ble det utarbeidet et observasjonsskjema, slik at jeg hadde noen holdepunkter å forholde meg til under observasjonene (vedlegg 3). Temaene på observasjonsskjema var samspill, hvordan lærer legger til rette for samspill, sosiale ferdigheter og lærerens lederrolle. Under hvert tema var det skrevet ned holdepunkter som kunne være nyttig å se etter under observasjonene. I tillegg til temaene og holdepunktene var det også rom for å skrive ned andre relevante observasjoner og tanker.

Høgheim (2020) hevder at det vil være vanskelig å få godkjenning til å filme observasjoner da det forskningsetiske kravet om anonymitet blir vanskelig å holde om observasjonene er på film. Det er også naturlig å tenke seg at studiens informanter kunne blitt ukomfortable og endret atferd om de ble filmet og dette hadde da påvirket datamaterialet. På bakgrunn av dette falt valget på å ta i bruk feltnotater under selve observasjonene.

Christoffersen og Johannessen (2012) trekker frem viktigheten med at man som observatør skriver ned feltnotater parallelt med observasjonene. I forkant av observasjonene ble observasjonsguiden skrevet ut og limt inn i en notatbok slik at observasjonene kunne bli kategorisert etter hvert som jeg skrev dem ned. Det var også blanke sider som kunne brukes til å skrive ned observasjoner som ikke passet inn i de forhåndsbestemte kategoriene. Det kan oppleves som et ekstraarbeid om man noterer alt man ser når man i ettertid skal analysere datamaterialet (Fangen, 2010). Derfor ble det brukt stikkord og korte setninger. For å ikke bruke for mye tid på å skrive ned observasjonene. I etterkant av observasjonene kunne jeg heller bruke tid til å fylle ut observasjonene mer detaljert og forklarende. En utfordring som oppstod i tilknytning til observasjonene, var at jeg relativt kort tid etterpå skulle utføre intervjuene. Det ble derfor ikke så mye tid til å formulere spørsmål direkte knyttet til observasjonene som ble gjort. Hadde det vært mer tid til å formulere spørsmål er det tenkelig at det hadde blitt stilt flere spørsmål knyttet til observasjonen.

3.2.4 Kvalitativt forskningsintervju

Forskningsintervju er en metode som passer godt om man har som hensikt å studere et sosialt fenomen fra informantens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom intervjuet ønsker man som forsker å kunne forstå fenomener sett fra intervjupersonens side gjennom erfaringer, opplevelser og kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2019). Kvalitativt forskningsintervju er den metoden som er mest utbredt i kvalitative forskningsstudier (Christoffersen & Johannessen, 2012; Brinkmann & Tangaard, 2012).

Kvalitative forskningsintervju er mulig å gjennomføre på ulike måter. Intervjuer kan gjennomføres strukturert med en klar intervjuguide og strenge rammer eller man kan gjennomføre et semistrukturert intervju. Den metoden jeg fant mest hensiktsmessig i denne studien var et semistrukturert intervju. Denne typen intervju er delvis strukturert med en intervjuguide, men under intervjuet er det samtalen som bestemmer i hvilken rekkefølge temaene blir tatt opp (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2019). Under diskusjonene rundt observasjonene som ble gjort, var det flere av spørsmålene fra intervjuguiden som ble besvart, i tillegg til spørsmål direkte knyttet til observasjonen.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Kvale og Brinkmann (2019) har utarbeidet syv stadier som beskriver prosessen ved intervjuundersøkelsen. Stadiene er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering og verifisering (Kvale & Brinkmann, 2019, s.137). Disse stadiene ble brukt under studiens intervjuprosess.

Før intervjuene ble satt i gang utførte jeg et prøveintervju på en medstudent. Dette ble gjort for å øve på å ta i bruk lydopptakeren samt sjekke om spørsmålene i intervjuguiden var formulert på en forståelig måte. I tillegg kunne medstudent gi meg kommentarer i etterkant. Gjennom prøveintervjuet gjorde jeg meg notater til spørsmål jeg tenkte kunne formuleres bedre og endte også opp med å slå sammen et par av spørsmålene.

I forkant av intervjuene var det hensiktsmessig å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 3) som omfattet tema og spørsmål som var relevante for å svare på studiens forskningsspørsmål (Dalen, 2011). Utformingen av intervjuguiden startet med en skisse av ulike tema som virket interessante for studien. For å lage en oversiktlig guide delte jeg spørsmålene inn under de ulike temaene. Jeg prøvde konsekvent å utforme åpne spørsmål som oppfordra informantene til å dele sine egne tanker, erfaringer og opplevelser. Til noen av spørsmålene ble det utarbeidet oppfølgingsspørsmål. Thagaard (2018) hevder at oppfølgingsspørsmål kan være greit å ha da det er forskjell på hvor åpent informantene uttrykker seg. Dette fikk jeg erfare under intervjuene, da informantene var ulike i måten de svarte på spørsmålene og hvor dypt de gikk inn i hvert spørsmål. Det første spørsmålet under hvert tema var introduksjonsspørsmål, dette valgte jeg konsekvent for å få frem spontane beskrivelser av informantenes tanker og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s.166). Intervjuet startet med åpnings spørsmål som handlet om lærerens utdanning og arbeidserfaring. Etterfulgt av disse spørsmålene ble intervjuguiden tatt i bruk mer aktivt.

Informantene hadde på forhånd av intervjuet skrevet under på samtykkeskjema (vedlegg 1) hvor et av punktene var at jeg ønsket å ta opp intervjuet som lydopptak. Det er vanskelig å skulle huske i ettertid hva som er blitt sagt under et intervju, derfor vil lydopptaker være et fint hjelpemiddel (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). Siden intervjuene fant sted i etterkant av observasjoner var det naturlig at intervjuene foregikk på skolen. Informantene ble informert om deres rettigheter og at de kunne trekke seg fra studien når som

helst. Det ble også forklart i korte trekk hvilke temaer som ville bli belyst under intervjuet: lærer-elev relasjon, elev-elev relasjon, utfordringer i møte med jevnaldrende og hvordan lærer kan legge til rette for gode relasjoner.

Dalen (2011) trekker frem viktigheten av at man som forsker må la informantene få tid og rom til å fortelle sine meninger og erfaringer. På bakgrunn av dette ga jeg informantene god tid til å svare på spørsmålene som ble stilt. For å vise at jeg var interessert i hva de pratet om, brukte jeg *prober*. «Prober er spørsmål eller kommentarer som uttrykker at vi lytter oppmerksomt til intervjupersonens utsagn» (Thagaard, 2018, s.96). Jeg brukte aktivt «ja..» og «mhm» samt hadde en avslappet holdning som viste at informantene hadde min fulle oppmerksomhet. Avslutningsvis ble det stilt spurt om de hadde noe de ville tilføye samt om jeg senere kunne ta kontakt om det skulle dukke opp noen spørsmål.

3.2.6 Metodetriangulering

Som tidligere nevnt er det gjort en del forskning på hvordan lærere kan arbeide med elever som viser utfordrende atferd, men det finnes lite forskning som har kombinert intervju og observasjon. Haver (2016) foreslår blant annet at det kunne vært spennende å foreta en metodetriangulering for å studere om det lærerne sier gjennom intervju faktisk er realiteten i praksis. Kleven (2010) stiller videre spørsmål til læreres mange valg: “Kanskje handler læreren rent intuitivt, uten å være oppmerksom på at han gjør noe valg i det hele tatt” (s.32). På bakgrunn av dette fant jeg det spennende å ta i bruk metodetriangulering i denne studien. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) forklarer at kvalitative intervju og observasjoner kan brukes som supplerende metoder for å kunne svare på problemstillinger fra ulike synsvinkler. Gjennom å kombinere observasjon og intervju som metode kan man ifølge Dalland (2014) bruke observasjonen til å gi nødvendige forutsetninger for intervjuet. Tilsvarende kan intervju bidra til å skape et større bilde enn det observasjonen gir alene (s.185). Ved å kombinere intervju og observasjon som metode kunne jeg blant annet se hvordan informantene jobbet i tillegg til å kunne høre deres tanker og erfaringer gjennom intervjuet i etterkant.

Observasjonene ble utført før intervjuet, dette med tanken om at observasjonene kunne gi grunnlag for relevante spørsmål som kunne tas opp under intervjuer i etterkant. Dette støtter Fangen (2010) som sier at gjennom å observere før intervjuet vil man knytte et kjennskap til

informanten som kan gi et stødigere grunnlag å stille spørsmål ut fra. Jeg startet alle intervjuene med å stille spørsmål knyttet til observasjonene som ble gjort, og dette ble opplevd som positivt siden informantene da kunne forklare med bakgrunn i en situasjon vi begge var kjent med. I tillegg kunne datamaterialet fra observasjonene gi en større og dypere forståelse til hva informantene fortalte under intervjuet. Om observasjonene hadde blitt gjennomført i etterkant av intervjuene, kunne jeg sittet igjen med flere ubesvarte spørsmål knyttet til hva jeg observerte i klasserommene. Jeg opplevde det som positivt å ta i bruk metodetriangulering og oppdaget raskt at informantene gjorde mer i praksis enn de var klar over selv.

3.3 Utvalg

«Det som kjennetegner *kvalitative metoder*, er at vi forsøker å få mye informasjon (data) om et begrenset antall personer- betegnet som *informanter* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.49). Hvor stort utvalget bør være er forskjellig fra studie til studie. Forskeren må på bakgrunn av gjennomføring og bearbeiding av datainnsamling bestemme hvor stort omfanget av informanter skal være. Et for stort utvalg vil være u hensiktsmessig og gjerne uoverkommelig med tanke på studiens rammer, mens et for lite utvalg vil føre til et lite grunnlag for analyse og tolkning av studiens forskningsspørsmål. Før utvelgelsen av informanter ble det utarbeidet noen inklusjonskriterier:

- Læreren måtte jobbe som kontaktlærer
- Læreren måtte ha arbeidet i skolen i minimum 2 år
- Det måtte finnes tilfeller av elever med utfordrende atferd i klasserommet

Bakgrunnen for disse inklusjonskriteriene var et ønske om å observere og intervju lærere med erfaring i skolen. Studiens hensikt var å undersøke hva som kjennetegner læreres måte å arbeide med jevnalderrelasjonen på, og derfor var det relevant at informantene som skulle delta i studien var kontaktlærer og hadde gode forutsetninger for å vite noe om det sosiale samspillet i klassen. Utvalgsstrategien jeg hadde bestemt meg for å bruke i studien var et strategisk utvalg, som kjennetegnes ved at man tar kontakt med deltakere som har kvalifikasjoner som passer til studiens forskningsspørsmål (Thagaard, 2013). Jeg utarbeidet en mail som ble sendt til ledelsen på ulike barneskoler i Rogaland. I første omgang tok jeg kontakt med skoler jeg visste hadde arbeidet med utfordrende atferd og relasjonsarbeid. Det var flere skoler som responderte med at ledelsen ved skolen var interessert i studien, men at

de ikke kunne pålegge lærerne det ekstra arbeidet deltakelsen i studien ville bringe. En rektor responderte med at skolen var interessert i å delta i studien, fordi de arbeidet med studiens problematikk og ønsket å lære mer om dette temaet. Rektoren gav meg kontaktinformasjonen til to lærere som var villige til å delta i studien. Dette førte til at jeg tok kontakt med de to lærerne og avtalte tidspunkt for observasjon og intervju, samt sendte dem informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1).

Etter å ha forsøkt å skaffe informanter ved å ta kontakt med ledelsen på ulike skoler uten å lykkes fant jeg ut at jeg måtte prøve en annen metode. Christoffersen og Johannessen (2012, s.53) hevder at det er nødvendig med tillit for å utføre observasjoner og intervjuer og det kan da være vesentlig å bruke sitt sosiale nettverk som inngang til informanter. Jeg tok derfor kontakt med en lærer jeg har kjennskap til og fikk videre kontakt med rektor ved skolen som godkjente at jeg kunne komme for å samle data. Den første skolen ble valgt på bakgrunn av min kjennskap til deres arbeid rundt relasjonsarbeid og utfordrende atferd, mens den andre skolen hadde jeg ikke særlig kjennskap til. Informanten ved denne skolen hadde derimot en master i spesialpedagogikk, og var faglig oppdatert på problematikken. Videre ble snøballmetoden (Thagaard, 2018) tatt i bruk da denne læreren foreslo en annen lærer på skolen som mulig informant til studien. Det ble videre avtalt tid med denne informanten, men som tidligere nevnt måtte vi avlyse dette på grunn av Covid-19. Studiens utvalg ble derfor bestående av tre lærere som arbeider på to ulike skoler i Rogaland. Disse tre lærerne har til felles at de er kontaktlærer i klasser med tilfeller av utfordrende atferd, og de har arbeidet i skolen i mer enn to år. Lærerne jobber fra 4-7 trinn. Jeg har valgt å kalle informantene Ingrid, Elisabeth og Sara. Ingrid og Elisabeth har arbeidet i skolen i mange år, mens Sara har jobbet et par år i skolen, og er nå kontaktlærer for første gang.

3.4 Personvern og forskningsetikk

Som forsker har man et ansvar i å sette seg inn i de forskningsetiske retningslinjene. Det finnes en egen komite som har vedtatt disse retningslinjene. Denne komiteen kalles NESH og de har egne nettsider hvor man kan finne informasjon om de ulike retningslinjene. Gjennom selve forskningsprosessen har disse nettsidene blitt tatt i bruk flere ganger for å sikre at informantene i studien ble behandlet med respekt. NESH (2016) trekker frem viktigheten av at en grunnleggende respekt for menneskeverdet skal ligge til grunn for forskningen. For å

sikre informantenes personvern har jeg tatt i bruk fritt og informert samtykke, behandlet informasjon konfidensielt og reflektert over informantenes deltakelse i studien.

3.4.1 Fritt og informert samtykke

Fritt informert samtykke defineres av Høgheim (2020) slik: «Forskningsdeltakere får nødvendig informasjon til å ta et overveid valg om å delta i forskningen, fri for ytre press» (s.89). Deltakere i forskningsstudier skal på forhånd få informasjon som kan være nødvendig knyttet til deltakelse i studien samt hensikten og formålet med forskningsarbeidet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Før selve observasjonen og intervjuet ble det sendt ut et skriv om informert samtykke (vedlegg 1). I dette skrevet ble formålet med studien lagt frem slik at informantene fikk et innblikk i hva studien handlet om, og hva det innebar å delta. I skrevet ble også informantene opplyst om at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi grunn. Jeg var usikker på om jeg på forhånd ønsket å gi informasjon om hva jeg var interessert i å observere siden dette da kunne påvirke informantens valg under observasjonene. Selv om dette kunne være et dilemma bestemte jeg meg for å gi studiens informanter nok informasjon til at de kunne være trygge på hva jeg ville se etter.

3.4.2 Konfidensialitet

I Norge ble personvernloven opprettet i 2001, denne loven sier at alle prosjekter som inneholder personopplysninger som blir lagret og behandlet elektronisk må meldes til Norsk Senter for Forskningsdata (Dalen, 2011). På bakgrunn av dette ble det i sammenheng med denne studien sendt inn en søknad til NSD (vedlegg 4)

Informantene i studien har krav på at den informasjonen de gir gjennom intervju og de observasjonene som ble gjort i klasserommet behandles konfidensielt. At informasjonen behandles konfidensielt handler om at informasjonen ikke skal deles videre slik at det er mulig å identifisere personen (NESH, 2016) (Punkt 9). Den innsamlede informasjonen til denne studien har blitt behandlet konfidensielt ved at navn, alder og arbeidsplass holdes utenfor dataene. Lydfilene ble lagt over på datamaskin som er låst med personlig kode i etterkant av intervjuene og slettet fra båndopptakeren. Transkripsjonene er blitt gjort i NVIVO hvor man trenger kode for å komme inn til selve datamaterialet.

3.4.3 Konsekvenser av deltakelse

Kvale og Brinkmann (2019) trekker frem viktigheten ved at man som forsker må vite om både konsekvenser og fordeler informantene i studien kan få i ettertid. I denne studien ble det tatt et bevisst valg i å kontakte ledelsen ved skolene for å sikre godkjenning til at lærere ved skolene kunne delta i prosjektet. Informantene som deltok i studien, var alle interesserte i studiens tematikk og var klare på at de ønsket å lese studien i etterkant. I NESH (2016 s.19) står det: «Forskeren har ansvaret for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følge av forskningen.» Som tidligere nevnt fikk denne studiens informanter informasjon om at de kunne trekke seg fra studien når som helst uten å oppgi grunn. Jeg prøvde å vise respekt ovenfor hva informantene forklarte, og unngikk å bruke ubehagelige spørsmål. Et dilemma oppstod under det ene intervjuet. Da lydopptakeren var slått av fortalte den ene informanten noe hun ikke ønsket skulle være tatt opp på lyd. Med bakgrunn i at informanten konsekvent ventet med å fortelle dette til etter lydopptakeren var avslått valgte jeg å ikke bruke det i studien.

3.5 Studiens kvalitet

3.5.1 Validitet

Begrepet *validitet* handler om gyldigheten av tolkningene som er gjort av innhentet datamateriell (Thagaard, 2018). Studiens validitet styrkes ved at tolkningene som blir gjort av forsker er troverdige. Som forsker vil man påvirkes av egne erfaringer og forkunnskaper, derfor vil tolkningene av datamaterialet være forskjellig fra person til person. For å skape mest mulig valide tolkninger er det nødvendig å knytte resultatene opp mot relevant teori. I forberedelsene til studien satte jeg meg derfor inn i relevant teori rundt studiens tema. Ut fra denne teorien ble også spørsmål til intervjuguiden (vedlegg 3) formulert.

Dalland (2014) beskriver transkribering som å kaste en håndfull sand opp i luften for så å prøve å fange flest mulig sandkorn igjen (s.179). Gjennom transkripsjoner mister man blant annet kroppsspråk, stemmeleie og mimikk i ansiktet (Kvale & Brinkmann, 2019; Dalland, 2014). For å unngå å miste stemmene gjorde jeg notater mens jeg transkriberte. Disse notatene var for eksempel at jeg noterte at den ene informanten var veldig engasjert når hun pratet om åpenhet, eller at en av de virket usikker i forklaringen av sosial kompetanse.

Det er ingen garanti for at informantene som ble observert ikke ble påvirket av studiens formål. De fikk på forhånd vite hva jeg som forsker var interessert i og det kan derfor tenkes at fokuset på elevers relasjoner stod mer i fokus under observasjonen. Selv om dette var tilfelle fikk jeg en følelse av at de var naturlige i klasserommet, og det var ingenting som skulle tilsi at de skapte unaturlige situasjoner for å vise meg noe jeg var ute etter. I intervjuene oppga alle at jeg kunne sett mer utfordrende atferd om jeg hadde observert en annen dag. Selv om dette er tilfelle, var hensikten med observasjonen å observere en vanlig skoledag og det vil da være tilfeldig hvor mye utfordrende atferd som skjer. Det er naturlig å tenke seg at datamaterialet kunne sett annerledes ut om det ble observert i flere situasjoner enn de som er med i studien. Datamaterialet kunne også gjerne inneholdt flere likheter eller ulikheter mellom informantene om de ble observert i samme fag og situasjoner.

Utvalgets størrelse begrenses av studiens rammer og ressurser. Det skal likevel være et stort nok utvalg til å kunne gi en forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Kvalitative studier kjennetegnes derimot med at man ikke trenger et stort utvalg for å gi økt forståelse av et fenomen. Utvalget i denne studien består som tidligere nevnt av tre lærere. Det var planlagt å utføre intervju og observasjon av en fjerde informant, men på grunn av Covid-19 var det ikke mulig å gjennomføre. Informasjonen fra studiens utvalg vil ikke være tilstrekkelig med tanke på å si noe generelt om hvordan lærere arbeider, men datamaterialet kan gi oss en økt forståelse av hva som kan kjennetegne læreres måte å arbeide på i tilrettelegging av relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet.

Ved å ta i bruk metodetriangulering hevder Kvale og Brinkmann (2019) at dette vil øke studiens ytre validitet. Dette på bakgrunn av observasjonene som blir gjort kan bli bekreftet og forklart under intervjuene for å få en bedre forståelse av hvordan læreren jobber i arbeidet med å styrke utfordrende elevers relasjon til de andre elevene i læringsfellesskapet. Dette skjedde flere ganger gjennom intervjuene da jeg stilte spørsmål knyttet til hva jeg hadde observert, og informantene fikk muligheten til å forklare situasjonene. For eksempel observerte jeg at en elev fikk være inne i friminuttene sammen med to elever, bakgrunnen for dette forklarte informanten til meg i intervjuet i etterkant.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet og om forskningen er blitt gjort på en tilstrekkelig måte (Thagaard, 2018). Postholm (2010) trekker frem at det er enklere å sikre reliabiliteten i kvantitative studier enn i kvalitative. Dette på bakgrunn av at gjennom kvantitative studier finnes det muligheter til å gjennomføre såkalte reliabilitetstester. Kvalitativ forskning baseres ofte på samtaler og observasjoner og det er dermed ikke mulig å bruke disse reliabilitetstestene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

På bakgrunn av studiens omfang og tidsbegrensninger var jeg den eneste som utførte observasjonene og intervjuene. Ifølge Fangen (2010) ville det med sikkerhet oppstått et ulikt resultat om andre forskere skulle tatt i bruk samme observasjonsskjema og intervjuguide som jeg har brukt i denne studien. Dette er på grunn av at man bruker seg selv som instrument, og alle mennesker vil ha ulik erfaring som igjen gjør at man tolker ulikt. Observasjoner er også kontekststøttede og siden observasjonsobjektet er mennesker vil dette heller ikke kunne gi eksakt samme datamateriale om noen andre lærere skulle blitt observert.

Thagaard (2018) viser også til hvordan relasjoner til informantene kan ha betydning for datautviklingen (s.188). Det kan derfor påvirke studiens reliabilitet at jeg på forhånd hadde en relasjon til en av studiens informanter.

Jeg har gjennom dette kapittelet forsøkt å gjøre rede for hvordan studien er gjennomført ved å forklare hva som er gjort og hvorfor. Dette er i tråd med Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016), som viser til at reliabiliteten til en studie vil bli styrket om forskeren gjør rede for hele forskningsprosessen.

3.5.3 Generalisering

Generalisering bygger på tanken om at resultatene for studiens utvalg, også kan gjelde resten av populasjonen (Thagaard, 2018). Denne studien innhentet informasjon fra tre informanter, og med bakgrunn i dette kan det argumenteres for at funnene ikke kan generaliseres. Derimot kan man ta i bruk overførbarhet som handler om studiens relevans i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Gjennom studiens resultater kan man muligens bruke studien i forståelsen av hva som kjennetegner læreres arbeid i tilrettelegging av relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet (se 3.5.1). Om studien har

en høy grad av overførbarhet skal leseren kunne relatere seg til studien og kjenne igjen fenomener.

3.6 Analyse av datamaterialet

Datamateriell fra kvalitative studier kan bli analysert på flere måter. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at å analysere betyr å del opp noe i elementer (s.219). Det finnes ulike måter å analysere et datamateriale på, jeg har derimot valgt å ta i bruk Braun & Clarke (2006) seks faser i tematisk analyse. Tematisk analyse er en analysemetode som er designet for å bruke innenfor psykologi, og er kjent for å være en fleksibel metode å bruke i kvalitative studier (Braun & Clarke, 2006).

I analyseprosessens *første fase* skal man ifølge Braun og Clarke (2006, s.87) lese gjennom datamaterialet og gjøre seg kjent med dens innhold. Gjennom denne fasen brukte jeg god tid på å transkribere intervjuene i dataprogrammet NVIVO. Jeg valgte å bruke tid rett etter intervjuene til å gjennomføre transkriberingen, slik at intervjusituasjonen ennå var friskt i minnet. Gjennom transkriberingen ble jeg også kjent med datamaterialet, og gjorde meg opp flere tanker og notater gjennom prosessen. Gjennom å transkribere mister man for eksempel kroppsspråk og stemmeleie. Derfor skrev jeg kommentarer for meg selv som for eksempel at den ene læreren var utrolig engasjert når hun pratet om åpenhet. I tillegg leste jeg gjennom transkripsjonene etter jeg var ferdig flere ganger for å få sjekke at alt stemte mot det informantene hadde fortalt. Jeg leste også nøye gjennom notatene fra observasjonene og fikk et overblikk i hvilket datamateriell jeg hadde å jobbe videre med. Her skrev jeg også ut observasjonene mer detaljert, da jeg under selve observasjonene ikke hadde særlig med tid på meg til å notere ned alle detaljer.

Den *andre fasen* starter etter du har gjort deg kjent med innholdet i datamaterialet og har fått tenkt gjennom hva som virker interessant i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen kodet jeg datamaterialet fra intervjuene ut fra koder man tenker er nyttige i forhold til forskningsspørsmål. Koding var en del av analysearbeidet, og jeg brukte NVIVO til å kode mitt datamateriale. Jeg brukte noder¹ som samsvarte med intervjuguiden slik at det ble

¹ Noder brukes til å kode enheter i datamaterialet i dataprogrammet NVIVO
http://help-nv11.qsrinternational.com/desktop/concepts/about_nodes.htm

oversiktlig å kode datamaterialet. Det ble også utarbeidet en modell med utgangspunkt i et eksempel fra Braun og Clarke (2006, s.88) som inneholdt sitater fra intervjuene i den ene kolonnen, og noder i den andre kolonnen. Denne modellen gav meg en større oversikt over materialet jeg disponerte, og jeg fikk bruk for denne gjennom hele analyseprosessen. Når det gjaldt datamaterialet fra observasjonene, ble det i denne fasen fokusert på å få en dypere oversikt over materialet. Jeg hadde allerede notert observasjonene ned etter kategoriene i observasjonsskjema, og dobbelsjekk i denne fasen at alt stod innenfor den kategorien jeg ønsket.

Videre i *fase tre* identifiseres ulike temaer som dukker opp etter at kodingen er gjennomført (Braun & Clarke, 2006, s.89). I denne fasen valgte jeg å lage et tankekart for å få en oversikt over de ulike temaene både innenfor datamaterialet i intervju, men også observasjonsdata. Dette var en hjelpsom prosess da jeg raskt så tidligere koder som kunne slås sammen i temaer. Her så jeg blant annet at informantene hadde et større fokus på skole-hjem samarbeid enn jeg først hadde antatt. Jeg så også at informantene jobbet mer med sosial kompetanse enn de selv var klar over.

Fase fire starter ved at jeg etablerte noen kategorier, og fasen handlet om å finpusse disse kategoriene (Braun & Clarke, 2006, s.91). Videre sier Braun og Clarke at man i denne fasen ser gjennom de ulike kategoriene og finner gjerne ut at man kan slå sammen forskjellige kategorier, og at noen gjerne kan fjernes eller tilføyes. For eksempel kunne jeg slå «fellesskap i klassen» og «tilrettelegging» sammen til «tilrettelegging av relasjoner». Jeg oppdaget også at flere av observasjonene som stod innenfor “sosiale ferdigheter” også passet sammen med “hvordan lærer legger til rette for sosiale samspill”.

I *fase fem* startet jeg med å definere kategoriene, forstå essensen bak hver kategori (Braun & Clarke, 2006, s.92). Jeg oppdaget at flere av nodene mine inneholdt samme sitater da sitatene i seg selv kunne fortelle noe om flere tema. Derfor brukte jeg en del tid på å definere kategoriene og gikk gjennom alle nodene for å sjekke at de var plassert i riktig kategori. I slutten av denne prosessen skal man sitte igjen med en forståelse av hva de ulike kategoriene inneholder av data. I denne fasen sammenlignet jeg også datamaterialet fra observasjonene og intervjuene og gjorde meg flere notater gjennom denne fasen som kom godt med videre i presentasjon av resultater.

Den siste og *sjette fasen* handler om å presentere funnene gjennom kategoriene man har utarbeidet gjennom analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s.93). Avslutningsvis satt jeg igjen med tre hovedtema: lærer-elev relasjonen, elev-elev relasjonen og skole-hjem samarbeid. Disse resultatene vil bli presentert videre i studiens resultatkapittel.

4.0 Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens bearbejdede datamateriale gjennom en empirinær tilnærming. Formålet med resultatkapitlet er å beskrive både likheter og ulikheter i datamaterialet gjennom sitater og ved å gjengi konkrete hendelser. Studiens data er analysert gjennom Braun & Clarkes (2006) seks faser i tematiske analyse.

4.1 Arbeid med analysen

Gjennom analysearbeidet utarbeidet jeg tre hovedkategorier som jeg vurderte som viktige for å kunne svare på studiens forskningsspørsmål. Funn fra observasjoner vil bli presentert gjennom de tre hovedkategoriene, mens det i tillegg har blitt utarbeidet underkategorier for å presentere funn fra intervju. Hensikten med disse underkategoriene er å presentere funnene fra intervju på en strukturert og oversiktlig måte. Nedenfor vil hovedkategoriene og underkategoriene som ble utarbeidet gjennom analytiske overveielser bli presentert:

- Lærer-elev-relasjonen
 - Læreren oppfattelse av egen rolle
 - Læreren arbeid med relasjonsbygging
 - Relasjoner til elever som viser utfordrende atferd
- Elev-elev-relasjonen
 - Utfordringer med jevnalderrelasjonen
 - Læreren arbeid for et positivt læringsmiljø
 - Fokus på sosial kompetanse
 - Kunnskap og samarbeid blant kolleger
- Skole-hjem samarbeid

I de to hovedkategoriene lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjonen vil det først bli presentert funn fra observasjonene. Videre vil funn fra intervjuene bli presentert og deretter vil gjennomgående funn fra både observasjon og intervju nevnes. Til slutt vil funn fra intervju rundt skole-hjem samarbeidet bli presentert. Alle sitat fra informantene blir presentert i hermetegn og kursiv for å tydelig skille deres ord fra mine egne fortolkninger.

4.2 Lærer-elev relasjonen, funn fra observasjon

Gjennom observasjonene var jeg interessert i informantenes lederrolle, og hvordan de arbeidet med å skape positive relasjoner til elevene sine. Ved å følge Elisabeth en hel skoledag la jeg merke til hvor åpen hun var med elevene i klassen. Hun viste genuin interesse for elevenes skolehverdag og brukte mye tid på å snakke med hver enkelt av elevene. Elisabeth brukte tid på å snakke om følelser i undervisningen, og det virket som om hun aktivt jobbet for at elevene skulle godta hverandre for hvem de var. I den ene timen snakket en av elevene åpent om utfordringer han stod ovenfor på grunn av hans ADHD diagnose, og de andre elevene kom da med oppløftende kommentarer til ham. Elisabeth forklarte elevene deretter at det er normalt å ha utfordringer, og flere av elevene fortalte da åpenhert om ulike utfordringer de selv stod ovenfor. Observasjonene av Elisabeth kan tyde på at hennes åpenhet har skapt et fellesskap hvor det er akseptert å ha noe å streve med, og at man ikke er alene om det. Ved at Elisabeth selv forteller om utfordringer vil gjerne elevene få et mer personlig og sterkere forhold til henne. Hun viser også tydelig her at hun ønsker å akseptere elevene for hvem de er, og at hun anerkjenner elevenes utfordringer, men at hun ser eleven som finnes bak utfordringen.

På skolen til Elisabeth har elevene leketime hver fredag. Når denne timen starter trekker Elisabeth meg til sides og forteller at hun bruker denne timen på å få snakket litt med hver enkelt av elevene. Mens elevene leker i forskjellige grupper, går Elisabeth rundt og snakker med ulike elever. Etter en liten stund oppdager Elisabeth at det har skjedd en misforståelse blant noen av jentene, og hun griper muligheten til å samle jentene for å ta en prat. Dette kan vise til at Elisabeth er klar over muligheten hun får til å bygge relasjoner i en slik type økt, og at hun også kan bruke denne timen til å fange opp uenigheter og elever som havner utenfor det sosiale samspillet i klassen.

I klassen til Ingrid startet skoledagen med at elevene kom stille inn i klasserommet og stilte seg opp ved pulten. Ingrid hadde en klar og tydelig rolle og det virket som at hun hadde opparbeidet seg en respekt i klassen. Elevene fikk sette seg ned, og Ingrid startet dagen med å anerkjenne de elevene som ikke var på skolen, og hun sa videre at hun håpet de var friske og kom på skolen neste dag. Det virket fint for elevene å vite at læreren la merke til de elevene som ikke var på skolen, og at de var savnet. Starten på skoledagen virket strukturert og det så ut som elevene visste hva som skulle skje når de entret klasserommet.

Elevene virket trygge på Ingrid som lærer, og at jeg fikk opplevelsen av at de til enhver tid visste hva hun forventet av dem. Hun slo raskt ned på uro og kommentarer, og hun fikk kontroll på elevene bare ved hjelp av blikk. Ingrid viste elevene at hun var interessert i dem gjennom spørsmål, humor og kommentarer. Under arbeidsøkter gikk hun rundt i klasserommet for å hjelpe elevene og samtidig kunne hun spørre elevene om for eksempel gårsdagens håndballkamp. Hun var engasjert i undervisningen og var kreativ i utførelsen av øktene. Hun tok seg for eksempel tid til å lage en lek ut av at elevene skulle deles i grupper, og hadde terninger som ble brukt til å trekke hvem som skulle lese høyt i norsktimen. Det var tydelig at elevene var interessert i det hun ville formidle, og fulgte nøye med når Ingrid snakket.

Under observasjonene la jeg merke til relasjonen Ingrid hadde til en av elevene som viste utfordrende atferd. Selv om hun var tydelig med eleven og ikke aksepterte noen form for avbrytelser viste hun fortsatt eleven en varm side. Det virket som eleven var knyttet til Ingrid og så opp til henne. Hun var mye i kontakt med eleven i løpet av arbeidsøkter for å høre hvordan det gikk, og hjelpe eleven med oppgaver han ikke fikk til. Etter en liten stund la eleven hodet ned på pulten og viste at han var utslitt. Da ga Ingrid han lov til å ringe til foreldrene for å gå hjem og sove. Ingrid tok meg til side og fortalte at eleven har problemer hjemme som fører til at han ikke sover skikkelig. Hun lot han derfor dra hjem fra skolen for å sove. Ingrid viste tydelig eleven at om han skulle delta i undervisningen måtte han følge de samme reglene som resten av klassen, men at hun også forstod hans situasjon og lot eleven dra hjem når han ikke klarte konsentrere seg mer på skolen.

Jeg opplevde Sara som en avslappet lærer som hadde god kontroll i klassen. Hun brukte ofte humor som virkemiddel under kontrollerte forhold. Dette gjorde hun ved at hun brukte morsomme kommentarer gjennom undervisningen. I friminuttene observerte jeg hvordan Sara deltok i ulike aktiviteter sammen med elevene. Det så ut til at elevene synes det var positivt at læren ville være med dem i forskjellige leker og ballspill. Jeg opplevde at Sara aktivt jobbet med å bygge relasjoner til elevene mens hun var vakt i friminuttet. Sara fortalte på vei ut til friminutt at ved å være vakt hadde hun også muligheten til å veilede den eleven som viste utfordrende atferd. Hun forklarte at eleven synes det var trygt å vite at en lærer hun hadde god kjennskap til var vakt i friminuttet i tilfelle hun hadde behov for støtte. Sara viste god kontroll på hvilke av elevene hun hadde snakket med i løpet av friminuttet, for når

klokka ringte og en av elevene kom springende sa hun “der var du ja, jeg har ikke snakket med deg i dag. Hvordan gikk fotballkampen i går? Dette kan indikere at Sara aktivt gikk inn for å samhandle med alle elevene i løpet av skoledagen, og at hun hadde kontroll på hvilke elever hun ikke hadde snakket med. Sara viste ved hennes spørsmål knyttet til elevenes hobbyer at hun bygger en relasjon basert på elevenes egne interesser.

Elevene skulle holde en presentasjon senere på dagen, og Sara spurte om elevene var klar til dette. Noen av elevene forklarte at de ikke var helt klar av ulike grunner og Sara lot de derfor få litt tid til å gjøre siste justeringer på presentasjonene. Hun viste her forståelse for de elevene som ikke var i mål med oppgaven, selv om hun i etterkant fortalte at elevene hadde hatt god tid på å forberede presentasjonen. Hun fortalte videre at noen av jentene i klassen var bekymret før presentasjoner, og at hun derfor ønsket å gi de muligheten til å øve gjennom presentasjonen en siste gang før de skulle stå foran klassen.

Gjennom observasjonene så jeg at de tre informantene i studien var forskjellige i lærerrollen, men at de alle arbeidet for å skape gode relasjoner til elevene i klassen. Observasjonen la grunnlag for flere interessante spørsmål jeg kunne ta med meg inn i intervjuet.

4.3 Lærer-elev relasjonen, funn fra intervju

For at lærere skal kunne legge til rette for gode relasjoner mellom elever er det viktig at de selv har en positiv relasjon til elevene. En del av spørsmålene under intervjuet handlet om lærers relasjon til elever generelt, men også relasjonen til elever som viser utfordrende atferd. Nedenfor er funn fra intervjuene kategorisert gjennom underoverskriftene: oppfattelse av egen rolle som lærer, lærernes arbeid med relasjonsbygging og relasjoner til elever som viser utfordrende atferd.

4.3.1 Lærerens oppfatning av egen rolle

Ved å analysere datamaterialet og fortolke dette, oppdaget jeg at de tre informantene arbeidet på ulike måter og dette kom også frem i intervjuene. Et fellestrekk for informantene var derimot at de hadde et positivt elevsyn. Dette kom godt frem når Elisabeth fortalte om hvordan hun som lærer behandlet elevene:

«Det er jo at de skal bli sett for den de er og bli kreditert for den de er. Å snakke om at vi er forskjellige og at vi kan like hverandre og at jeg gir uttrykk for at jeg liker alle og enhver for sine forskjellige måter å være på. Differensiere mellom ting som de gjør galt og personen de er.»

Dette kan tyde på at informantene har en tydelig relasjonskompetanse og forstår viktigheten av å se elevene for hvem de er og skape en relasjon på bakgrunn av dette. Her indikeres det også til at informantene er klar over deres viktige rolle i både lærer-elev-relasjonen, men også elev-elev-relasjonen. Elisabeth trekker også frem at hun ønsker å se elevene utenfor utfordringen de gjerne står ovenfor. Ingrid legger vekt på at man må være tydelig som klasseleder for å skape gode relasjoner i trygge rammer:

«Jeg tenker at det å skape relasjon tar tid, jeg tenker at de kan være egentlig lurt å bygge litt på alle og tenker som så at min jobb er ikke å bli verdens beste kompis.»

Sitatet ovenfor kan tyde på at Ingrid er klar over at positive relasjoner bygges over tid, og at læreren må arbeide for å skape disse relasjonene. Hun viser derimot at denne relasjonen ikke skal være basert på et vennskap, men man skal bruke sin profesjonelle rolle som lærer i relasjonsbyggingen. Videre sammenligner Ingrid rollen som lærer med å være en god forelder:

«Det sier jeg til elevene i klassen og, at en god forelder sier ikke ja til at ungene kan spise godteri hver dag, en god forelder sier ikke at de kan være oppe hele natten, en god forelder setter grenser, stiller krav og du kan fremdeles være varm.»

Her trekker Ingrid frem at hun ikke er redd for å stille krav til elevene, og at hun ser den positive verdien forventninger, struktur og grenser har på elevene.

På spørsmål om hvordan informantene kan stå frem som gode rollemodeller for inkludering i klassemiljøet sier alle tre at de aktivt arbeider med å vise elevene at alle skal bli inkludert og få være med. Sara presiserer:

«Jeg tenker at det er viktig å vise at alle skal få lov til å være med, alle skal få delta, og vise selv, gå frem som en rollemodell og skape gode relasjoner til alle. Og inkludere alle. Og ikke gjøre forskjell på de selv. Så tenker jeg og at dette med å vise dine meninger og holdninger. Vise at nei det er ikke greit å snakke sånn og sånn til hverandre.»

Ved at informantene arbeider med å vise elevene at alle skal bli inkludert kan tyde på at de har god kunnskap om deres rolle i elev-elev-relasjonen. Sara trekker også her frem viktigheten av å gå frem som et forbilde for elevene.

4.3.2 Lærernes arbeid med relasjonsbyggingen

Videre får informantene spørsmål om hvordan de konkret arbeider med å bygge relasjonene til elevene sine. Det trekkes da frem at de konsekvent prøver å vise elevene at de er interessert i dem. Dette presiserer Sara nedenfor:

«..Gjerne spør de om hvordan de har hatt det i helga. Bare vise at du er interessert og at du bryr deg. At du ikke er her bare fordi du må, men for at du er genuint interessert i dem.»

Måten Sara jobber for å bygge relasjoner viser at hun møter elevene der de er, ved å skape relasjoner rundt temaer som interesserer elevene. Selv om informantene arbeider for å skape relasjoner på elevenes premisser, trekker de frem at man må være seg selv i relasjonsarbeidet, og arbeide på en måte som er naturlig. Ingrid forklarer:

«..Jeg stiller forventninger til alle på lik linje, jeg stiller krav, jeg roser ikke selvfølgeligheter. Jeg er meg selv, jeg er naturlig.»

Det virker som at det er viktig for Ingrid å være seg selv i lærerrollen, og for henne er det naturlig å stille samme forventninger til alle elevene, og ikke rose selvfølgeligheter. Elisabeth derimot er opptatt av åpenhet, og gjennom intervjuet legges det merke til hennes engasjement rundt dette temaet:

«Jeg vet ikke om du la merke til det, men jeg spurte for eksempel i dag med dette at alle har noe de strever med, og har du noe du strever med? Og at de rekker opp hånda og sier ja. Og for å på en måte fortelle at alle har sine svakheter. Sånn at de som virkelig strever også kjenner på at det ikke bare er meg.»

Det er tydelig at Elisabeth arbeider med å inkludere alle elevene i læringsfellesskapet. Sitatet ovenfor gir indikasjoner på at Elisabeths åpenhet har ført til at elevene selv tør å være åpne med hverandre og fortelle om ulike utfordringer de strever med.

4.3.3 Relasjoner til elever som viser utfordrende atferd

Det blir også stilt spørsmål til informantene om de jobber annerledes i relasjonsarbeidet til elever som viser utfordrende atferd. Ingrid forklarer hvordan hun opplever relasjonen til elevene i hennes klasse som viser utfordrende atferd:

«Det er veldig vanskelig å forklare om jeg gjør noe spesielt med de elevene. Ikke annet enn å se de. Og være ærlige med dem, forlange noe av dem, stille krav til de og være veldig tydelig.»

Videre sier hun:

«Så tror jeg på at med de guttene som det er litt ekstra mye med. Hvis du har for stort fokus på at de er så spesielle og legger forhold til rette for at de er spesielle så får du mer trøbbel(...) Hvis du lager for mye spesialopplegg rundt de guttene så nettopp fordi du sier de er så spesielle så ødelegger du for deg selv. Så jeg tror fordelene er egentlig at når du kommer inn, kan du stille samme krav til alle. Det tror jeg ungene liker.»

Sitatet ovenfor kan vise til Ingrids erfaringer til elever som viser utfordrende atferd, og at hun ikke er redd for å stille krav til disse elevene på samme måte som resten av klassen. Dette vil gjerne være med på å legge til rette for et mer inkluderende fellesskap i klassen. Ingrid forteller om en elev i klassen som har en utfordrende hjemmesituasjon. Hun sier at hun i starten tenkte at denne eleven trengte mindre krav, fordi hun syntes det var en stor progresjon i seg selv at eleven dukket opp på skolen, men etter hvert la hun merke til at eleven egentlig likte å bli behandlet som de andre. Ingrid forteller at hun tror dette kan ha noe med at det ikke blir stilt særlige krav og forventninger til eleven hjemme.

Informantene får spørsmål om de opplever en annerledes relasjon til elevene med utfordrende atferd. Ingrid svarer at hun ikke føler relasjonen er annerledes, men at hun er mer bevisst på denne relasjonen. Sara trekker videre frem at hun opplever at disse elevene uttrykker et behov for en nær relasjon til læreren. Elisabeth derimot opplever at hun har en nærere relasjon til de elevene i klassen som viser utfordrende atferd:

«Det blir ofte sånn at du blir enda mer knyttet til disse atferdsbarna fordi du må gå nærmere innpå dem for å skjønne dem. For de utagerer jo gjerne litt, og da er det greit å skjønne hva det er som ligger bak. Så det kan jeg si ja til, at jeg har en nærere relasjon til dem.»

Elisabeth viser med dette at hun er klar over viktigheten med en positiv relasjon til elevene som viser utfordrende atferd og viser også at det er hennes jobb som lærer å legge til rette for denne relasjonen. Sara og Ingrid viser også at selv om de ikke føler relasjonen er særlig annerledes, så er de fortsatt bevisst på denne relasjonen, og jobber for å opprettholde den.

4.4 Gjennomgående funn fra lærer-elev-relasjonen

Gjennom observasjon og intervju kommer det tydelig frem at de tre informantene er ulike hverandre. Elisabeth er en lærer som legger vekt på viktigheten av å være åpen med elevene sine. Denne åpenheten viser også igjen i relasjonen hennes til elevene. Ingrid er en lærer som er opptatt av struktur og tydelige forventninger, hun viser elevene derimot en varm og mer avslappet side av seg selv under kontrollerte forhold. Sara bruker ofte humor som virkemiddel, hun har en avslappet rolle i klasserommet, og er åpen for innspill fra elevene. Selv om informantene er ulike fra hverandre viser de alle en tydelig relasjonskompetanse gjennom å anerkjenne elevene for hvem de er. De har et positivt elevsyn og er opptatt av å bygge relasjoner ut fra elevenes egne interesser og på deres premisser. Informantene trekker frem relasjonsarbeid som en av de viktigste arbeidsoppgavene en lærer har, og at gode relasjoner resulterer i et trygt og godt klassemiljø. De viser kunnskap rundt viktigheten av gode relasjoner til elever som viser utfordrende atferd, og de har alle en positiv relasjon til disse elevene. Det er tydelig at informantene ønsker å støtte elevene i vanskelige situasjoner, og at de har kunnskaper om hvilke utfordringer elevene står ovenfor.

4.5 Elev-elev relasjonen, funn fra observasjon

Under observasjonene ble det fokusert på å se etter hvordan informantene la til rette for samspill mellom elevene i klasserommet. Det ble også rettet et fokus mot sosial kompetanse og hvordan informantene brukte dette gjennom skoledagen. Elisabeth viste gjennom observasjonene at hun hadde fokus på at elevene i klassen skulle kunne samarbeide med hverandre uten at det skapte problemer. Klassen hadde et system hvor de trakk hvem som skulle sitte ved siden av hverandre. Det var flere ting som fortalte at Elisabeth aktivt jobbet for at elevene skulle respektere hverandre. I norsktimen fikk elevene i oppgave å gi respons til hverandre, og Elisabeth la stor vekt på at man kan gi positive kommentarer til medelever man ikke er bestevenn med. Ut fra dette valgte hun hvem som skulle gi respons til hvem, og

elevene diskuterte i fellesskap hva som var positive kommentarer. Elisabeth forklarer elevene først hva som anses som positive kommentarer, og at dette er kommentarer man kan gi til alle mennesker man møter på. Etterpå får elevene prøve selv å gi positive kommentarer til medelever. Dette kan indikere på at Elisabeth forsøker å lære elevene god sosial kompetanse gjennom både forklaringer, men også praktiske oppgaver.

Gjennom observasjonene fikk jeg også se hvordan Elisabeth aktivt jobbet for at alle elevene skulle ha noen å leke sammen med i friminuttene. I matpausen var Elisabeth rask med å spise opp lunsjen sin slik at hun kunne gå ut for å se hvordan det stod til med elevene sine. Det virket trygt for elevene å vite at læreren deres var tilgjengelig i friminuttene for å kunne veilede i leker og passe på at alle ble inkludert. En av elevene har vansker med det sosiale samspillet, og liker seg ikke så godt ute i friminuttet da han ofte havner i konflikter. Han får derfor lov til å være inne i friminuttet sammen med to andre elever for å bygge med lego. Elisabeth forklarer at dette er et tiltak som er satt i gang for å hjelpe eleven å bygge relasjoner til jevnaldrende. Han mestrer det sosiale samspillet mye bedre under rolige omstendigheter, som for eksempel i legobygging. Tidligere har eleven vært inne i friminuttet med en elev, men nå har de utvidet med en elev til. Målet er at eleven skal føle seg trygg sammen med en stor gruppe elever og til slutt mestre friminuttene ute.

Klassen til Ingrid har vunnet en konkurranse på skolen, og premien var å få komme på skolekjøkkenet å lage et felles måltid. Siden kjøkkenet ikke er stort nok til at hele klassen kan lage mat samtidig velger Ingrid å dele gruppen i en jentegruppe og en guttegruppe. Hun forteller at hun tok dette valget fordi guttene i klassen ofte ødela slike kjekke timer. Derfor valgte hun at jentene skulle få samarbeide for at de skulle få en positiv opplevelse og mulighet for å knytte enda tettere bånd gjennom en sosial aktivitet som denne. Dette valget kan vise at Ingrid er klar over at noen av guttene i klassen som viser utfordrende atferd ikke mestrer slike aktiviteter. Ved å dele opp klassen på denne måten, fikk jentene en positiv opplevelse, men guttene som viser utfordrende atferd får også muligheten til å delta i matlagingen.

I klasserommet til Sara ble det observert at elevene ofte slang negative kommentarer til hverandre. For noen av elevene så det ut som om det var morsomt, men flere av elevene tok seg nær av dette. Sara var tydelig med elevene om at det var nulltoleranse på kommentarslenging, og hun slo hardt ned i situasjoner hvor dette skjedde. Under

presentasjoner i KRLE ble det tydelig at flere av elevene var ukomfortable med å stå foran klassen for å holde presentasjon. Gjennom presentasjonene var det noen av elevene som slang flere negative kommentarer til de som presenterte. Sara slo hardt ned på dette og brukte norsktimen i etterkant til å jobbe med holdninger i språkbruken. Her skulle elevene sammen i grupper dramatisere flere hendelser hvor en av elevene skulle ha en positiv holdning til situasjonen og den andre skulle ha en negativ holdning. Etter dramatiseringen diskuterte klassen de ulike situasjonene og ble enige om at det er bedre å ha en positiv holdning. Elevene snakket også om hvordan holdningene var i klassen generelt, og kom frem til at de slenger for mye kommentarer til hverandre og at de hadde en relativt dårlig holdning. Her er det tydelig at Sara aktivt arbeider med utfordringer klassen står ovenfor. Hun har selv lagt merke til at denne kommentarslengingen fører med seg mye negativt, og ønsker å gi elevene en forståelse av hvorfor hun slår så hardt ned på dette.

Alle informantene jobber for å skape en fellesskapsfølelse i klassene sine. De jobber aktivt med læringsvenner og bytter på hvem som samarbeider med hvem. I Ingrid sin klasse fikk for eksempel flere elever komme frem samtidig for å løse et mattestykke, da kunne de diskutere seg frem til svaret, og det virket ikke like skummelt å gjøre noe feil når de stod foran klassen sammen med andre elever. Felles for informantene var også at de hadde fokus på sosiale kompetanseferdigheter som for eksempel å snakke med elevene om å vise respekt i situasjoner som høytlesing og presentasjoner. I tillegg brukte begge skolene SMART, ² et opplegg som gjennomgår 20 karakteregenskaper hvor skolene har fokus på et par av disse i uka/måned. Disse plakatene hang tydelig fremme i klasserommene. Ellers ble det fokus på sosial kompetanse gjennom hendelser som skjedde i løpet av skoledagen, som for eksempel en slåsskamp som skjedde i den ene klassen, hvor elevene fikk diskutere i etterkant hvordan situasjonen kunne vært unngått. I et annet klasserom ble det rettet fokus rundt hvordan man kunne være et godt og tryggende publikum under presentasjoner.

² SMART er 20 karakteregenskaper som brukes som en del av sosial kompetansetrening i skolen <http://smartoppvekst.no/materiell/20-karakteregenskaper/>

4.6 Elev-elev-relasjonen, funn fra intervju

Det ble gjennom intervjuene lagt vekt på hvordan informantene arbeidet med jevnalderrelasjoner. Funnene vil bli presentert gjennom underoverskriftene: utfordringer med jevnalderrelasjonen, lærerens arbeid for et inkluderende klassemiljø, fokus på sosial kompetanse og kunnskap og samarbeid blant kolleger. Før vi beveger oss inn i disse ulike kategoriene, vil jeg først presentere informantenes tanker om hva som kjennetegner en positiv elev-elev relasjon. Sara beskriver:

«En positiv elev-elev relasjon tenker jeg er at det er et gjensidig ønske om å være med hverandre. Og at en er positive til å ha med en annen i for eksempel lek eller gruppearbeid. Jeg tenker at det er sånn med unger sånn som med oss voksne, det er ikke alle man klikker med, det er ikke alle vi blir bestevenner med, men jeg tenker at alle i en klasse bør kunne være på samme gruppe, bør kunne jobbe sammen uten at det blir et problem.»

Her viser Sara at hun forstår at læreren ikke kan tvinge elever til å være venner, men at man likevel skal kunne samarbeide med alle uten at dette skaper noen problemer. Sara forteller også at hun ønsker å veilede og hjelpe elevene med å mestre det sosiale samspillet. Hun trekker dermed frem viktigheten av å både jobbe med elevene i fellesskap, men også hjelpe og veilede enkeltelever individuelt med de utfordringene de står ovenfor. Det kan tyde på at Sara har en emosjonsfokuset tilnærming til enkeltelever som viser utfordrende atferd, og at hun ønsker å støtte elevenes følelseshåndtering. Ingrid trekker frem at hun opplever dagens elever som individualister i form av at de tenker på seg selv før andre. Hun forteller at hun prøver å lære elevene at man må jobbe for å skape relasjoner til medelever:

«Venner er ikke noe du fortjener, venner er noe du får som belønning for slik du er. Så hvis du går rundt og er en drittsekk så har du få venner, er du raus, inkluderende, deler, så er belønningen at du har mye venner.»

Ingrid trekker frem her at venner ikke er noe man bare får, men at man må arbeide med seg selv for å skape relasjoner til medelever. For noen elever vil vennskap komme naturlig, mens for andre, og gjerne spesielt for elever som viser utfordrende atferd må man jobbe med seg selv for å bli sosialt akseptert av medelever.

4.6.1 Utfordringer med jevnaldersrelasjonen

Informantene får spørsmål om hva de tror kan være utfordrende for elevene som viser utfordrende atferd i møte med jevnaldrende. Elisabeth trekker frem at hun tror det er sårt for elevene å ikke føle seg respektert og akseptert av medelevene. Sara tror den største utfordringen er at elevene reagerer uten å tenke seg om:

«Tenker det kan være utfordrende at de reagerer kanskje veldig fort på ting som andre ikke reagerer på. Sånn at det blir veldig vanskelig for elevene å forstå det. Hva gjorde jeg galt nå? Hva var det som utløste det? Hvorfor skjedde dette? At de ikke forstår det helt selv, at det blir ekstra vanskelig for dem å sette seg inn i deres posisjon. Og så blir det ekstra vanskelig med det sosiale.»

Sara viser her at hun har forståelse for at utageringen gjerne skjer uten at eleven får tenkt noe særlig gjennom reaksjonen sin. Det kan også tyde på at elevene som viser utfordrende atferd føler seg utenfor i form av at de opplever at jevnaldrende ikke forstår atferden deres. Ved at Sara ser denne sammenhengen vil det gjerne være enklere for henne å hjelpe eleven med utfordringene hun står ovenfor. Ingrid forteller om utfordringene som har oppstått i hennes klasse:

«Alle føler at de andre er frekke i språket, men ingen er det selv. De klarer ikke se seg selv, og i undersøkelser sier alle guttene at det er bråkete i klassen, men ingen svarer at de selv bråker.»

Dette kan tyde på at elevene i klassen til Ingrid ikke selv opplever sin egen atferd som utfordrende, men at de tolker andres atferd negativt. Elevene i Ingrid klasse har ikke samme forståelse rundt utfordringer som oppstår knyttet til deres atferds som eleven i Elisabeths klasse har:

« (...) da har han vært gjennom en sorg vil jeg kalle det for, i høst da han plutselig oppdaga.. Da kom han til meg og sa «det er aldri noen som spør om å være med meg, det er alltid jeg som må spørre de andre», så prata vi litt om hvorfor han trodde det var sånn. (...) Og da har vi jobbet med slike relasjoner.»

Dette sitatet kan viser til at eleven selv er klar over utfordringer som oppstår på grunn av hans atferd. Det vises også her til at Elisabeth har en god relasjon til eleven da han velger å komme til henne å være sårbar om utfordringene hans. Alle informantene er klar på at man ikke kan tvinge elever vil å være sammen med andre. Det de foreslår i stedet er å jobbe med både elevgruppen og enkeltelever for å bygge opp den sosiale kompetansen. Elisabeth opplever at

elevene med utfordrende atferd har vansker med å holde på venner, og at de ofte går fra den ene vennen til den andre. Hun forteller at utfordringer som har oppstått i hennes klasse er at elevene som viser utfordrende atferd blir utestengt og avvist av medelever. Ingrid ble også spurt om elevene som viste utfordrende atferd i hennes klasse ble lettere avvist enn andre, men det var ikke tilfelle ifølge henne:

«Merkelig nok med alt det dumme han sier og gjør så har han egentlig, han er ikke en stjerne, men han blir inkludert og tatt med. Han går ikke alene, han springer rundt med masse folk.»

Her trekkes det frem at ikke alle barn med utfordrende atferd er upopulære blant jevnaldrende. Sara ser tydelige tegn på at eleven i hennes klasse blir avvist av medelevene:

«For eksempel når jeg har latt de, jeg liker ikke det, men jeg har latt de noen ganger velge grupper selv. Og da merker jeg veldig fort (..) at hun som er utagerende og sliter litt, hun blir aldri valgt. Hun ender opp med å være alene. Og det er ganske vondt å se på.»

Sitatet ovenfor kan tyde på at Sara har god kontroll på relasjonene i klassen, og at hun vet at om hun gir elevene mulighet til å velge samarbeidspartnere vil noen av elevene ende opp alene. Informantene får også spørsmål om elevene som viser utfordrende atferd søker venner med samme atferd og holdninger. Til dette svarer Elisabeth at hun har opplevd dette i tidligere tilfeller, men ikke med elevene hun nå har. Sara forteller at eleven i hennes klasse heller ikke ønsker kontakt med elever i andre klasser eller på andre trinn, og at det da er ekstra sårbart om hun ikke blir akseptert av elevene i klassen. Hun forteller videre om utfordringene eleven i hennes klasse står ovenfor:

«Det må jo være utrolig tøft å være i en klasse hvor du føler at ingen liker deg. At du har ingen å spille på. Det må jo prege hele skolehverdagen. Jeg tenker at vi har ei som sliter med utagering og emosjonelle og sosiale vansker, og da blir det jo enda vanskeligere for henne å følge med i timene for det er jo en utrygghet, kommer hun til å krangle med noen i dag? Kommer hun til å ha noen å være med? Så da detter hun av teoretisk også.»

Dette kan vise indikasjoner på at Sara er oppdater på fagområdet og har kunnskaper om at det er vanskelig for elever å konsentrere seg om skolerelaterte oppgaver om de har større bekymringer. Det kan også tyde på at hun har kunnskap om hvordan selvfølelsen blir påvirket av hvordan man blir behandlet av medelever.

4.6.2 Læreren arbeid for et inkluderende klassemiljø

Informantene får spørsmål knyttet til hva de konkret gjør for å legge til rette for gode relasjoner mellom elevene i klassen. Først blir de alle noe usikre på konkrete tiltak, men etter litt betenkningstid kom de på flere tiltak som var satt i gang for å bygge elevrelasjonene. Ingrid forteller at hun fikk innvilget ønske om å ha en ekstra økt med gym i uka hvor elevene kunne skape relasjoner gjennom fysisk aktivitet. Hun forteller at det har vært stor suksess, og lærer-elev og elev-elev relasjonene har blitt styrket på grunn av dette tiltaket. Elisabeth trekker frem at hele skolen har innført "fritime" hver fredag hvor elevene får tid til å leke sammen, spille spill og lærerne får samtidig en time hvor de kan gå rundt å snakke med elevene. Elisabeth forteller at hun i disse timene bruker tid på å observere elevgruppen og fange opp elever som eventuelt står utenfor klassemiljøet. I Saras klasse har det også blitt satt i gang tiltak for å styrke relasjonene mellom elevene:

«Så har vi hver fredag «jentesnakk» og «guttensnakk», da er det mannlig lærer som kommer inn og snakker med guttene. Om dette her med mobbing og om hvordan en skal oppføre seg. Så er det meg og sosiallærer som snakker med jentene. Og jeg tror etter vi begynte med det, etter vi hadde hatt det en stund, så er det så mye mindre intriger, så mye mindre krangling. Og jeg ser også den positive effekten det har da på de elevene som strever med den utageringen og mobbingen. At det funker på dem og.»

Gjennom det Sara forteller her kan det vise til at arbeidet med jentesnakk og guttesnakk har skapt en positiv effekt både på fellesskapet, men også for elevene individuelt. Eleven vet at det hver uke kommer en økt hvor de kan få snakke ut om situasjoner som har skjedd, og lærerne kan også forberede seg til disse øktene for å snakke om aktuelle problematikker. Utenom ekstra økter med gym, forteller Ingrid at hun arbeider med å snu klassen slik at jentene overtar makten. Hun forteller at miljøet blant jentene er sunt og positivt og at det er lite intriger mellom dem. Derfor ønsker Ingrid at de skal overta makten, slik at klassemiljøet blir mer positivt:

«.. Det som jeg har gjort da er at jeg prøver å dyrke frem sånn at jentegruppen blir den ledende kraften i klassen. At det er jentene som styrer butikken fordi de er i stand til det. Slik at det ikke blir slik at de guttene som skaper seg skal bestemme hva vi skal gjøre og ikke gjøre. Så der har jentene virkelig, jentene har faktisk fått være med å styre butikken litt der inne.»

4.6.3 Fokus på sosial kompetanse

Jeg spør informantene om hvilke sosiale ferdigheter elevene som viser utfordrende atferd har vansker med i deres klasser. Eleven i Saras klasse misforstår lett og reagerer ofte med sinne, stygge kommentarer eller slag. Ingrid forteller at guttene i hennes klasse har vansker med grensesetting. Hun forklarer at hun tror dette er på bakgrunn av at de er vant med å forhandle og få det som de vil hjemme. Elisabeth trekker blant annet frem at eleven i hennes klasse har utfordringer med å forstå de andre elevene i lek:

«... De sliter med å vente på tur og de sliter med å holde reglene og de sliter med å forstå det sosiale samspillet. Jeg kan ta et eksempel med han ene eleven jeg har nå, men det gjelder mange av dem. «Vi lekte så bare sprang de fra meg», men det da vedkommende ikke skjønner er at inne i leken har de blitt fortalt hva de skal gjøre, men så vil atferdsbarna da stå igjen. «Hva skjedde nå?», og det er fordi det er ikke alltid at de klarer å lese eller få med seg de sosiale reglene. Så for eksempel i en rollelek hvor de går ut og inn av rollene. De er for eksempel hunder, så midt inne i leken så sier noen «nå skal vi hjem i hundehuset til han, han bor der borte» så springer alle bort og så står vedkommende igjen og ikke skjønner det. Og da tror han at de sprang i fra han ... Og reaksjonen er ofte sinne og at det er urettferdig.»

Eksempelet Elisabeth gir her kan vise til at elever med utfordrende atferd ikke leser reglene i lek slik som jevnaldrende gjør, og ender opp med å misforstå leken. Dette ender i eksempelet med at eleven reagerer med sinne, noe som kan tenkes oppleves som negativt hos jevnaldrende. Sara forteller hva hun tenker de to elevene i hennes klasse ikke mestrer av sosiale ferdigheter:

«Det jeg har vært mest borti er det med «politimester bastian» på en måte, at de skal pirke på alt det de andre gjør. Skal rette på det, skal bisle. Og det blir jo negativt for den eleven, det er ikke greit å mobbe, det er ikke greit å utestenge, men det er veldig lett å ta den personen når han er sånn. Og det andre tilfelle er vel at hun sliter med sinne, kan misforstå veldig lett hvis noen ser på henne, så føler hun at de ser stygt på henne da, men så kan det være bare et vanlig blikk som vi gir hverandre hele tiden. Men hun føler seg veldig, ehm ja at de ser veldig stygt på henne og så reagerer hun. Kanskje med kommentarer, spytt, så sliter jo det på relasjonen hele tiden.»

Sitatet ovenfor viser at Sara har forståelse for at jevnaldrende ikke ønsker å være sammen med eleven som bisler og pirker i alt det de gjør. I tillegg trekker hun frem at en av elevene er i forsvarsmodus og ofte tolker andres handlinger negativt, noe som igjen fører til at eleven utagerer og blir dermed mindre attraktiv blant medelever. Ingrid trekker frem at den ene eleven i klassen hennes som viser utfordrende atferd egentlig kunne vært en positiv leder:

«Han sitter og er rolig og er egentlig ganske flink, liker å tegne å gjør mye bra, men han underbyter og egentlig hvis han kunne valgt selv hadde han ikke gått på skolen. Han liker veldig godt friminutt der hvor han kan skape litt drama, men han er lur nok til at han holder seg litt i bakhold slik at han ikke blir tatt. Så han er en veldig luring. Han har en enorm kapasitet og kunne vært en positiv leder. En som mange kunne sett opp til, men det er han tvert imot.»

Her trekker Ingrid frem at det finnes elever som viser utfordrende atferd som også har en stor kapasitet når det kommer til sosial kompetanse, men at elevene i noen tilfeller bruker denne kapasiteten på en negativ måte.

Informantene blir spurt om hvordan de konkret arbeider med sosial kompetanse i klassene. De trenger litt betenkningstid før de kan sette fingeren på hva de gjør. Elisabeth forteller at hun for tiden jobber med å få elevene til å forstå at man kan leke med andre enn bare de man er bestevenn med. Ingrid forteller at den karakteregenskapen hun verdsetter mest, og legger mest vekt på i skolehverdagen er ærlighet. I norsktimen til Sara jobber elevene med holdninger i språkbruken. Hun får i intervjuet spørsmål om dette temaet er noe hun spesielt har valgt å bruke tid på, og hun svarer:

«Ja, akkurat det temaet synes jeg passer ganske godt i denne klassen. Fordi de snakker utrolig stygt til hverandre, og det kan være at de tenker at det er tull, men jeg ser at noen her inne blir såret. Alle tåler ikke like mye som de andre, og bare de ordene de bruker trenger ikke være negative i utgangspunktet, men måten de bruker de på blir ofte negativt. (..)»

Det at Sara velger å bruke tid på denne problematikken kan vise til at hun er klar over utfordringene som finnes i klassen, og bruker relevante fag til å trene på sosial kompetanse. I tillegg til at klassen har startet med «jentesnakk» og «guttensnakk» for å styrke fellesskapet i klassen har et par av elevene faste samtaler med spesialpedagogisk koordinator hvor elevene trener på spesifikke ting som de synes er vanskelig. Sara forteller om hvordan disse samtalene har hjulpet en elev i hennes klasse:

«(...) Når hun snakker med spespedkoordinator går det mye på hvordan hun skal håndtere sinne og hvordan hun skal reagere, trekke seg vekk i stedet for å slå. Og dette har hjulpet utrolig mye, jeg ser at relasjonene til de andre elevene er bedre. Hun reagerer ikke på samme måte som før, de andre fikk gjerne litt nok før. Men nå går det greit, stort sett.»

Ut fra sitatet ovenfor kan det se ut som at ved å jobbe med sosial kompetanse både individuelt og i fellesskap har gitt positive resultater for eleven i Saras klasse. Det vises også til at når eleven får jobbet med å håndtere sinne og utagerer mindre, blir hun mer akseptert av

jevnaaldrende. Elisabeth forteller at hun føler at elevene lærer gjennom å snakke om aktuelle konflikter i plenum hvor elevene får delta i samtalen og komme med forslag til løsninger på konfliktene:

«Det å prøve å lære de at sånn som de egentlig har lyst å ha det selv. Og så er det å gi dem en liten aha opplevelse, med at det var ikke sånn jeg gjorde det i går. Uten at jeg kjefter på dem, men jeg sier bare hvordan de opplever det. Og samtidig når disse elevene, alle elevene, har en lærer som er der, så tenker de «og hun vet jo alt, hun tar opp alt, så det går ikke an å lure seg unna». Det er trygt.»

Elisabeth lar elevene tenke selv i etterkant av situasjoner og setter av tid til å diskutere hvordan ulike situasjoner kan løses på best mulig måte. Hun viser også til at ved å aktivt snakke om situasjoner som skjer, får elevene en opplevelse av at hun som lærer får med seg alt som skjer.

4.6.4 Kunnskap og samarbeid blant kolleger

Både Ingrid og Elisabeth trekker frem viktigheten av et godt samarbeid med kollegaer når det kommer til relasjonsarbeid. Elisabeth forklarer her viktigheten av et godt samarbeid:

“Vi har et veldig tett samarbeid på trinnet. Og dette er nesten alfa omega for oss at vi skal få det til. Vi prater, og de må få vite mest mulig om hvordan jeg legger føringer og at de også kan komme med innspill og hjelpe meg.”

Det kan tyde på at Elisabeth og kollegene har et godt samarbeid, og at det settes av tid til å prate sammen. Ingrid forklarer også at hun og en av de andre lærerne samarbeider om elevene, da de har lagt merke til at for eksempel elevene som viser utfordrende atferd er nærmere knyttet til Ingrid, mens noen av de mer stille elevene har en nærmere relasjon til den andre læreren. I Saras tilfelle blir det lite tid til gode samarbeid med de andre lærerne:

«Vi har jo samme reglene på hele trinnet (...) men som sagt så blir det utrolig lite tid i en hektisk hverdag til å snakke om sånne ting. Vi rekker det ikke, så hva en annen lærer gjør her inne kan egentlig være noe helt annet enn hva jeg gjør.»

På bakgrunn av at Sara ikke har kontroll på hva kollegaene driver med i klasserommet kan det tenkes at elevene møter ulike regler og holdninger hos de ulike lærerne. Dette kan gjøre det vanskelig for elevene å forholde seg til reglene. For elever som viser utfordrende atferd vil det gjerne være ekstra viktig å møte en klar struktur og klare forventninger på skolen, og det kan derfor skape ekstra frustrasjon om kravene som stilles varierer fra lærer til lærer.

Sitatet kan også tyde på at Sara som er relativt ny i lærerjobben har behov for et tydeligere samarbeid enn det lærerne som har arbeidet lengre i skolen har.

4.7 Gjennomgående funn fra elev-elev-relasjonen

Informantene viser gjennom observasjoner og intervju at de forstår sin rolle i relasjonsbyggingen mellom elever. De går alle frem som rollemodeller for å vise elevene at alle fortjener å bli respektert for hvem de er. Det er fokus på å skape positive læringsfellesskap og læring gjennom samhandling i arbeidet med elevene.

De er også tydelig gjennom intervju at elevene som viser utfordrende atferd ofte har vansker i samspillsituasjoner. Det trekkes frem ulike vansker som for eksempel å utordringer i lek, negativ tolkningsprofil og utagerende atferd. I alle klassene har det blitt satt i gang tiltak for å trygge elevene i samspillsituasjoner, og jeg får et inntrykk av at informantene prøver å legge til rette for elevene på best mulig måte. For å trygge elevene som viser utfordrende atferd jobbes det både individuelt og felles i klassen. Det virker som at informantene ikke er klar over fokuset sosial kompetanse får gjennom undervisningen deres, da det observeres mer enn de forteller i praksis.

4.8 Skole-hjem samarbeid, funn fra intervju

Skole-hjem samarbeidet var det i grunn ikke tiltenkt skulle få noe sentral rolle i denne studien. Det skulle derimot vise seg at dette samarbeidet ble trukket frem av alle informantene som en viktig faktor i arbeidet med jevnalderrelasjoner. Informantene opplevde som oftest at foreldrene var trivelige og at samarbeidet var positivt. De la samtidig ikke skjul på at noen foreldre var utfordrende å samarbeide med. Det ble påpekt at det er viktig å avklare med foreldrene så tidlig som mulig hva de kan forvente av lærerne, men også hva lærerne kan forvente av foreldrene. Ingrid forklarer hvordan hun jobber med utfordrende foreldre for å snu relasjonen til noe positivt:

«Jeg spiller på hva vi kan gjøre sammen, hva gjør dere, hva kan dere bidra med? For det er jo litt sånn i dag at alle foreldre og mange voksne er veldig raske med å tenke hva andre kan gjøre, hva har vi krav på, hva kan skolen gjøre, ikke hva man kan gjøre selv. Der er jeg rask med å si at jeg hører hva de sier og alt sånn, men at man må få de med på laget, at de forplikter seg.»

Det er altså viktig for Ingrid at samarbeidet bygges opp av at både skolen og hjemmet gjør sin del av arbeidet. Ingrid forklarer videre hvordan hun samarbeider med foreldre til elever som viser utfordrende atferd:

«Og de foreldrene som har unger som er ekstra utfordrende i atferden er jo ekstra viktig da å sende mail, ta en telefon, kalle inn på møte og ikke bare hamre på med det som er negativt, men også fortelle det som er bra.»

For foreldre som har barn som viser utfordrende atferd vil det gjerne komme flere tilbakemeldinger fra skolen som oppleves negative, derfor mener Ingrid at det er viktig å ta seg tid til å sende positive beskjeder til hjemmet også. Elisabeth forteller hva hun tenker om samarbeid med foreldre til barn som viser utfordrende atferd:

«Det er veldig vanskelig, men og forståelig at foreldre går i forsvar, for det er ingen som ønsker å ha et barn som er spesielt sint og utagerende, og ikke klarer å følge flokken. For alle ønsker jo å ha de ungene som bare er en av massen. Og iallfall hvis de skal skille seg ut så vil de at det skal være positivt.»

Elisabeth viser at hun har forståelse for at det er vanskelig for foreldre som har barn som ikke mestrer det sosiale samspillet på skolen. I tillegg er hun klar på at foreldrene er en viktig samarbeidspartner i arbeidet med å støtte disse elevene i skolen. Ingrid forteller at foreldrene også må ta del i barnets sosiale liv, og tilrettelegge for positive relasjoner til jevnaldrende:

«..Elever som ikke har en eneste form for hobby, så treffer de jo ikke venner og får etablere nye nettverk. De fleste foreldrene er veldig flinke til å forstå dette, og så er det de foreldrene som alltid skylder på skolen eller andre elever eller andre voksne. Som ikke ser sin egen begrensning. Og der gjelder det å pakke det godt nok inn, men være klar på at det ligger et ansvar på foreldrene og på å få elevene til å fungere både på og utenfor skolen.»

Sitatet ovenfor kan indikere at Ingrid synes det er viktig å få foreldrene med på laget når det gjelder å tilrettelegg for relasjoner for elevene. Sara forteller om de ulike utfordringene hun har hatt med foreldre i klassen hennes. Hun forteller at hun har hatt store utfordringer med at foreldrene er negative til miljøet i klassen og flere foreldre i klassen har gått direkte til ledelsen om de har vært misfornøyd med noe. Læreren har utfordringer med å sette sammen grupper på grunn av at foreldre ikke vil at deres barn skal være på samme gruppe som noen spesifikke elever i klassen.

«Jeg tenker det er ikke rart at denne klassen er negative til seg selv og tror de er en «drittklasse» når foreldrene sikkert sitter hjemme og snakker sånn foran ungene. Det er jo krise.»

Dette kan tyde på at måten foreldrene i Saras klasse snakker om samspillet i klassen påvirker hvordan elevene ser på seg selv og fellesskapet på en negativ måte.

Informantene får spørsmål om de tror det finnes noe sammenheng mellom hjemmeforhold og elevers utfordrende atferd. Elisabeth er tydelig på at tilfellet i hennes klasse ikke er på bakgrunn av hjemmeforhold, men hun har gjennom årene som lærer opplevd mange tilfeller av dette. Sara forteller:

«Men så er det utrolig vanskelig å jeg føler ofte at de elevene som har noen ekstra utfordringer, også er en utfordring å samarbeide med hjemmet.»

Bakgrunnen for den utfordrende atferden kan være mye. I Ingrid's klasse hvor det er flere elever som viser utfordrende atferd er det tydelig at den ene eleven sliter med hjemmeforhold, dette bekrefter hun under intervjuet:

«Han er lur nok til å se at han ikke får den omsorgen som de andre får, han blir ikke sett på samme måten som de andre ungene. Så hans frustrasjon tror jeg bunner i at han ser at de andre ungene i klassen har ting som han ikke har, og ting han ikke får tak i, det er en mor og en far som bryr seg..»

Her vises det til at Ingrid opplever at eleven i hennes klasse selv forstår hvorfor noe av frustrasjonen han sitter inne med oppstår.

4.9 Oppsummering

Gjennom dette kapittelet har funnene fra datainnsamlingen blitt presentert og fortolket gjennom en induktiv tilnærming. Hovedtendensene i studiens datamateriell er blant annet at det ser ut til at informantene gjør det de kan for å legge til rette for relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet. Informantene jobber for et inkluderende fellesskap gjennom å gå frem som rollemodeller, arbeide med sine egne relasjoner til elevene, legge til rette for samspill mellom elevene og fokusere på sosial kompetanse gjennom undervisningen. Elevene blir oppmuntret til å respektere hverandre, og lære seg å både jobbe og leke sammen med alle i klassen. Det ser ut til at informantene har en sosiokulturell tilnærming, hvor læring i fellesskap står sentralt i undervisningen.

Resultatene indikerer også at informantene har en positiv relasjon til elevene som viser utfordrende atferd, og at de stadig er i dialog med elevene for å høre hvordan de har det. Elisabeth og Sara trekker frem at relasjonen deres til eleven som viser utfordrende atferd er nærere, slik at de enklere kan hjelpe og støtte eleven i vanskelige situasjoner. Ingrid har ikke en annerledes relasjon til elevene som viser utfordrende atferd, men hun sier at hun er mer oppmerksom på denne relasjonen. Informantene legger ikke skjul på vanskeligheten av å legge til rette for jevnalderrelasjoner. De kan nemlig ikke tvinge elever til å bli venner, og må jobbe med både enkelteleven, men også med klassen som fellesskap for å jobbe mot et inkluderende fellesskap.

Ingrid og Elisabeth har begge etablert gode samarbeid med kolleger som også er inne i klassen. Elisabeth trekker frem dette samarbeidet som støttende, hvor lærerne kan luften forslag og tanker for hverandre. Ingrid og den andre læreren i klassen hennes virker ut til å ha et godt samarbeid, og at de jevnlig prater om relasjonene deres til elevene. Ingrid har for eksempel en bedre relasjon til noen av guttene i klassen som viser utfordrende atferd, og er derfor den som i hovedsak tar seg av dem, mens den andre læreren har en bedre relasjon til noen av de mer stille elevene. Et annet samarbeid som trekkes frem som viktig er skole-hjem samarbeidet. Dette blir beskrevet at dem alle som alfa omega, men de er klare på at dette samarbeidet ikke bare er enkelt. Sara opplever nemlig at elevene som viser utfordrende atferd ofte har hjem som det ikke er like enkelt å opprette gode relasjoner til.

5.0 Diskusjon

I følgende kapittel vil jeg trekke frem det jeg mener er de mest interessante funnene fra min analyse, sett i lys av mitt forskningsspørsmål. Basert på funnene i studien blir kapittelet delt inn i temaene "lærer-elev-relasjonen", "elev-elev-relasjonen" og "skole-hjem-samarbeid". Innen disse temaene vil informantenes egne tanker og erfaringer, og mine observasjoner vil bli drøftet med utgangspunkt i teorien som danner bakteppet for denne studien. Dette vil bidra til å løfte frem vesentlige problemstillinger og utfordringer knyttet til inkludering og relasjonsbygging. Formålet med dette kapittelet er å få en dypere forståelse for hva som kjennetegner læreres måte å jobbe på i arbeidet med å legge til rette for gode relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet.

5.1 Lærer-elev-relasjonen

En av de viktigste oppgavene man har som lærer er å skape positive relasjoner til elevene. Gode relasjoner vil ifølge Røkenes og Hanssen (2006) være en styrkende faktor i lærerarbeidet som vil kunne fremme læring, mestring, bevisstgjøring og vekst hos elevene. Informantene trekker også frem gode relasjoner til elevene som en viktig betingelse i arbeidet med å legge til rette for jevnalderrelasjoner. Mine funn viser til viktigheten av å se elevene for hvem de er, og bygge relasjoner på elevenes premisser. Dette samsvarer med Juul og Jensens (2003) definisjon av profesjonell relasjonskompetanse som fremhever at lærerne klarer å kontrollere sin egen atferd i møte med elevene. Ved at lærere klarer å se sammenhengen mellom deres egen atferd og elevenes atferd, kan tyde på at lærerne har en relasjonell tenkning til elever som viser utfordrede atferd (Fandrem mfl. 2013, s.116).

5.1.1 Lærers oppfattelse av egen rolle

Nordahl, Flygare og Drugli (2016) trekker frem at en av oppgavene man har som lærer er å oppdra elevene til å bli gode samfunnsborgere, og at man kan oppnå dette ved å bidra til deres sosiale og personlige utvikling (s.3). For å få til dette krever det at læreren går frem som rollemodell for elevene gjennom å være positiv og inkluderende. Funnene i denne studien indikerer at informantene var klar over deres rolle i jevnalderrelasjonen, og at ved å vise elevene at alle er likt og respektert for hvem de er vil være med å påvirke elevenes holdninger til hverandre. Dette samsvarer med studien til Hughes, Cavell og Willson (2001) som viser til sammenhengen mellom lærers konfliktnivå til elever, og medelevers syn på denne eleven. Det kommer frem i studien at elever som har en aggressiv atferd, men som har

en god relasjon til lærer er bedre likt av medelever enn elever med aggressiv atferd som har en konfliktylt relasjon til lærer. Studiens konklusjon tar for seg viktigheten av at lærere er forsiktede når det gjelder negativ oppmerksomhet. Denne konklusjonen støttes av andre forskere på området som Nordahl (2010) og Drugli (2012). Funnene i denne studien samsvarer med nevnte forskning og fremhever viktigheten av at lærer klarer å se elevene bak atferden.

Drugli (2012) trekker frem at alle lærere er ulike hverandre, og vil på bakgrunn av egne erfaringer, holdninger og opplevelser møte elevene på ulike måter. Mine funn viser til at informantene arbeider ulikt, men er naturlige i lærerrollen. Noen vektlegger åpenhet, mens andre vektlegger tydelig struktur og humor. Det viser seg at man kan være en god lærer på hver sin måte. Selv om informantene er ulike, har de alle en viktig ting til felles, og det er at de arbeider ut fra en autoritativ lederstil (Baumrind 1991b). Gjennom observasjon og intervju kommer det tydelig frem at informantene stiller tydelige krav til elevene sine, samtidig som de viser elevene en trygg og varm rolle. Ertesvåg (2011) trekker frem at den autoritative lærer er mest effektiv med tanke på sosial tilpasning og på å fremme positiv elevatferd. Dette kan igjen indikere at elever som viser utfordrende atferd er avhengige av at lærerne både kan stille krav til dem, men samtidig vise en trygg og varm side gjennom å være en støttende lærer (Utdanningsdirektoratet 2016a).

5.1.2 Relasjoner til elever som viser utfordrende atferd

Roland (2011) trekker frem at elever som viser utfordrende atferd er et økende problem i dagens skole. Mine funn viser til at informantene har mange erfaringer med elever som viser utfordrende atferd og det er derfor tenkelig at en del av læreryrket handler om å møte disse elevene i skolehverdagen. Informantene legger ikke skjul på at relasjonsarbeid er en kompleks jobb som man må bruke tid på kontinuerlig, og at det ofte avhenger av den enkelte eleven hvor krevende arbeidet er. Drugli (2012) trekker frem at det kan være utfordrende å opprette en god relasjon til elever som viser utfordrende atferd, og at det kan være enkelt å se på eleven som et problem siden de gjerne forstyrrer undervisning og skaper konflikter både med lærere og elever. Grimsæth og Irgan (2016) trekker frem at det finnes et kompetanseproblem i skolen som gjør at utfordrende atferd blir organisert vekk, i stedet for å arbeide med det. Det kan virke naturlig at man i en travel skolehverdag forsøker å unngå situasjoner man vet skaper utfordringer for enkelte elever. Mine funn indikerer at

informantene forsøker å møte utfordrende situasjoner sammen med elevene, og støtte dem så godt de kan. Dette kan relateres til Stubbe (2006) og Bø og Hovdenak (2014) som poengterer viktigheten av at lærer går inn i situasjoner og møter de egentlige utfordringene, og gir eleven den type støtte som det er behov for. Dette viste en av informantene ved at hun lot en av elevene gå hjem fra skolen da han ikke klarte følge forventningene som ble stilt til han i klasserommet. Informanten visste at han ikke ville gjøre seg vanskelig, men at han var inne i en vanskelig periode hvor han ikke fikk sove, og lot eleven derfor få gå hjem for å sove. Den handlingen informantene viste her kan kobles til Fallmyr (2017) som mener lærere skal se på atferd som et “følelsspråk” og ikke et “atferdsspråk” (s.41). Dette bekrefter også at nøkkelen til å arbeide med elever som viser utfordrende atferd kan være å se elevene med et relasjonelt blikk, hvor en god relasjon må ligge til grunn for å kunne hjelpe og forstå elevene.

Selv om det kan være utfordrende for lærere å skape gode relasjoner til elever som viser utfordrende atferd viser resultatene fra studien til Drugli, Kløkner og Larsson (2011) at lærere på norske skoler klarer å skape nære relasjoner til elever som man ellers har et høyt konfliktnivå til. Funnene i denne studien indikerer at informantene har gode relasjoner til elevene som viser utfordrende atferd, og at de forstår viktigheten av denne positive relasjonen i arbeidet med å legge til rette for jevnalderrelasjoner. Ogden (2015) er enig i at elever som viser utfordrende atferd gjerne har vansker med å skape positive relasjoner til sine lærere på bakgrunn av atferden, men han legger til at disse elevene ofte har det største behovet for en positiv relasjon til læreren. Informantene har lignende erfaringer og trekker frem at elevene som viser utfordrende atferd viser tegn til behov for en nærere relasjon enn mange av de andre elevene.

Ogden (2015) viser til at lærere ofte stiller andre krav til elever som viser utfordrende atferd. Disse elevene behandles på en annerledes måte hvor det stilles mindre forventninger til dem enn andre elever. I tillegg får de mindre ros og positiv oppmerksomhet fra lærerne som de andre elevene får. Ogden forklarer videre viktigheten av at elevene skal føle at læreren stiller realistiske krav som de kan strekke seg etter. En av informantene i studien påpeker at hun stiller de samme forventningene til alle elevene i klassen. Hun mener elevene som viser utfordrende atferd har behov for å oppleve at det stilles forventninger på lik linje med medelevene. Dette på grunn av at det stilles minimalt med krav og forventninger til eleven hjemme. Dette kan relateres til utdanningsdirektoratets (2016a) beskrivelse av en støttende

lærer, der elevene opplever en emosjonell og faglig støtte samtidig som de til enhver tid vet hvilke forventninger læreren stiller til dem.

For at elevene skal kunne ha kontroll på hvilke forventninger som stilles dem er det viktig at lærerne på skolen setter av tid til å samarbeide. Ogdén (2015) belyser viktigheten av at alle lærerne på skolen jobber ut fra de samme reglene, holdningene og verdiene. Dette vil gjøre det enklere for elevene å vite hva som forventes av dem til enhver tid. En av informantene forteller at det ikke finnes noe samarbeid blant kollegene på trinnet, og at hun ikke har kontroll på hva som skjer i klasserommet de timene hun ikke har ansvar for undervisningen. Mangelen på samarbeidet kan både skape utfordringer for eleven, men også for lærerne. Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018) fremhever viktigheten av samarbeid og at lærere får tid til å diskutere ulike hendelser og opplevelser med hverandre. Dette kan bygge opp mer kunnskap og gi en trygghet i vanskelige situasjoner som for eksempel tilrettelegging for elever som viser utfordrende atferd. Et godt praksisfellesskap (Lave og Wenger, 1991) hvor lærerne deler en felles interesse i arbeidet med å inkludere alle elever i læringsfellesskapet kan være en viktig faktor i arbeidet. Da kan man lære av hverandres erfaringer og opplevelser. To av informantene beskriver gode samarbeid med både kollegaer på samme trinn og på skolen generelt, hvor de prater om både sine relasjoner til elevene, men også om relasjonene mellom elevene.

5.2 Elev-elev-relasjonen

For de fleste barn og unge vil det være viktig å mestre det sosiale samspillet og opprette relasjoner til jevnaldrende. Ifølge Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) handler jevnalderrelasjonen om gjensidig respekt, tillit og engasjement. Samtlige av studiens informanter mener de to viktigste faktorene for å skape en positiv relasjon til jevnaldrende er ærlighet og respekt. Gjennom å bygge relasjoner til medelever vil man få en slags bekreftelse på at man selv er akseptert og inkludert i fellesskapet. Om en ikke mester det sosiale samspillet derimot, vil man gjerne føle seg avvist og sosialt isolert. Funnene i denne studien indikerer at elevene som viser utfordrende atferd, har ulike utfordringer som fører til at de ikke mestrer det sosiale samspillet.

5.2.1 Utfordringer med jevnalderrelasjonen

Elever som viser utfordrende atferd har ifølge Webster-Stratton (2018), Vitaro og Bredgen (2005) og Ogden (2009) oftere vanskeligheter med å etablere og opprettholde jevnalderrelasjoner. Dette kan være på bakgrunn av at elevene ikke mestrer det sosiale samspillet, eller at de ikke blir akseptert av jevnaldrende. To av informantene bekrefter at elevene har vansker med å opprettholde jevnalderrelasjonen. En av informantene trekker spesielt frem én elev som viser utfordrende atferd gjennom å slenge kommentarer, spytte og slå. Eleven reagerer ofte på bakgrunn av hennes negative tolkning av situasjoner. Dette fører til at medelevene distanserer seg fra eleven. Medelevenes reaksjon stemmer overens med Sørli (2000) påstand om at elever som viser utfordrende atferd oftere blir avvist og utestengt av jevnaldrende på grunn av at atferden de viser ikke er sosialt akseptert. Informanten trekker også frem at eleven har en tendens til å tolke medelevers handlinger og kommentarer negativt, og ender opp med å utagere. Dette tyder ifølge Gifford-Smith og Rabiner (2014) på at eleven har en negativ tolkningsprofil som gir henne utfordringer i møte med jevnaldrende. Det er naturlig å tenke at elever som viser utfordrende atferd ved at de spytter og slår ikke er sosialt akseptert blant jevnaldrende. Lærerne vil derfor her ha en viktig jobb både i å støtte eleven med de utfordringene hun står ovenfor, men også å få frem eleven bak atferden til resten av elevene. Cornelius-White (2007) forklarer nemlig i sin metastudie at lærers forhold til elever påvirker elevs selvbilde i tillegg til medelevers syn på eleven. Det vil si at om læreren klarer å vise resten av klassen at man kommer overens og liker eleven som viser utfordrende atferd, vil dette kunne påvirke medelevenes syn på eleven.

Å føle seg utenfor det sosiale fellesskapet i en klasse kan være svært sårbart. Studien til Nordahl (2000) viser til at mellom 10-30 prosent av elevene i grunnskolen føler seg sosialt isolert, og at et stort antall av disse elevene rapporterer at lærerne ikke er klar over denne sosiale isolasjonen. Mine funn indikerer derimot at informantene har god kontroll på det sosiale samspillet i klassen, og er klar over hvilke elever som har behov for ekstra støtte og tilrettelegging i sosiale situasjoner. Informantene har ulike opplevelser med elevene i klassen sin, der noen opplever at elevene selv er klar over begrensninger de står ovenfor på grunn av atferden, mens andre ikke er klar over dette. Funnene indikerer at elevene som viser utfordrende atferd og som ikke mestrer det sosiale samspillet vil få utfordringer knyttet til konsentrasjon og fungering eller i skolen. Roland (2011) og Ogden (2009) bekrefter at det er

sårt for barn og unge å kjenne seg sosialt isolert, og at dette kan føre til vedlikeholdelse og videreutvikling av atferdsvanskene. Informantene trekker også frem at denne sårbarheten av å ikke føle seg sosialt inkludert fører til at eleven i tillegg får det vanskelig faglig.

Selv om både Webster-Stratton (2018), Vitaro og Bredgen (2015) og flere av mine funn tyder på at elever som viser utfordrende atferd har vansker i relasjonsbyggingen til medelever er ikke dette tilfellet i alle situasjoner. Både Hops og Greeneswood (1998) og Ogden (2009) trekker frem at i ulike sammenhenger kan elever som viser utfordrende atferd være populære. En av informantene bekrefter at dette stemmer hos en av elevene i hennes klasse. Denne eleven har på tross av sin utfordrende atferd etablert gode relasjoner til medelever, og er godt likt i klassen. Det finnes også elever som både er sosialt kompetente, men som viser en utfordrende atferd ved at den sosiale kompetansen brukes på en negativ måte. Dette har en av informantene erfaring med, da en av elevene hennes bruker kompetansen sin på å skape konflikter og uenigheter blant elevene. Nordahl mfl. (2003) viser også til at elever som blir avvist på bakgrunn av atferden sin gjerne finner seg venner som har samme holdninger som en selv. Det er ikke tilfellet i mine funn, da ingen av informantene opplever at elevene leter etter venner utenfor klassen. Dette kan tyde på at elevene som viser utfordrende atferd har et sårt behov og ønske om å passe inn i fellesskapet i klassen.

5.2.2 Lærernes arbeid for et inkluderende fellesskap

Skolen skal være en inkluderende arena som legger til rette for elevmangfoldet (Roland, 2011). Funnene fra både observasjoner og intervju tyder på at lærere jobber for å inkludere mangfoldet i læringsfellesskapet, og jobber aktivt med elevene for at de skal respektere hverandre. Selv om det virker som om lærerne jobber mot et inkluderende fellesskap understreker Nordahl (2015) at elever som viser utfordrende atferd har vanskeligheter med å bli inkludert både sosialt og faglig i fellesskapet. Han sier blant annet at «samtidig kan vi si at skolen gjennom lærere og skoleledere dårligst inkluderer elever i læringsfellesskapet som erfarer lav inklusjon i elevfellesskapet (Nordahl, 2015, s.57). Funnene i denne studien viser derimot at informantene aktivt jobber for et inkluderende fellesskap, og at de har et stort ønske om å hjelpe elever som viser utfordrende atferd å bli akseptert av medelevene. Dette kommer frem blant annet gjennom ulike konkrete tiltak som er satt i gang for å støtte elevene som viser utfordrende atferd i samspillet med medelever. Samtlige av informantene var ute blant elevene i de fleste friminutt slik at eleven som viste utfordrende atferd kunne søke støtte

og veiledning om de hadde behov. En av informantene hadde satt i gang lekegrupper for en av elevene der han kunne øve seg på sosiale samspill med et par elever om gangen gjennom lek.

Informantene legger ikke skjul på at det er utfordrende å legge til rette for jevnalderrelasjoner. Det er for eksempel vanskelig å tvinge noen å til være sammen om de ikke ønsker det selv. Det er derimot bred enighet blant informantene om at selv om man ikke er bestevenner med alle, skal man kunne samarbeide og akseptere alle i læringsfellesskapet. Det kan være sårbart for elever å ikke ha gode venner, derfor er det ønskelig å skape et trygt klassemiljø for alle elevene. For å få dette til arbeides det aktivt med inkludering i klassene i denne studien. Dette skjer stort sett gjennom sosial kompetansetrening og at informantene selv går frem som forbilder.

5.2.3 Fokus på sosial kompetanse

I NOU 2015:8 *Fremtidens skole*, blir det lagt vekt på sosial og emosjonell kompetanse som viktige kompetanseområder for den fremtidige skolen. Informantene i studien forklarer at sosial kompetanse har fått stor plass i dagen skole, og at skolene aktivt jobber sammen om denne problematikken. De mener alle at disse ferdighetene er viktige byggesteiner i utviklingen av et inkluderende læringsfellesskap. Dette samsvarer med Ogden (2015) som poengterer at elever som viser utfordrende atferd kan bruke sosial kompetanse som en “verktøykasse” i samhandling med andre elever og voksne. Da jeg gjennom intervjuene spør om hvordan de selv bruker sosial kompetanselæring i undervisningen blir de derimot usikre. De er ikke selv klar over hvor mye fokus de gir dette i skolehverdagen, men etter litt betenkningstid nevner de flere tiltak som er satt i gang. Mine funn indikerer at informantene jobber intuitivt med sosial kompetanse og at selv om det blir gitt mye oppmerksomhet gjennom skoledagen er de ikke klar over det selv. Dette kan relateres til Kleven (2010) som mener det er tenkelig at lærere ikke alltid er klar over arbeidet de gjør.

Ogden (2009) forklarer viktigheten av å jobbe med sosial kompetanse i fellesskap, hvor man kan bruke hverandre som modeller. Dette støttes også av Pianta (1999) som mener at barn og unge lærer sosiale ferdigheter gjennom vennskap og jevnalderrelasjoner. Funn i min studie viser til at informantene aktivt arbeider med elevene i fellesskap, og i løpet av observasjonene ble det gjennomført flere samtaler i klassen som kunne kobles til sosial kompetanselæring.

Von Oettingen (2012) legger vekt på tre pedagogiske handlingsaspekter som kan brukes i kompetanselæringen: å vise, å spørre og å oppfordre. Gjennom observasjonene opplevde jeg at alle informantene brukte disse tre handlingsaspektene, for eksempel tok en av informantene opp en situasjon som hadde skjedd i friminuttet. Her fikk elevene diskutere seg frem til en løsning på konflikten som hadde oppstått, og læreren oppfordret til å bruke denne løsningen neste gang en slik konflikt oppstod. Selv om Ogden (2015) påpeker viktigheten av å fokusere på sosial kompetanselæring i fellesskap, viser denne studiens funn til at det også i noen tilfeller vil være nødvendig å jobbe med enkeltelever. Samtlige av informantene hadde satt i gang tiltak for å styrke enkeltelevers sosiale ferdigheter gjennom å fokusere på de kompetanseområdene elevene hadde størst utfordringer med. Dette arbeidet hadde ifølge informantene god effekt på elevene. Sosial kompetanse blir tydelig understreket i litteraturen som vesentlig for å utvikle et inkluderende fellesskap. Et fellestrekk fra mine funn er at også informantene i studien ser viktigheten av dette arbeidet.

Informantene viser at de har et sosiokulturelt syn på læring. Det sosiokulturelle synet handler blant annet om å se på læring som en sosial prosess som skjer i samspill med omgivelsene (Imsen, 2014, s.183). Det blir tydelig lagt vekt på å lære i fellesskap i undervisningen, og informantene legger ofte opp til at elevene kan lære av hverandre gjennom samarbeidsoppgaver og diskusjoner. Gjennom det sosiokulturelle perspektivet og å lære i fellesskap vil også identitetsdanning skje parallelt med kunnskapsutvikling. Elevene vil her få kunnskaper de kan bruke for å selv stå til ansvar for å skape et inkluderende fellesskap.

5.3 Skole-hjem samarbeid

Kunnskapsløftet (2016a, s.27-28) fremhever viktigheten av å legge til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem. Felles for informantene er at de også trekker frem dette samarbeidet som en sentral faktor i arbeidet med jevnalderrelasjoner. Samarbeid med foreldre til barn som viser utfordrende atferd mener Churchill (2003) og Nordahl (2007) er viktig for å kunne hjelpe eleven med utfordringene sine på best mulig måte. Det trekkes frem at skolen og hjemmet bør fremstå som et «vi». Informantene opplever at de fleste foreldre er samarbeidsvillige, men at det finnes foreldre det er mer utfordrende å skape et samarbeid til. En av informantene trekker frem at det er sårbart for foreldre å ha barn som ikke mestrer det

sosiale samspillet i skolen, og at det derfor kan være enkelt å gå i forsvarsmodus i dialog med nevnte. Nordahl (2007) poengterer at foreldre ofte er mer bekymret for om barna deres mestrer det sosiale samspillet på skolen enn om barnet har faglige utfordringer. På bakgrunn av både funn og studiens teoretiske bakteppe kan det tenkes at det er lønnsomt at lærere inngår et samarbeid med foreldrene i situasjoner hvor elever ikke mestrer det sosiale samspillet.

Et av funnene innenfor skole-hjem samarbeidet var at samtlige av informantene opplevde at elevene som viste utfordrende atferd ofte kom fra ustabile hjem og at det derfor var vanskelig å skape en god relasjon. Nordahl (2007) trekker frem at et konfliktfylt samarbeid mellom hjem og skole kan utvikle elevers utfordrende atferd. Det vil si at læreres relasjon til hjemmet er viktig i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd for at disse elevene skal få en følelse av at skolen og hjemmet samarbeider for å hjelpe eleven på best mulig måte med utfordringene sine.

6.0 Konklusjon og veien videre

Denne studiens intensjon har vært å undersøke hvordan informantene arbeidet med å bygge relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet. Denne avslutningen vil trekke frem de funnene jeg synes er mest interessante samt forslag til videre forskning innen dette fagfeltet. Formålet med studien har vært å svare på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan jobber lærere med å legge til rette for gode relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet?

For å svare på studiens forskningsspørsmål har det blitt brukt en kvalitativ forskningsmetode hvor det er blitt gjennomført både observasjoner og intervju gjennom en metodetriangulering. Det har vært spennende å kombinere to metoder, og dataene fra observasjonene og intervjuene har gitt meg ulike perspektiver som jeg kunne bruke i arbeidet med å svare på studiens forskningsspørsmål. Jeg har fått innblikk i både hvordan informantene tenker, opplever og erfarer, men også jobber rundt denne problematikken. Det har vært interessant for meg som nyutdannet lærer å observere hvordan tre lærere arbeider med tilrettelegging av jevnalderrelasjoner i sine klasser. Studien bygger på et lite utvalg, men det kan virke som om det er klare sammenhenger mellom studiens teoretiske fundament og funn fra analysen av datamaterialet.

Et fellestrekk for mine funn og studiens teoretiske bakteppe er at grunnmuren i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd er en positiv lærer-elev relasjon (Fandrem mfl. 2013). Informantene viste at de hadde et relasjonelt syn på elever som viste utfordrende atferd da de mente at uten en trygg og positiv relasjon mellom lærer og elev vill det være vanskelig som lærer å legge til rette for jevnalderrelasjoner. Informantene har et stort fokus på relasjonsarbeid og bruker mye tid på å styrke sine relasjoner til elevene. Kollegasamarbeid blir også trukket fram av samtlige av informantene som en viktig faktor i tilretteleggingen og inkluderingen av elevmangfoldet.

Det viste seg at informantene i studien var mer bevisste på elevenes sosiale miljø enn jeg hadde forutsett. De viste kontroll over hvilke av elevene som hadde behov for støtte og veiledning i sosiale situasjoner og det ble satt av tid til å observere elevene for å fange opp de

som eventuelt havnet utenfor. Det var også blitt satt i gang flere tiltak for å trygge elever som viste utfordrende atferd i sosiale situasjoner. Funnene viser at informantene prøvde å støtte elevene så godt som mulig med de ulike utfordringene de stod ovenfor. Forskning innen dette feltet (Drugli, 2012; Nordahl, 2010) sier tydelig at lærernes holdninger kan påvirke medelevers syn på elevene som viser utfordrende atferd. Det var derfor betryggende å høre at informantene var bevisst på dette, og at de alle aktivt jobbet med å vise elevene viktigheten av å respektere alle for hvem de er.

Videre viste informantene at de var klar over viktigheten av sosial kompetanselæring i skolen. De nølte derimot når det ble stilt spørsmål om hvordan de konkret jobbet med dette i deres klasse. Dette kan tyde på at lærere jobber intuitivt med sosial kompetanse, og ikke alltid er klar over hvilket fokus dette får i undervisningen. Analysen av datamaterialet fra observasjonene viser at informantene har et sosiokulturelt læringssyn og fokuserer mye på at elevene skal lære i fellesskap. Dette stemmer overens med teorien som sier at sosial kompetanselæring er mest effektivt om det skjer i fellesskap. Selv om teorien og flere av funnene viser til effektiviteten av å fokusere på sosial kompetanse i fellesskap, viser noen av funnene til at det også kan være viktig å jobbe med elever individuelt. Da kan man jobbe med de individuelle områdene eleven har størst utfordringer med, for å hjelpe eleven å bli mer sosialt akseptert blant jevnaldrende. Samtidig kan man arbeide med hele klassen for å skape et inkluderende fellesskap.

Selv om samarbeidet mellom skole og hjem ikke var tenkt å skulle få noe særlig plass i denne studien (se 4.8), ble det derimot tydelig at et positivt samarbeid med hjemmet blir sett på som en viktig faktor i arbeidet med elever som viste utfordrende atferd. Informantene trakk tidlig dette frem under intervjuene, og forskning (Churchill, 2003; Nordahl, 2007) viser også til at gjennom et godt samarbeid vil det kunne skape en trygghet for eleven. Denne tryggheten bunner i en visshet om at det finnes flere voksne som ønsker å hjelpe og støtte dem i utfordringene de står ovenfor, både i møte med jevnaldrende, men også ellers på skolen. Det kan på bakgrunn av dette tenkes at et godt samarbeid mellom skole og hjem vil være en positiv faktor i arbeidet med å legge til rette for gode jevnalderrelasjoner.

Gjennom studien har det blitt vist til flere politiske dokument som fremhever viktigheten av at elever i skolen skal føle seg inkludert i det sosiale fellesskapet (Kunnskapsløftet 2017a; Meld.St. 6 (2019-2020)). Høsten 2020 trer Fagfornyelsen i kraft. Den inneholder overordnede

prinsipper for grunnutdanningen, og nye læreplaner for fag i grunnskolen og videregående opplæring. Gjennom fagfornyelsen vil tre tverrfaglige temaer få særlig fokus i skolen. Ett av disse temaene er *folkehelse og livsmestring*, som blant annet skal ta for seg “å kunne sette grenser og respektere andre, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner...” (Kunnskapsløftet, 2017d). I tillegg legges det vekt på å verdsette likeverd og mangfold. Dette viser at inkludering og sosial kompetanselæring vil være i fokus også i fremtidens skole.

6.2 Behov for videre forskning

Gjennom arbeidet med denne studien har det dukket opp flere interessante problemstillinger som egner seg til videre forskning. En av problemstillingene er elevenes opplevelse av tilrettelegging og inkludering. Her hadde det for det første vært interessant å høre elevenes stemme for å få en opplevelse av hvordan de opplever læreres tilrettelegging av jevnalderrelasjoner. For det andre hadde det vært interessant å få et innblikk i hvor sosialt aktive elevene er utenom skoletiden da dette kan si noe om hvilken rolle skolen og det å være en del av en klasse spiller for bygging av relasjoner med jevnaldrende. Når det gjelder elevenes stemme kunne det vært nyttig med en kvantitativ studie i form av spørreundersøkelse for å få et litt større datagrunnlag.

Samarbeidet mellom skole og hjem er et aspekt som dukket opp i analyseprosessen. Som nevnt tidligere i studien var det ikke tenkt å vie så mye tid til dette, men det viste seg at alle informantene trakk frem akkurat dette samarbeidet som særlig vesentlig i arbeidet med elever som viste utfordrende adferd. Det hadde derfor vært interessant å få en dypere forståelse for hvordan dette samarbeidet påvirker læreres relasjonsarbeid, og hvilke utfordringer og muligheter som ligger i dette samarbeidet. Det finnes mye forskning på hjem-skole-samarbeid, men det kunne vært interessant å spesifikt se på samarbeid mellom skole og foreldre til elever som viser utfordrende atferd.

7. Referanseliste

- Bagwell, C.L. (2005). Friendship, Peer Networks, and antisocial behavior. I J.B. Kupersmidt & K.A. Dodge (Red.), *Children's peer relations: From development to intervention* (s. 37-57). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Baumrind, D. (1991b). Parenting type and adolescent development. I Brooks-Gunn, R., Lerner, R. & Peterson, A.C. (Eds.), *The Encyclopedia of adolescents* (s. 746-758). New York: Garland.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology, Qualitative Research in Psychology*, 3:2, s. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bru, E., Idsøe, E., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse I skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, A.K. & Hovednak, S.S. (2014). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for Ungdomsforskning* Vol.11(1). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038> 26.01.2020
- Card, N. & Little, T. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: does adaptivity depend on function? I P.H. Hawley, T.D. Little & P.C. Rodkin (red.) *Aggression and adaption*. New Jersey: Lawrence Erlbaum-Lawrence.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Churchill, S.L. (2003). Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Educational Journal*, 31, 113-118.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner centered teacher-student relationship are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, s.113-143.
DOI: 10.3102/003465430298563
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. (2.utg. Ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2014) . *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Drugli, M.B., Kløkner, C. & Larsson, B. (2011) Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren?, *Evaluation & Research in Education*, 24:4, 243-254, DOI: 10.1080/09500790.2011.626033

- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S.K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and teacher education*, 27, 51-61. DOI: 10.1016/j.tate.2010.07.002
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokuset tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna- handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem, O.L. Fuglestad, I.K Løge, P.Roland & E.Westergård (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O., Fandrem, H., Løge, I., Roland, P., & Westergård, E. (2013) *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Ohio: Charles E. Merrill.
- Gifford-Smith, M.E. & Rabiner, D.L (2004). Social information processing and children's social adjustment. I J.B. Kupersmidt & K.A. Dodge (Red.), *Children's peer relations: From development to intervention* (s. 61-79). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Grimsæth, G., & Irgan, T. (2016). Og bakom står læreren. Lærerkompetanse i møte med samspill- og atferdsvansker. *Bedre skole*, (3), s.42-47.
- Grimsæth, G., Folnes, V., & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse I møte med utfordrende atferd. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(4), s. 312-324. DOI: <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Haug, P (2016). Ei likeverdige skule I famtida? Om dei som strevar i skulen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2 (3), s.64-77.
- Haver, A.M (2016). *Reaktiv aggresjon og elevrelasjoner- Hva kan lærere gjøre?* (Masteroppgave) Universitetet i Stavanger.
- Heggen, K. (2008). *Profesjon og identitet*. Oslo.
- Hops, H., & Greenwood, C.R (1988). *Social skill deficits*. In E.J. Mash & L.G Terdal (ed.). *Guilford behavioral assessment series. Behavioral assessment of childhood disorders* (s. 263-314). Guilford Press.

- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of school psychology*, 39, s. 289-301. DOI: 10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven I GLU*. (1.utg. Ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg. Ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P.A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum
- Kleven, T.A (2010) *Lærerarbeidet I klasserommet*. I T.L Hoel, G. Engvik og B. Hanssen (red.): *Ny som lærer-sjansespill og samspill*. (S. 27-42) .Trondheim: Tapir.
- Kleven, T.A., & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.,) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap I barnehage, skole og SFO* (Meld.St. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf> Hentet 03.03.2020
- Kvale , S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lauvås, V.K. (2014). *Hvordan håndterer pedagoger I skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?* (Masteroppgave). Universitetet I Stavanger.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lillejord, S., Nordahl, T., & Manger, T. (2013). *Livet I skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utg. Ed., Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Munte, E (2005). *Læreren og læring: mellom usikkerhet og skråsikkerhet*. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift 89, side 262-445
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> Hentet 08.02.2020
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Læringscenteret.

- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). Faktisk inklusjon i skolen. Hentet 09.04.2020 fra: <https://www.statped.no/statpedmagasinet/StatpedMagasinet-2-2015/Inkludering/Faktisk-inklusion-i-skolen/>
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M.B. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet 16.02.2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Et-systemisk-perspektiv-pa-sosialt-samspill/>
- NOU 2015-8: *Fremtidens skole*. Hentet 21.02.2020 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. (2016). *Alvorlige atferdsvansker- forskning og tiltak relatert til skolekonteksten*. I E. Bure, E.C Idsøe og Øverland, K.(red.) *Psykisk helse I skolen*. (s.156-175). Oslo: Universitetsforlaget
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2006). *Bære eller briste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. Utg.). London: SAGE Publications Limited.

- Statped (2020) *Hva er inkludering?*. <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/> Hentet 3.06.2020
- Stubbe, T. (2006) *Møt dem!: Om å møte barn og unge i skolehverdagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sørli, M.A. (2000) *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.,) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5.utg.,) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> Hentet 18.04.2020
- Utdanningsdirektoratet (2016a). *Lærer-elev-relasjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/> (hentet 16.02.2020).
- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/> hentet 16.02.2020
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Overordnet del- Et inkluderende læringsmiljø*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/> Hentet 21.03.2020
- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Overordnet del- Prinsipper for læring, utvikling og danning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/> Hentet 23.03.2020
- Utdanningsdirektoratet (2017c). *Overordnet del- Prinsipper for læring, utvikling og danning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/> Hentet 23.03.2020
- Utdanningsdirektoratet (2017d). *Overordnet del- Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/> Hentet 10.06.2020
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Reactive and Proactive Aggression. I R.E. Tremblay, W.W Hartup & J. Archer (red.), *Developmental origins of aggression* (s.178-201). New York: Guilford Press.
- Von Oettingen, A., (2012). *Almen pædagogik. Pædagogikkens grunnlæggende spørsmål*. København: Gyldendal

Vygotsky, L. (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Universitetsforlaget

Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhart, T. & van Tartwijk, J. (2015) Teacher-student relationships and classroom management, I E.T. Emmer & E.J Sabomie (red) *Handbook of classroom management*. (2.utg): New York.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

“Relasjonsarbeid og arbeid med sosial kompetanse I et inkluderende klasserom”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for gode relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og andre elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne forskningsstudien er å utvikle kunnskap rundt temaer som omhandler lærerens rolle i relasjonsbygging mellom elever som viser utfordrende atferd i samspill med andre elever. Gjennom studien ønsker jeg å få et større innblikk i hvordan man som lærer systematisk kan arbeide for at elevene i klassen skal være en del av den sosiale gruppen og opprette vennskap til hverandre. Jeg ønsker personlig å få en dypere kompetanse på områder rundt relasjonsbygging og elever som viser utfordrende atferd i samspill med andre elever samtidig som jeg ønsker at studien skal kunne være til nytte for andre lærere.

Dette forskningsprosjektet utføres i forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk gjennom Universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Maren Dysjaland, masterstudent ved Universitetet i Stavanger

Vegard Moen, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har fått godkjenning fra ledelsen på din skole om å ta kontakt med deg i forhold til deltakelse i studien. Det er ledelsen ved din skole som har foreslått deg som aktuell kandidat.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju i etterkant av observasjonen. Det vil ta ca 45-60 minutter. I intervjuet vil du bli stilt spørsmål som omhandler: relasjonsarbeid til elever som viser utfordrende atferd i samspill med andre elever, hvordan disse elevene påvirker læringsfellesskapet og hvilke typer vennskap disse elevene skaper til jevnaldrende samt hvordan man som lærer kan hjelpe disse elevene å skape vennsksrelasjoner.
- Det vil være en intervjuer til stedet, og samtalen vil bli tatt opp ved hjelp av en lydopptaker. Disse opptakene vil bli slettet i slutten av prosessen med masteroppgaven.
- Intervjuene kan utføres på skolen, eventuelt kan grupperom på Universitetet i Stavanger brukes.
- I tillegg til intervju ønsker jeg også å observere deg i en eller flere undervisningsøkter i klasserommet. Fokuset i observasjonen vil være på din undervisning og på din rolle i relasjonsbygging mellom elever som viser utfordrende atferd i samspill med andre elever. Jeg vil ha et særlig blikk på hvordan du som lærer arbeider for at elevene i klassen skal være en del av den sosiale gruppen. Hvis du samtykker til observasjon vil denne også bli avklart og godkjent av rektor, som også vil ta stilling til om og eventuelt hvordan elevenes foreldre skal informeres og gi sitt samtykke til observasjonen. Det vil ikke bli gjort lydopptak eller tatt film fra observasjonen. Jeg vil imidlertid gjøre notater i et observasjonsskjema. Ingen elever vil bli nevnt med navn i observasjonsskjemaet.

Det er frivillig å delta

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

Ved å delta på dette prosjektet vil det ikke påvirke ditt forhold til skolen og arbeidsplassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er student Maren Dysjaland og veileder Vegard Moen. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste fra øvrige data. I tillegg vil opplysningene bli oppbevart i dokumenter som krever kode for å få tilgang til i et transkriberingsprogram som heter Nvivo.

Publikasjonen vil ikke inneholde opplysninger som vil kunne gjenkjennes av andre. Det vil ikke bli oppgitt hvilken skole eller kommune du jobber i.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.06.2020. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved Maren Dysjaland (tlf: 95 46 66 82, mail: ma.dysjaland@stud.uis.no . Veileder førsteamanuensis Vegard Moen (tlf: 51833462, mail: vegard.moen@uis.no
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Vegard Moen

Maren Dysjaland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *relasjonsarbeid og arbeid med sosial kompetanse i et inkluderende klasserom* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon
- at det anonymiserte intervjuet kan brukes i publikasjon av masteroppgave på Universitetet i Stavanger.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12.juni. 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Tema	Holdepunkter	Observasjoner
Samspill	<ul style="list-style-type: none">- Hvilke samspillsituasjoner finnes i klasserommet?- Hvor ofte skjer samspill?- Hvem legger til rette for de sosiale samspillene?	
Hvordan læreren legger til rette for samspill	<ul style="list-style-type: none">- Lar elevene snakke sammen (feks diskutere oppgaver)- gruppearbeid	
Sosiale ferdigheter	<ul style="list-style-type: none">- Legges det opp til trening av sosiale ferdigheter; samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati, ansvarlighet	
Læreren lederrolle	<ul style="list-style-type: none">- Positive eller negative tilbakemeldinger- Hvordan lærer reagerer i situasjoner hvor elever viser aggressiv atferd	

Intervjuguide

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvordan lærere arbeider med inkludering av elever som viser utfordrende atferd i læringsfellesskapet og hvordan det arbeides for å legge til rette for positive jevnalderrelasjoner for disse elevene.

Studiens forskningsspørsmål: *Hvordan jobber lærere med å legge til rette for gode relasjoner mellom elever som viser utfordrende atferd og de andre elevene i læringsfellesskapet?*

Før jeg går i gang med å stille spørsmål vil jeg bare gå gjennom samtykkeskjemaet. Vil minne om at deltakelsen i studien er frivillig, og at du kan trekke deg fra studien når som helst uten å oppgi noe forklaring. Intervjuet blir tatt opp på lydopptaker, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt i samsvar med personvernreglene. Studien har fått godkjenning gjennom NSD. Opptakene vil bli slettet når studien er ferdig, og dersom det er ønskelig kan du få lese gjennom det transkriberte materialet.

Bakgrunnsinformasjon om informanten:

1. Hva er din utdannelsesbakgrunn?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
3. Hvilke trinn har du jobbet mest på?

Til å starte med ønsker jeg å stille spørsmål knyttet til hva jeg har sett gjennom observasjonene jeg har foretatt gjennom skoledagen.

Tema: Lærer-elev relasjon

1. Hvordan vil du forklare en positiv lærer-elev relasjon?
2. Hvordan arbeider du for å skape positive relasjoner til dine elever?
3. Opplever du at relasjonen mellom deg og elever som viser utagerende atferd er annerledes enn med andre elever?

- a. På hvilken måte?
4. Hvordan tenker du at man som lærer bør jobbe for å oppnå gode relasjoner til elever?
Og spesielt til elever med utfordrende atferd?
5. Hvordan opplever du situasjoner hvor elever utagerer?
 - a. Hvordan reagerer du?
 - b. Hvordan reagerer de andre elevene?
6. Samarbeider du med andre lærere i relasjonsarbeidet til disse elevene og elever generelt?
7. Kan du si noe om relasjonsarbeid generelt på skolen? Er det fokus rundt dette?

Tema: elev-elev relasjonen

1. Hvordan vil du forklare en positiv elev-elev relasjon?
2. Hva tenker du om viktigheten av vennskap?
 - a. Hvilken betydning tenker du at gode vennskap har for elever med utfordrende atferd og deres sosiale og faglige utvikling?
3. Hva tenker du om elever som ikke har venner?
 - a. Hvordan arbeider dere med denne problematikken på skolen?
 - b. På hvilken måte oppdager dere de elevene som ikke mestrer det sosiale samspillet?
4. Arbeider du på noen måte for å styrke relasjonene til elevene i klassen?
 - a. Har du noen tanker rundt hvordan du som lærer kan påvirke relasjonene elevene mellom?
5. Har du erfaringer med at det er spesielle sosiale ferdigheter elever med utfordrende atferd sliter med?

Tema: Utfordringer i møte med jevnaldrende

1. Hva tenker du kan være utfordrende for elever med utfordrende atferd i møte med medelever?
2. Hvordan opplever du disse elevenes relasjon til jevnaldrende?
 - a. Opplever du at disse elevene blir lettere avvist?
 - b. Opplever du forskjell på antall venner?
 - c. Hvilken type venner har disse elevene?
3. Hvordan opplever du at elever som viser utfordrende atferd blir snakket om av andre?

- a. Lærere
- b. Andre voksne
- c. Andre elever
- 4. Har du erfaringer av at utfordrende atferd påvirker samspillet til medelevene?

Tema: Hvordan man som lærer kan legge til rette for gode relasjoner

- 1. Hva tenker du om viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid hos elever som viser utfordrende atferd?
 - a. Hvordan arbeider du i denne relasjonen? (utfordringer?)
 - b. Har skolen fokus på denne typen samarbeid? Eventuelt fokus på skole-hjem samarbeid?
- 2. Hva tenker du om sammenhengen mellom utfordrende atferd og hjemmeforhold?
- 3. Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?
- 4. Har skolen fokus på sosial kompetanselæring?
 - a. Arbeider dere i fellesskap om dette på skolen?
- 5. Hvordan arbeider du med sosial kompetanse i undervisning?
 - a. Har du større fokus på dette i klasser hvor det er tilfelle av utfordrende atferd?

Avslutning

- **Er det noe mer du ønsker å legge til?**
- **Er det mulig å kontakte deg senere om jeg har flere spørsmål eller eventuelt vil sjekke med deg at jeg har oppfattet svarene dine korrekt**



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Hvordan man som lærer kan legget til rette for gode relasjoner mellom elever med reaktiv aggresjonsatferd og andre elever

Referansenummer

715031

Registrert

05.01.2020 av Maren Dysjaland - ma.dysjaland@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vegard Moen, vegard.moen@uis.no, tlf: 98691529

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maren Dysjaland, ma.dysjaland@stud.uis.no, tlf: 95466682

Prosjektperiode

10.01.2020 - 12.06.2020

Status

19.02.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

19.02.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 08.02.2020. Med endring menes at innmelder har revidert

intervjuguiden.

TAUSHETSPLIKT

NSD minner om at lærere har taushetsplikt, og dermed ikke kan omtale enkeltelever på en måte som gjør dem identifiserbare. I forkant av intervjuene anbefaler vi at deltakerne minnes om sin taushetsplikt og oppfordres til å omtale sine erfaringer på en måte som ikke gjør elever identifiserbare, hverken direkte (ved bruk av navn) eller indirekte (gjennom kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger).

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.02.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

17.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 17.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Utvalget har taushetsplikt. NSD bemerker at det under datainnsamlingen ikke skal innhentes taushetsbelagte opplysninger.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.06.2020.

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

NSD 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

NSD 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)