

## Forord

Da er det tid for å avslutte denne oppgaven. Arbeidet med masteroppgaven har vært både spennende og lærerik. Selv om det gikk litt lenger tid enn forventet å få ferdigstilt oppgaven, ville jeg ikke vært den foruten. Jeg har fått mer kunnskap om et viktig fagområde som både interesserer og engasjerer meg, og som vil hjelpe meg i mitt fremtidige arbeid som lærer.

Jeg vil rette en stor takk til mine fire informanter som tok seg tid til å dele sine opplevelser, erfaringer og kompetanse med meg. Det ville ikke blitt noe av denne oppgaven uten dere. Det har vært veldig interessant å få innblikk i det dere har delt med meg. Dere har gitt meg mye inspirasjon, som vil komme godt med i min egen skolehverdag som lærer.

Videre vil jeg takke veilederen min, Arve Thorshaug. Takk for at du løsnet skrivesperren og fikk meg i gang med skrivingen. Dine tips og råd, samt konstruktive tilbakemeldinger, har hjulpet meg i arbeidet med masteroppgaven.

Jeg vil også takke mine studievenninner for god støtte, samt diskusjoner og råd om hvordan masteroppgaven burde skrives. Her vil jeg rette en stor takk til Guro og Marie, som har vært gode støttespillere under hele skriveprosessen.

Til slutt vil jeg takke både venner og familie, som har stått på sidelinjen og oppmuntret meg underveis i denne perioden. Ingen nevnt, ingen glemt.

Anne-Beathe Båtnes

Trondheim, 26.10.2016



# Innholdsfortegnelse

FORORD .....	I
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1    STUDIENS FORMÅL OG BAKGRUNN.....	2
1.2    PROBLEMSTILLING.....	2
1.3    STUDIENS OPPBYGNING.....	3
2.0    TEORI.....	5
2.1    ATFERDSPROBLEMER.....	5
2.1.1 <i>Innagerende atferd</i> .....	5
2.2    KLASSELEDELSE .....	7
2.2.1 <i>Lærerrollen</i> .....	7
2.2.2 <i>Forventninger, regler og rutiner</i> .....	8
2.3    DEN INKLUDERENDE SKOLEN.....	9
2.3.1 <i>Læringsmiljø</i> .....	10
2.3.2 <i>Opplæringslovens §9a</i> .....	10
2.4    RELASJONSPEDAGOGIKK.....	11
2.4.1 <i>Lærer-elev relasjon</i> .....	12
2.4.2 <i>Lærerens rolle og kompetanse</i> .....	13
2.5    DET GODE MØTET .....	14
2.5.1 <i>Anerkjennelse</i> .....	15
2.5.2 <i>Samtale</i> .....	15
2.6    RESILIENS .....	16
2.6.1 <i>Tidlig innsats</i> .....	16
3.0    METODE.....	17
3.1    METODISK TILNÆRMING .....	17
3.2    KVALITATIV FORSKNINGSMETODE.....	18
3.3    DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET .....	20
3.3.1 <i>Forskerrollen i kvalitative intervjustudier</i> .....	20
3.3.2 <i>Utvalg</i> .....	21
3.3.3 <i>Informantene</i> .....	22
3.3.4 <i>Utforming av intervjuguide</i> .....	23
3.3.5 <i>Prøveintervju</i> .....	25
3.3.6 <i>Datainnsamling</i> .....	25
3.4    ANALYSE- OG TOLKNINGSPROSESSER .....	27
3.4.1 <i>Transkribering</i> .....	28
3.4.2 <i>Analyse og tolkning</i> .....	29
3.5    KVALITET I KVALITATIVE STUDIER .....	30
3.5.1 <i>Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet</i> .....	31
3.6    ETISKE BETRAKTNINGER.....	33
3.6.1 <i>Informert samtykke, konfidensialitet og deltagelse i forskning</i> .....	33

4.0	DRØFTING .....	35
4.1	TRYGT LÆRINGSMILJØ .....	35
4.1.1	<i>Lærerrollen og klasseledelse</i> .....	36
4.1.2	<i>Klassemiljø</i> .....	42
4.1.3	<i>Forventninger, regler og rutiner</i> .....	51
4.1.4	<i>Det gode møtet</i> .....	54
5.0	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER.....	59
5.1	OPPSUMMERING AV STUDIENS RESULTATER .....	59
5.2	TIL ETTERTANKE.....	61
	LITTERATURLISTE .....	63
	VEDLEGG 1 .....	69
	VEDLEGG 2 .....	71
	VEDLEGG 3 .....	75
	VEDLEGG 4.....	77

## 1.0 Innledning

Overgangen til skole kan være en utfordring for mange barn. Mange er uvant med å være en del av en større gruppe, hvor de blant annet må ta hensyn til andre og vente på tur, kan bli avvist eller utfordret. Skolealderen er nok den livsfasen som stiller høyest krav til hvordan man bør tilpasse seg andre, og hvor man i begrenset grad kan velge hvem man vil være sammen med (Ogden, 2015, s.18). På skolen skaper elevene seg selv og utvikler identiteten sin i samspill med andre. Skolen er derfor ikke bare et sted hvor man lærer bestemte holdninger, kunnskaper og ferdigheter, men også et sted hvor elevene vokser gjennom kommunikasjon, lek og samspill med de jevnaldrende (Helgeland, 2008, s.13). Behovet for å bli akseptert og inkludert i klassen er sterk hos de fleste (Ogden, 2012, s.33). Skolen er like mye en sosial arena som en lærings- og undervisningsarena for mange barn og unge. De bruker mye tid på å etablere og opprettholde vennskap, noe som resulterer i at mye av handlingene deres vil bestå av sosiale strategier (Nordahl, 2010, s.18). Barna må finne ut og lære hvordan de skal komme overens med elever som er svært forskjellige fra dem selv, noe som ikke alltid er like lett (Ogden, 2015, s.18). For de elevene som ikke blir en del av gruppen, blir aktivt utestengt eller ikke finner seg venner, kan skolehverdagen bli ubehagelig og vanskelig (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.129). Enkelte barn, særlig de med atferdsvansker, kan trenge hjelp og veiledning fra voksne for å mestre dette sosiale samspillet (Nordahl, 2000, s.342). Det meste av problematferd i skolen representerer ikke noen fare for elevenes framtidige utvikling, men det finnes likevel unntak (Ogden, 2015, s.18).

I denne studien har jeg rettet fokuset mot elever som viser innagerende atferd. Med innagerende atferd mener jeg de elevene som blir borte blant de andre elevene i klassen, uavhengig av grunnen bak dette. Det kan være barn som blir utsatt for omsorgssvikt, mobbing eller skilsmisse, eller som rett og slett er sjenerte av natur. Slike elever kan være i risiko for en skjevutvikling, siden de ofte sliter med å inngå nære, positive relasjoner (Drugli, 2013, s.124). Et godt læringsmiljø vil kunne motvirke denne utviklingen, ved at det fremmer både positiv sosial kompetanse, godt læringsutbytte og identitet hos elevene (Nordahl, 2012, s.23). I Norges offentlige utredninger kan vi lese om virkemidler for et trygt psykososialt miljø, hvor blant annet klasseledelse, lærer-elev relasjonen, klassemiljø og felles forståelse av regler og rutiner blir trukket frem som sentrale faktorer for å fremme dette miljøet (NOU 2015:2, 2015, s. 115-132). Dette er faktorer som jeg har tatt for meg og drøftet i denne studien.

## 1.1 Studiens formål og bakgrunn

Formålet med denne studien er å få innsikt i og mer kunnskap om relasjonsbygging i samhandling med elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. Disse elevene har lett for å forsvinne og bli glemt i skolehverdagen, blant medelevene som ofte tar større plass. Jeg ønsket å høre læreres erfaringer med dette. Jeg ville se på lærernes evne til å ta vare på det gode møtet i skolehverdagen og hvordan de går frem for å danne gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Gjennom kvalitative intervju av flere småskolelærere, har jeg forsøkt å samle datamateriell som gjennom analyse kunne gi meg slik kunnskap. Jeg føler at dette fokuset er viktig, siden gode relasjoner fører til et bedre læringsmiljø, som igjen fører til bedre læring (Spurkeland, 2011, s.310). I tillegg er tidlig innsats betydningsfullt for forebygging, og jeg antar at det å bygge gode relasjoner til disse elevene så tidlig som mulig, kan forebygge slik atferd senere i skolegangen. Som student ønsker jeg med denne oppgaven å utvikle meg selv som lærer og spesialpedagog. Jeg har selv vært usikker i møte med elever som viser atferdsproblemer tidligere når jeg har vært ute i skolen. Gjennom denne studien vil jeg forhåpentligvis bli mer bevisst på hvordan jeg bør møte elever med innagerende atferd, og hvordan jeg som lærer kan arbeide for å utvikle gode relasjoner til og et godt læringsmiljø for både disse elevene og resten av klassen, for å sikre en best mulig utvikling for elevene. Jeg håper også at min forskning kan bidra til at andre lærere kan få et bedre utgangspunkt i møte med disse elevene. I tillegg håper jeg at den kan gi råd om hvordan man kan gå frem for å danne gode relasjoner og et godt læringsmiljø, som forhåpentligvis kan forebygge innagerende atferd hos enkelte elever videre i skolegangen.

## 1.2 Problemstilling

Fokuset i studien er å løfte frem læreres erfaringer knyttet til relasjonsbygging i samhandling med elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. Med utgangspunkt i dette lagde jeg en problemstilling som lød som følger: *"Hvilken virkning har lærerens evne til å ta vare på det gode møtet i hverdagen/klasserommet med alle elevene til stede, på relasjonsbyggingen knyttet til elever som viser innagerende atferd i småskolen? Denne problemstillingen ble lagt frem for informantene og brukt i både vedlegget om informert samtykke og i intervjuguiden. Etter videre arbeid med oppgaven, følte jeg for å forenkle problemstillingen og endte opp med følgende: "Hvilke erfaringer har fire lærere med relasjonsbygging knyttet til elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?"*

For å kunne undersøke problemstillingen i forhold til teori og empiri, har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Kvalitative studier gjør det mulig å fordype seg mer i de sosiale fenomenene som forskes på. Når man er tett på informantene ved et kvalitativt intervju, gir denne type tilnærming et større grunnlag for å forstå den enkelte som blir intervjuet. Dette gir et godt utgangspunkt for å se hvordan den enkelte opplever og reflekterer sin egen situasjon rundt tematikken (Thagaard, 2009, s.11-12). Jeg har intervjuet fire småskolelærere og håper at jeg gjennom deres erfaringer og opplevelser, vil kunne få svar på hva de har erfart at har betydning i relasjonsbyggingen med elever som viser innagerende atferd.

Det er for det første hensiktsmessig å stille dette spørsmålet siden det finnes mindre forskning på elever som viser innagerende atferd, enn elever som viser utagerende atferd, spesielt når det gjelder småskoletrinnet. Dette ser vi blant annet i Ogden (2015) og Drugli (2013) som refererer mest til elever som viser utagerende atferd, og Lund (2004) som har forsket på elever som viser innagerende atferd på ungdomskoletrinnet. Men, siden atferdene og klassetrinnene har mange fellestrekk, ser jeg på disse kildene som relevante for min forskning. For det andre er det betydningsfullt å undersøke dette spørsmålet for å finne ut hva som kan gjøres for å eventuelt kunne forebygge denne atferden tidlig i skolegangen. Lærere bør få kunnskap om hva de skal se etter i skolehverdagen og hvordan de bør gå frem for å klare dette. Hattie (2009) har gjennom metaanalyser av rundt 50.000 studier sett på hva som har effekt på læring, og kommet frem til at det er forhold som er knyttet til læreren som har aller størst betydning for elevenes læringsutbytte i skolen. Forskning viser at arbeid med positive og støttende lærer-elev relasjoner har betydning for elevers faglige og sosiale utvikling (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.137). Det å se på læreres erfaringer knyttet til relasjonsarbeid med elever som viser innagerende atferd blir derfor viktig, siden disse elevene kan stå i fare for å få en mangelfull faglig og sosial utvikling (Nordahl, 2010, s.19).

### **1.3 Studiens oppbygning**

Studien er delt inn i fem kapitler. I kapittel 1 presenterer jeg studiens formål, bakgrunn og oppbygning, før jeg videre i kapittel 2 presenterer studiens teoretiske grunnlag. Her starter jeg med å gjøre rede for atferdsproblemer og innagerende atferd, før jeg tar for meg klasseledelse og læringsmiljø. Deretter presenterer jeg teori og forskning knyttet til relasjonsbygging, og avslutter med å gjøre rede for hvilken betydning dette har for elever som viser innagerende

atferd. I kapittel 3 presenter jeg mitt valg av metodisk tilnærming for studien, samt min forskningsprosess med fokus på bruk av kvalitativt forskningsintervju. I dette kapitlet vil jeg forsøke å synliggjøre mine valg og begrunnelser knyttet til utvalg av informanter, utforming av intervjuguide, datainnsamling, analyse- og tolkningsarbeid, kvaliteten i studien og etiske betraktninger. I kapittel 4 presenterer jeg kategoriene mine, som vil støttes opp med sitater fra studiens empiri, og videre tolkes og drøftes i forhold til teori. I mitt analysearbeid har jeg kommet frem til en hovedkategori, ”Trygt læringsmiljø”, som jeg har valgt å fokusere på. Denne hovedkategorien støttes opp av fire underkategorier, ”Lærerrollen og klasseledelse”, ”Klassemiljø”, ”Forventninger, regler og rutiner” og ”Det gode møtet”. I kapittel 5 vil jeg oppsummere studiens resultater, samt komme med tanker om videre forskning relatert til elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. I fremstillingen av studien har jeg oversteget 60 sider, på grunn av at nye kapittel skal starte på høyresider i den ferdigstilte oppgaven. Men, når det gjelder antall skrevne sider, er jeg fra kapittel 1 og ut kapittel 5 innenfor 60 sider. Jeg er dermed innenfor sidekravene til denne oppgaven.



## **2.0 Teori**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori og forskning relatert til innagerende atferd. Deretter vil jeg belyse hvilken betydning lærerens evne til å utøve god klasseledelse, det å utvikle et godt læringsmiljø og relasjonskompetanse, har for de elevene som viser denne atferden.

### **2.1 Atferdsproblemer**

I følge Terje Ogden (2015, s.12) kan atferdsproblemer komme til uttrykk på mange måter. Noen elever viser utagerende atferd, andre viser innagerende atferd, mens noen kan vise begge atferdene, men til ulik tid. Disse atferdene henger nemlig sammen (Lund, 2012, s.29). Hvilken atferd som kommer til uttrykk, avhenger av den konteksten eller situasjonen eleven befinner seg i (Befring & Duesund, 2012, s.452). Noen elever lukker seg, og bidrar dermed ikke til klassefellesskapet. Noen kan se ensomme og triste ut, mens andre kan virke overdrevent opptatt av egne tanker og følelser. Disse elevene kan være vanskelige å få kontakt med, og sier sjeldent noe i timene. I tillegg kan de sitte uten å gjøre noen ting, kanskje fordi de har nok med sine egne tanker og bekymringer (Ogden, 2015, s.12). Det sosiale jevnaldersfellesskapet gir opplevelse av trygghet, samhörighet og trivsel, i tillegg til viktig sosial læring (Nordahl, 2010, s.19). Det er ofte nær sammenheng mellom å oppnå emosjonell støtte fra medelever og å oppleve skolen som et godt sted å være (Helle, 2013, s.69). Å være utenfor fellesskapet innebærer isolasjon, ensomhet og mistriivsel. For de elevene som er ensomme, engstelige og deprimerte i skolen, kan skolesituasjonen oppleves som belastende, og de kan stå i fare for å få en mangelfull faglig og sosial utvikling (Nordahl, 2010, s.19).

#### **2.1.1 Innagerende atferd**

Mange elever faller utenfor jevnaldersfellesskapet i skolen (Nordahl, 2000, s.9). De kan oppleves som utfordrende siden de sitter uten å si et ord i timene og melder seg ut av det sosiale. Det kan være vanskelig å få tak i problemene deres, siden de egentlig ikke gjør noe galt (Stubbe, 2006, s.86). Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd hvor opplevelser, tanker og følelser holdes og vendes innover mot en selv (Lund, 2012, s.27). Det er mange begreper knyttet til denne atferden i skolen. Elevene blir blant annet omtalt som de ”stille”, tilbaketrukne, introverte og innadvendte elevene (Lund, 2004, s.19). Elevene som viser innagerende atferd kan trekke seg inn i seg selv og fremstå som forsiktige, sosialt isolerte,

stille og engstelige. De får mindre oppmerksomhet i skolen og blir ofte oversett (Befring & Duesund, 2012, s.452). Atferden går ikke nødvendigvis ut over andre, men kan være svært belastende for eleven selv (Olsen & Traavik, 2010, s.84). Den kan hindre elevens læring og evne til å danne trygge relasjoner. Konsekvenser av dette kan bli depresjon, utrygghet, økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk, angst, avvisning og ensomhet. Vanskene er ikke i eleven, men oppstår i samspill med omgivelsene når eleven møter forventninger som han/hun ikke klarer å imøtekomme. For omgivelsene blir atferden en utfordring hvis den skaper utrygghet, bryter med forventet atferd og hindrer åpen kommunikasjon og samarbeid (Lund, 2012, s.22). Det finnes mange grunner til at elever viser innagerende atferd. De kan være i en tøff periode grunnet akutte livshendelser, de kan være deprimerte, det kan skyldes mistrivsel, mobbing, usikkerhet eller at de rett og slett bare er sjenerte (Lund, 2004, s.18). Elevene kan streve med læring av ny kunnskap, ikke nødvendigvis fordi de mangler kognitive ferdigheter, men fordi emosjonelle utfordringer tar konsentrasjonen bort fra elevene og det som skal læres. Elevene kan også streve med å etablere nye relasjoner fordi atferden ofte kan oppleves som lite givende eller tolkes som avvisning. Elevene reagerer ofte på måter som andre ikke takler eller forstår, gjennom blant annet tristhet og depressiv atferd. I tillegg kan noen av elevene utvikle psykosomatiske plager som resultat av en utfordrende livssituasjon (Lund, 2012, s.25).

De innagerende elevene er individer med ulike behov og tanker knyttet til sin atferd, som blir hensiktsmessig for læreren å finne ut av for å kunne forstå og møte elevene (Lund, 2004, s.19). Det kan være vanskelig å få øye på disse elevene, siden de ofte har det man kaller for eksemplarisk atferd. De gjør som de får beskjed om og gjør ellers svært lite ut av seg selv, ofte i frykt for å skille seg ut i mengden (Olsen & Traavik, 2010, s.90). Alle barn vil være vanlig, de ønsker ikke å skille seg ut. De snakker ikke så ofte om problemene sine, de kan ha det vanskelig, men prøver ofte å skjule det (Helgeland, 2008, s.19). Noen elever er isolerte og kjenner seg ensomme, uten at læreren oppdager dette, siden det ofte er vanskelig å observere dette i klassen. Følelser av skam og mislykkethet er ofte forbundet med det å ikke klare å etablere relasjoner. Mange elever vil derfor utvikle strategier for å skjule denne ensomheten. Elevene er ulykkelige, men har problemer med å innrømme og erkjenne isolasjonen sin. De trenger dermed hjelp og støtte for å bli akseptert og integrert i fellesskapet (Spurkeland, 2011, s.51). I skolegården derimot, blir elever som viser innagerende atferd svært synlige, siden de ofte blir stående alene (Olsen & Traavik, 2010, s.90). Lærere har et moralsk, rettslig og sosialt ansvar til å ta tak når de har mistanke om at elever ikke har det godt (Helgeland, 2008, s.15).

## **2.2 Klasseledelse**

God klasseledelse skal vise og formidle at det er læreren som har og tar ansvar, samtidig som elevene verdsettes og anerkjennes (Nordahl, 2012, s.13). Læreren skal være en tydelig voksenperson, som også har et godt forhold til elevene (Nordahl, 2012, s.17). God ledelse er avhengig av at læreren kan mestre den vanskelige balansegangen mellom det å stimulere og stille krav, vise forståelse og sette grenser, og mellom å strukturere og gi frihet (Ogden, 2012, s.17). I tillegg er lærerens forhold til elevene avgjørende, siden blant annet ledelse av undervisningen innebærer interaksjon med elevene (Nordahl, 2010, s.151). Lærere med god klasseledelse kjemper mindre med atferds- og disiplinproblemer enn lærere med en mindre heldig klasseledelse (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s.221). Disse lærerne opplever dermed mer kontroll og trygghet i arbeidssituasjonen, som fører til en bedre skolehverdag for klassen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.199). Utvikling av læreren som klasseleder bidrar til bedre læring og trivsel for elevene. Læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet, noe som betyr at god klasseledelse er en forutsetning for en mer praktisk, variert og relevant opplæring som vektlegger elevenes læring (Meld. St. 22, 2010-2011). Gjennom måten lærere leder klasser på, formidler de sine verdier, holdninger og forventninger. Enkelte målsettinger innenfor klasseledelse vil blant annet være å fremme elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd, stimulere elevenes motivasjon, skolefaglige innsats og prestasjoner, samt skape samhold og trivsel i klassen (Ogden, 2012, s.18).

### **2.2.1 Lærerrollen**

En lærer skal ta ansvar for det som foregår i klasserommet. Elevene forventer at læreren tar styringen og fremstår som en trygg voksenperson som de kan stole på (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.199). John Hattie (2009, s.36) mener at det eneste som er sikkert ved læreryrket, er at læreren alltid bør være aktivt engasjert i og vise lidenskap for læring og undervise de elevene han til enhver tid har fått. Læreren er blant de med mest påvirkning på elevenes læring (Hattie, 2012, s.18). Hvis arbeidsinnsatsen og læringsutbyttet skal bli tilfredsstillende, må elevene lytte til og ha respekt for, ha tro på og like læreren. Dermed må læreren fremstå som en tydelig voksenperson som tar ansvar for læring og atferd i klassen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.199). En god lærer viser også empati og respekt ovenfor elevene sine. Han har autoritet og setter seg i respekt, har humor uten å henge ut enkeltelever og skaper et læringsmiljø hvor ingen føler seg dumme når de stiller spørsmål

eller svarer feil (Olsen & Traavik, 2010, s.108). En god leder tar også tak ved å gå inn i utfordringer som oppstår. Ikke bare i det de skjer, men også i forkant av hendelsen når han får signaler om at noe er galt (Lund, 2012, s.128). Lærere som utøver god klasseledelse, bidrar til å danne læringsmiljøer som beskytter elevene i deres utvikling, samtidig som de etablerer gode betingelser for læring (Nordahl, 2012, s.25).

Det finnes ulike former å utøve lærerrollen på. Det er særlig forholdet mellom elevsentrering eller varme på den ene siden, og struktur, kontroll, fag og tydelighet på den andre siden, som vil avgjøre hvordan autoritet og ledelse kommer til uttrykk (Nordahl, 2010, s.154). Lærere som er opptatt av elevene, snakker med dem og ser den enkelte, vil av de fleste elever bli oppfattet som en lærer de liker, og dermed bli en lærer med personlig autoritet (Nordahl, 2012, s.28). Denne autoriteten dreier seg om lærerens relasjonelle ferdigheter, elevsyn og ledelseskompetanse (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.210). Disse lærerne blir også kalt autoritative lærere, siden de anerkjenner elevene, leder klassen, viser kontroll og varme, samtidig som de har undervisning og læring som mål (Nordahl, 2010, s.155). I motsetning har vi autoritære lærere, med stor grad av kontroll, som ikke utstråler varme, interesse eller har nære relasjoner til elevene (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.210). De ettergivende lærerne har også en varm og støttende interaksjon med elevene, men de har liten kontroll, ofte i form av liten og inkonsekvent håndhevelse av regler (Nordahl et al., 2005, s.218). På denne måten vil læreren være en utydelig leder, noe som kan gjøre elevene usikre, umotiverte eller at de mister fokus på læring (Nordahl, 2010, s.155). De forsømmende lærerne derimot, har verken nærhet til elevene eller kontroll over barna (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.210). Lærere med en slik tilnærming til elevene, vil kunne bidra til en svært uheldig utvikling av elevene, som også kan betraktes som omsorgssvikt (Nordahl et al., 2005, s.219).

### **2.2.2 Forventninger, regler og rutiner**

Lærere som er gode ledere legger blant annet mye vekt på å innarbeide gode rutiner i klassen (Helgeland, 2008, s.174). En god start på timene og skolehverdagen generelt, er viktig for en vellykket gjennomføring (Ogden, 2012, s.43). Skolestart er det mest gunstige tidspunktet for å introdusere regler og rutiner, og vise hvilke forventninger som ligger til grunn (Ogden, 2012, s.35). Lærere bør holde fokus på hva de forventer seg av klassen, og formidle forventninger om at elevene i fellesskap og enkeltvis skal strekke seg mot felles mål (Good & Brophy,

2000, s.100). For at dette skal gå, må lærere formidle forventninger og uttalte regler på en klar og tydelig måte ovenfor elevene (Lund, 2012, s.130). Regler og rutiner er også forventninger. Hva elevene kan eller ikke kan gjøre i timene bestemmes av reglene. Når de fungerer godt i en klasse, blir hverdagen forenklet for både lærer og elever, siden de danner et godt læringsmiljø. Reglene bør være få, korte og enkle, i tillegg til at de bør være positivt formulert (Ogden, 2012, s.40). På denne måten blir det enklere å følge reglene, ettersom de angir ønsket atferd (Helle, 2013, s.86). Det vil alltid være behov for å diskutere hva som kommer inn under reglene, for å danne en felles forståelse for hva som er og hva som ikke er akseptabelt i klassen (Ogden, 2012, s.40). Det blir også betydningsfullt at konsekvensene for håndheving og regelbrudd er kjente og klare for elevene, noe som henger sammen med deres opplevelse av trygghet og forutsigbarhet i undervisningen (Nordahl, 2012, s.53). Hva elever skal gjøre i bestemte aktiviteter og situasjoner, er beskrevet av rutiner (Ogden, 2012, s.41). Disse gjentar seg rutinemessig i skolehverdagen, og virker problemforebyggende og arbeidssparende både for klassen og læreren (Helle, 2013, s.82). Rutiner bør forklares, praktiseres og øves, noe som tar tid i starten, men betraktes som en investering i det lange løp (Ogden, 2012, s.42).

### **2.3 Den inkluderende skolen**

En inkluderende skole har utviklet et inkluderende og aksepterende miljø, hvor elevene blir godtatt på bakgrunn av både sine sterke og svake sider. Det er lov å unngå fra normalen, hvor elevene både kan be om hjelp og synes ting er vanskelig, eller være faglig flinke og ha mer avanserte oppgaver enn de andre. Det skal foreligge positive relasjoner og gjensidig respekt i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.221). Når en skole tilpasser undervisningen og læringsmiljøet til variasjonen i hele elevgruppen og tilbyr alle en opplæring i tråd med den enkeltes forutsetninger og evner, vil den være inkluderende. For å få til dette trengs det gode læringsmiljøer hvor elevene opplever både det faglige og det sosiale fellesskapet som utviklende og godt (Meld. St. 18, 2010-2011). Videre sier Opplæringslovens §1-3 at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998). Et verdig og inkluderende miljø tilbyr et trygt verdigrunnlag hvor alt er lagt til rette for at elevene skal oppleve omsorg, respekt og rettferdighet. Det arbeides med å forebygge mot diskriminerende og utestengende ordninger og holdninger (Befring, 2008, s.37). I den inkluderende skolen skal derfor alle elever kunne delta, engasjere seg og prestere i sin ordinære klasse, i tillegg til at de skal oppleve seg verdsatt og anerkjent (Ogden, 2015, s.94).

### **2.3.1 Læringsmiljø**

I følge Thomas Nordahl (2012, s.13) er læringsmiljøet i klassen uttrykk for en inkluderende, trygg og vennlig kultur om det har et positivt klima. Gjennom trygghet skapes tillit, som igjen er en forutsetning for å kunne ta inn kunnskap, handle, bearbeide kunnskapen og anvende den (Lund, 2012, s.124). Lærere vil skape et godt læringsmiljø for elevene sine gjennom relasjonsbygging, god klasseledelse, tilrettelegging for mestringserfaringer og kartlegging av elevenes individuelle styrker og interesser. Samtidig vil dette bidra til et resiliensfremmende læringsmiljø for utsatte elever, ved at de får god selvfølelse, tro på egne krefter og sunn selvtillit (Olsen & Traavik, 2010, s.141). I følge John Hattie (2012, s.19) trenger vi lærere som danner læringsmiljø hvor det å feile er lov. Misforståelser og feiltenkning blir sett på som muligheter til å skape ny kunnskap. Et slikt læringsmiljø må være bygd på tillit mellom både læreren og elevene, og elevene seg i mellom (Hattie, 2012, s.26). Læreren skal gjennom et godt miljøarbeid legge premisser for kulturen i klassen, for hva som er tillat og ikke. Med respekt for forskjellighet og utgangspunkt i gode samarbeidsrutiner kan læreren være med på å legge til rette for at det oppstår gode møter mellom elevene (Lund, 2004, s.110). Det er slike sosiale relasjoner elevene seg i mellom og mellom lærer og elev, som er et av de viktigste aspektene ved læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.187). I følge Spurkeland (2011, s.49) kjennetegnes positive relasjoner ved at begge parter ser frem til å møte hverandre, verdsetter samværet, omtaler hverandre positivt til andre og styrker hverandres selvbilde. Læringsmiljøets kvalitet i skolen har en klar sammenheng med hvordan disse relasjonene er, og de kan få store ringvirkninger både på skolen og i samfunnet omkring generelt (Nordahl, 2010, s.115). Alt i alt blir det elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres læring, atferd, motivasjon og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.186).

### **2.3.2 Opplæringslovens §9a**

I følge Opplæringslovens §9a-1 har alle elever i grunnskoler og videregående skoler rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Dette miljøet handler om å kjenne seg trygg. Trygg nok til å åpne seg opp for ny læring (Lund, 2012, s.126). Gode relasjoner gir helseeffekt, både psykisk og fysisk (Spurkeland, 2011, s.310). Arbeid med å danne gode relasjoner i klassen, vil dermed være hensiktsmessig i forhold til å opprettholde denne loven. I Opplæringslovens §9a-3 står det skrevet at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø,

hvor den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Gjennom å danne et godt og inkluderende klasse miljø kan elevene utvikle en god psykisk helse. I tillegg kan miljøet bidra til gode faglige prestasjoner og prososial atferd, samt motvirke mobbing, sosial utstøting og konflikter. Det fremmer dermed både positiv sosial kompetanse, godt læringsutbytte og en sterk identitet hos elevene (Nordahl, 2012, s.23). Ogden (2012, s.27) mener at klasserommet er en betydningsfull del av læringsmiljøet til klassen. Det bør derfor utformes og innredes slik at det er funksjonelt og fremmer læring. Opplæringslovens §9a-2 sier at alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov. Skolen skal tilrettelegges og drives slik at det blir tatt hensyn til tryggheten, helsen, trivselen og læringen til elevene (Opplæringslova, 1998). Elevenes læring og atferd påvirkes av deres omgivelser, dermed bør det i følge Ogden (2015, s.132), utformes et godt fysisk miljø i klasserommet. Læreren bør derfor ha et bevisst forhold til innredningen i klasserommet, plasseringen til elevene og hvordan aktivitetene struktureres.

## **2.4 Relasjonspedagogikk**

I følge Jan Spurkeland (2011, s.36) tar relasjonspedagogikken utgangspunkt i relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Relasjonskompetansen til læreren er avgjørende for læringsresultatet og for elevenes opplevelse av mestring. Relasjonsbygging er noe av det viktigste en lærer kan arbeide med i forhold til sine elever (Haugstad, 2014, s.19). Relasjonskompetansen består av ferdigheter, kunnskaper, evner og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012, s.17). Relasjonspedagogikken handler også om å skape sosiale relasjoner elevene imellom, siden det relasjonelle klimaet i klasserommet medvirker til bedre læring (Ogden, 2012, s.33). Elever med atferdsvansker strever ofte med sosiale relasjoner ovenfor andre mennesker. Dette blir en alvorlig tilleggsvanske for eleven, siden det å ha vansker med relasjoner til jevnaldrende øker sannsynligheten for en alvorlig skjevutvikling på lengre sikt (Drugli, 2013, s.124). Det overordnede målet for relasjonspedagogikken er å gi en bedre livsmestring. Ved å ha en god balanse mellom tilfredsstillelse av egne behov og støtte til andre, mestrer man sitt liv. For de fleste betyr forholdet til andre mennesker mye, siden familie, venner og arbeidskollegaer er en vesentlig del av vår hverdag. Vi må dermed kunne noe om relasjonsmestring, ettersom alle mennesker trenger relasjonskompetanse som en ballast i livet sitt (Spurkeland, 2011, s.36).

### 2.4.1 Lærer-elev relasjon

Alle medvirkende mennesker i skolesituasjonen blir omfattet av relasjonspedagogikken. Lærer-elev relasjonen er en primærrelasjon, som er selve bærebjelken i læringsarbeidet (Spurkeland, 2011, s.37). I følge Bronfenbrenner (2005, s.147) er nærhetsprosesser som oppstår i oppveksten, den grunnleggende forutsetningen for all utvikling. Skolen står sentralt i disse nærhetsprosessene, hvor relasjonen lærer-elev og nærhetsprosesser disse to i mellom, vil avgjøre mye innenfor læringsarbeidet (Spurkeland, 2011, s.37). Elever som opplever at de har en god relasjon til læreren, vil føle seg trygge nok til å utforske skolen som en kontekst for mestring og læring (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.140). Effektiv læring og positiv påvirkning skjer når relasjonen tillater trygg kommunikasjon og en uhindret transaksjon (Spurkeland, 2011, s.37). Det å kunne gjennomføre den gode samtalen, hvor læreren lytter, bekrefter det eleven sier og viser forståelse, toleranse og aksept, har dermed en stor betydning for denne relasjonen (Lund, 2012, s.120). Tillit vil derfor være en forutsetning for å danne gode relasjoner (Helle, 2013, s.76). Eleven må oppleve at han kan snakke med læreren, at han er forutsigbar og troverdig, holder avtaler, lytter, imøtekommer sentrale behov hos eleven og er positivt innstilt til han (Nordahl et al., 2005, s.213). Den gjensidige interaksjonen som lærer og elev befinner seg i, drives kontinuerlig av begge handlinger og væremåte (Spurkeland, 2011, s.38). Likevel er det lærerens ansvar å ta initiativ til å danne relasjonene (Olsen & Traavik, 2010, s.122). Først og fremst med hver enkelt elev, for deretter å utvide perspektivet til å gjelde hele klassen (Spurkeland, 2011, s.64). For elever som trenger noe mer enn det vanlige for å kunne fungere og utvikle seg positivt i skolen, vil lærer-elev relasjonen være betydningsfull. Denne relasjonen kan tilføre noe av det ekstra de trenger for å kunne dra nytte av skolen som en positiv utviklingsarena (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.139).

Kvaliteten på lærer-elev relasjonen blir sentral i elevens sosiale og faglige utvikling. Den bør være preget av nærhet, respekt, omsorg og et lavt konfliktnivå, for å unngå at relasjonen blir en risikofaktor for eleven, noe som i verste fall kan føre til en negativ utvikling og tilpasning i skolen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.137). I følge Jan Spurkeland (2011, s.49) vil det dannes en splid mellom partene i en negativ relasjon. Eleven kan lukke seg og avvise læreren. Selv om læreren kommer med positive utspill, vil ikke disse bli trodd eller virke. Eleven vil oppleve å ikke bli likt av læreren, hvor opplevelsen forsterkes ved hver korrigerende fra læreren. Negative holdninger kan være med på å bremse elevens intellektuelle utvikling



(Haugstad, 2014, s.19). En elev som opplever dette, vil kunne få ødelagt hele hovedhensikten med sin skoletilværelse, hvor selve læringen vil bli skadelidende (Spurkeland, 2011, s.49). Relasjoner til voksne er generelt en viktig ressurs for elevene, siden de er betydningsfulle personer i deres liv. Elevene trenger trygge og tydelige voksne, som kan vise de hva som er rett og galt, og generelt hvordan de skal forholde seg til omverdenen. De voksne blir dermed forbilder og rollemodeller for elevene (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.137). Læreren må derfor ha et sterkt grep på relasjonskompetanse, hvor det legges mye arbeid i å etablere og vedlikeholde kontakten til hver enkelt elev. Hvis ikke dette skjer, kan det føre til at eleven stenger av større eller mindre deler av kommunikasjonen de to i mellom (Spurkeland, 2011, s.54). Det blir derfor viktig for alle lærere å ta ansvar for å utvikle positive og velfungerende relasjoner som basis for påvirkning og læring (Spurkeland, 2011, s.49).

#### **2.4.2 Lærers rolle og kompetanse**

Lærers kompetanse og rolle utfordres sterkt innenfor relasjonspedagogikken. Det er helt avgjørende med en fundamental relasjonskompetanse, som skal sikre at det opprettes positiv kontakt til hver elev og at eleven sikres en individtilpasset opplæring. Relasjonskompetansen vil videre bygge og vedlikeholde forhold i hele opplæringsperioden, som gir garanti for effektiv kommunikasjon, tilbakemeldinger og gode dialoger. Den personlige og respektfulle voksenkontakten vil styrke elevens selvbylde, som igjen vil føre til bedre læring (Spurkeland, 2011, s.41). Lærers relasjonskompetanse vil derfor ha stor betydning for læringsmiljøet, samhandlingen mellom elevene og for etiske verdier (Olsen & Traavik, 2010, s.122). Spurkeland (2011, s.40-41) mener at det å kjenne enkelteleven er relasjonspedagogikkens grunnleggende prinsipp. Læreren bør ha kunnskap om - og innsikt i elevens læringsstil, interesseområder og livssituasjonen generelt, noe som er det viktigste utgangspunktet for å utvikle andre. Læreren skal altså kunne "tune in" hver enkelt elev. Ved å legge vekt på elevens styrker og interesser, vil undervisningen og progresjonen treffe den enkelte (Olsen & Traavik, 2010, s.125). Da legges det også til rette for tilpasset opplæring og likeverdige muligheter for elevene (Nordahl, 2012, s.170). Noe av kjernen i relasjonspedagogikken ligger i motivasjon for læring. Det mest optimale utgangspunktet, er å lære sammen med mennesker en liker. Sosial effekt i læring har dermed stor betydning, spesielt relasjonen mellom lærer og elev (Spurkeland, 2011, s.40). Læreren må bry seg om og vise interesse for den enkelte elev for å kunne bygge gode og trygge relasjoner (Wæge, 2013, s.179). Det mest sentrale i

elevenes skoleverden er forholdet til de jevnaldrende, det sosiale samspillet og vennskapet som kontinuerlig foregår mellom elevene i skolen. Det er vesentlig at læreren ser betydningen av, viser interesse for og forsøker å imøtekomme denne verdenen (Nordahl, 2012, s.170).

I følge Jan Spurkeland (2012, s.281) er humor genuint knyttet til menneskers optimisme, trivsel, mentale helse og sosiale kapasitet. Det er et godt pedagogisk virkemiddel som kan anvendes for å gi elever selvtilit og gode opplevelser, danne relasjoner, gi støtte, oppmuntre og redusere spenningsnivået i utfordrende situasjoner (Nordahl, 2010, s.170). Humor og godt humør kommer godt med rent sosialt (Haugstad, 2014, s.32). Humoren styrker relasjoner mellom mennesker, ved at den gir følelse av nærhet, kontakt, vennskap og samhørighet. I tillegg kan den fange og holde på oppmerksomheten og bedre hukommelsen under læreprosesser, ved at den setter mennesker i mental stand til å yte mer (Spurkeland, 2012, s.287). Det er læreren selv som bør etablere gode relasjonelle forhold til elevene. Relasjonene vil da skape motivasjon og drivkraft, i tillegg til å gi glede i læresituasjonen. Denne gleden skal ikke undervurderes, siden barn er avhengig av glede for å trives og utvikles. Derfor blir humor en relasjonskompetanse som stimulerer styrken i relasjonene (Spurkeland, 2011, s.45).

## **2.5 Det gode møtet**

En av de mest betydelige målsettingene for en lærer, bør være å se elevene. Alle trenger å bli sett. Det er et grunnleggende behov. Man kjenner at man hører til i en sammenheng, og er noe i forhold til en annen. Dette vil være spesielt viktig i forhold til elevene som viser innagerende atferd, som også blir kalt "de usynlige elevene" (Lund, 2004, s.98). I det gode møtet gir læreren eleven en opplevelse av å bli sett, noe som er selve målet med anerkjennende kommunikasjon. Ved å se, forstå, lytte til, bekrefte, tolerere og akseptere eleven og det eleven har å fortelle, vil man være på god vei til å innfri dette målet (Lund, 2004, s.90). På denne måten viser læreren at han er oppmerksom på og interessert i elevene, og i å utnytte den tiden man har i løpet av en liten skoledag (Nordahl et al., 2005, s.214). Dette kan være ekstra utfordrende i møtet med elever som viser innagerende atferd. Det kan kreve ekstra initiativ og tålmodighet fra lærerens side. Det blir derfor betydningsfullt å ta kontakt, se dem og prate med dem, selv om det ikke alltid er like lett å tolke om elevene vil bli kontaktet. Det er ikke alltid man får så mye tilbake. I starten må man kanskje ta til takke med et blikk, eller kanskje bare noen få ord tilbake, men det må man tåle (Lund, 2004, s.93).

### **2.5.1 Anerkjennelse**

Anerkjennelse er en holdning og en væremåte som viser at læreren møter eleven med respekt, åpenhet, forståelse, empati og bekreftelse. Ved å møte eleven slik, vil læreren styrke elevens selvfølelse, siden det gir en opplevelse av å bli verdsatt for den man er (Olsen & Traavik, 2010, s.171). Dette kan gjøres ved å sende et smil, bruke fornavn, gi et klapp på skulderen, humor, hilse om morgenen eller bare et oppmuntrende blick i løpet av skoledagen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.154). Man kan også gi støtte, ros, positive tilbakemeldinger og oppmuntring. Det er viktig at lærerne er direkte og tydelige i det anerkjennende arbeidet, for at elevene skal oppfatte at lærerne virkelig mener det som blir sagt eller gjort (Nordahl et al., 2005, s.215). Anerkjennelse er med på å sikre tillit, respekt og likeverdighet i relasjonen mellom lærer og elev (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.143). Man kan ikke sette i gang gode tiltak eller anvende konkrete verktøy uten at det ligger en anerkjennende holdning bak (Lund, 2012, s.102). Det kan få store negative konsekvenser for elevens fungering i klasserommet og oppfatning av seg selv, hvis eleven opplever mangel på anerkjennelse fra lærerens side (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.143).

### **2.5.2 Samtale**

Ett av de viktigste kriteriene ved en god samtale, er å føle seg sett av samtalepartneren. Det vil da dannes gode relasjoner, som er en av de mest virksomme resiliensfaktorene (Olsen & Traavik, 2010, s.159). For å oppnå dette, må samtalen inneholde alle elementene fra den anerkjennende kommunikasjonen (Lund, 2012, s.120). Elevenes interesser, meninger og synspunkter bør bli hørt og tatt på alvor. Samtaler med elevene er svært hensiktsmessige, blant annet når det gjelder tillits- og kontaktbygging (Haugstad, 2014, s.23). Eleven skal oppleve både nærhet og nytte i samtale med læreren. Humor virker ofte kontaktskapende og avslappende (Spurkeland, 2011, s.163). Man må også være en god lytter for å kunne være en god samtalepartner, og da må man være en aktiv lytter. Da formidler læreren at han har et genuint ønske om å forstå eleven og det han forteller (Olsen & Traavik, 2010, s.165). Det er en forutsetning at man lytter, for å kunne bekrefte det den andre ønsker å formidle. Dette innebærer mer enn å bare høre (Lund, 2004, s.88). Ved å sette sine følelser og tanker til side, gir man den andre plass og kan lytte bak ordene for å kunne ta inn den andres budskap. Man må lytte aktivt, noe som krever både fokus og konsentrasjon (Lund, 2012, s.104).

## **2.6 Resiliens**

Resiliens innebærer å ha klart seg bra i livet på tross av erfaringer med belastninger som for andre ville ha medført psykiske helseproblemer (Borge, 2003, s.14). Sårbare barn vil være mer utsatt for risiko. En bekymret, pessimistisk og engstelig elev, vil være mer sårbar og mottakelig for den risikoen som for eksempel avvísning fra de jevnaldrende representerer (Olsen & Traavik, 2010, s.36). Det må dermed sørges for at læreren har kompetanse i hvordan man blant annet gjennom tilpasset opplæring kan hjelpe enkeltelever til å mestre skoledagen på en best mulig måte (Olsen & Traavik, 2010, s.61). Risikobarn bør lære seg å mestre daglige rutiner og krav, som vil styrke selvbildet og selvtilliten til eleven (Borge, 2003, s.36). Viktige resiliensfaktorer som finnes er først og fremst å ha minst én varm og støttende relasjon til en signifikant person. Deretter har vi relasjoner i skolen, lærerens forventninger til elevens mestring og samarbeid skole-hjem (Olsen & Traavik, 2010, s.48).

### **2.6.1 Tidlig innsats**

I resilienssammenheng er tidlig innsats av størst betydning, og det tiltaket som er mest sentralt. Jo tidligere man får hjelp, desto lettere er det å løse problemet (Olsen & Traavik, 2010, s.112). En av målsettingene som Terje Ogden (2015, s.34) nevner i arbeidet med å forebygge problematferd, er å identifisere barn som trenger hjelp, så tidlig som mulig. Dette blir betydningsfullt for å tidligst mulig kunne sette i gang tiltak som kan forhindre videre problemutvikling (Drugli, 2013, s.73). Man bør allerede i barnehagen oppdage om barn har vansker, og sette inn en forebyggende innsats for å hindre at barn utvikler problemer (Meld. St. 24, 2012-2013). Dette forutsetter at voksne i barnehagen har nødvendig kompetanse til å oppdage barn i utsatte livssituasjoner og bidrar til at barna får nødvendig hjelp (Drugli, 2013, s.43). Prinsippet om tidlig innsats bygger på antakelsen om at det er lettere å kompensere for nedsatt funksjonsevne eller korrigere avvikende utvikling når barn er små (Ogden, 2015, s.71). Et godt utgangspunkt ved skolestart vil dermed øke sannsynligheten for å lykkes videre, både i skolen og i arbeid. Sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges, vil derfor være større jo tidligere barn får hjelp (Meld. St. 16, 2006-2007). Men, det finnes også vansker og problemer som først utvikles på senere alderstrinn. Derfor må også lærere ha den nødvendige kompetansen som trengs i dette arbeidet (Ogden, 2015, s.72).

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens metodiske tilnærming. Jeg vil legge frem og begrunne de valgene jeg har gjort i forhold til metode, utvalg av informanter, datainnsamling og bearbeiding av data. I tillegg til å gjøre rede for hva jeg har gjort for å styrke kvaliteten i studien og hvordan jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjene knyttet til forskning.

### 3.1 Metodisk tilnærming

Min studie har sine røtter i samfunnsvitenskapen, som ser på mennesket som et tenkende og handlende vesen (Ringdal, 2013, s.47). Studien ligger innenfor spesialpedagogisk og pedagogisk forskning, hvor et av de viktigste formålene er å gi økt innsikt i barn og unges oppvekst, utvikling og læring, gjennom å gi faglig grunnlag for forbedringer av blant annet opplæring i skolen. Jeg har også utført empirisk forskning, som blant annet har fokus på elevers omsorgsbehov og vilkår for kompetanseutvikling gjennom aktiviteter og læring i skolen. Her er det viktig å avdekke risikofaktorer og skjulte trekk ved oppvekst og læring i hjem, barnehage, skole og nærsamfunn, for å kunne gjøre forebyggende forskning som tar for seg risikodempende tiltak, utvikling av motstandsdyktighet og styrking av beskyttende faktorer, noe som utgjør en betydelig del av utdanningsvitenskapen (Befring, 2015, s.10-11).

Det viktigste målet i samfunnsvitenskapen er det å kunne forklare samfunnsfenomener (Ringdal, 2013, s.49). Dette har jeg gjort gjennom å bruke vitenskapsteoretiske syn i dagens samfunnsvitenskap, ved at jeg har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted i denne forskningen springer ut fra et sosial-konstruktivistisk perspektiv, da min forskning har en fenomenologisk forståelsesramme, der søkelyset settes på hvordan menneskers forståelse av verden oppstår i interaksjon med andre (Ringdal, 2013, s.59). Det fenomenologiske perspektivet innebærer å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, med den oppfatningen de har av egne erfaringer og opplevelser (Befring, 2015, s.109). Den tar altså utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009, s.38). Det er sentralt å få innsikt i informantenes forståelse av egne handlinger, med begrunnelser for det de gjør eller ikke gjør i ulike situasjoner og kontekster (Befring, 2015, s.110). Dette har jeg gjort ved å intervjuere lærere, hvor jeg fikk høre om deres erfaringer og opplevelser rundt elever som viser innagerende atferd. På denne måten kunne jeg danne meg et bilde av det de fortalte,

for deretter å analysere dataene ved å trekke ut betydningsfulle sitater. Under analysen var jeg inspirert av hermeneutikken, som er læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2012, s.69). Hermeneutikk som metode omfatter prinsipper for analyse og tolkning av tekster, og kan beskrives som en subjektiv fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst. Dette innebærer en interaksjon mellom tekst og tolkning for å kunne søke etter en helhetlig innsikt, som for min del førte til at jeg kunne gå fra en forforståelse om til en mer utvidet forståelse av innholdet i datamaterialet (Befring, 2015, s.20-21). Analysen av datamaterialet er både lagt frem som sitater og benyttet til å lage en beskrivelse av informantenes erfaringer og opplevelser, som jeg videre har drøftet ut i fra relevant teori.

Thagaard (2013, s.54-55) beskriver at designet i et prosjekt kan ses som en overordnet plan for studien som skal gjøres. Dette innebærer retningslinjer for hvordan og hvor undersøkelsen kan gjennomføres, og hvem som er aktuelle som informanter. Designet for studien er inspirert av flere ulike design. Det går ut i fra et eksplorerende design, siden problemstillingen min har bakgrunn i personlige erfaringer og opplevelser til ulike lærere. Jeg har gått inn i et lite utforsket område, med i hovedsak en induktiv metodisk tilnærming, hvor tidligere forskning har inspirert prosjektets innhold og utforming (Befring, 2015, s.85). Jeg har også valgt et tverrsnittsdesign, som i kvalitative undersøkelser er basert på intervjuer med et lite antall informanter, holdt i et avgrenset tidsrom (Ringdal, 2013, s.107). I tillegg er studien inspirert av et kasusdesign, siden jeg har gjort næranalyse av få personer på et tydelig avgrenset problemområde (Befring, 2015, s.90). Jeg har blitt inspirert av disse designene siden de er formålstjenlige ved blant annet å ha fokus på intensive intervjuer (Befring, 2015, s.111).

### **3.2 Kvalitativ forskningsmetode**

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å kunne svare på min problemstilling: *”Hvilke erfaringer har fire lærere med relasjonsbygging knyttet til elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?”*. Kvalitativ forskning kan gi troverdige beskrivelser av menneskers verden (Kvale & Brinkmann, 2012, s.66). Målet med den kvalitative metoden er å få tak i informantenes handlinger, meninger, kunnskap og opplevelser (Nilssen, 2012, s.30). Siden jeg i min problemstilling var ute etter læreres erfaringer, ble det naturlig for meg å velge denne forskningsmetoden som utgangspunkt. Den kvalitative metoden er verdifull når man vil ha innsikt i menneskers indre liv, som blant annet omfatter interesser, utfordringer og

holdninger til seg selv og andre. Jeg brukte personlige intervju, som har relevans for nåtidsorienterte, empiriske undersøkelser, for å innhente data om dette (Befring, 2015, s.38). Denne kvalitative forskningsmetoden er dermed basert på tekstdata, og gir derfor tekstlige beskrivelser av mine funn i form av transkriberte forskningsintervju (Ringdal, 2013, s.24).

Kvalitativ forskning vektlegger forståelse, nærhet og åpenhet mellom forsker og informant (Tjora, 2012, s.18). Jeg liker mennesker og å danne relasjoner, så det å ha et nært forhold til informantene, for å kunne få en forståelse av deres indre liv, var den beste fremgangsmåten for meg. Jeg var forberedt på å gå i dybden med noen få, strategisk utvalgte informanter. Ut i fra dataen jeg samlet inn fra informantene, måtte jeg forsøke å finne nøkkelbegreper som kunne benyttes til å forstå informantenes situasjon eller handlinger. Det er denne søken etter formålsforklaringer og mening som er typisk i en kvalitativ forskningsmetode (Ringdal, 2013, s.104). Forskeren undersøker usystematisk og ustrukturert, ser etter sammenhenger, det særegne og avvikende og fokuserer på fremstilling og forståelse (Bjørndal, 2011, s.30). I tillegg forsøker forskeren å forstå, beskrive og til en viss grad også forklare sosiale fenomener ut fra informantens perspektiv (Guðmundsdóttir, 2011, s.17). I min studie har jeg fremmet disse perspektivene ved å benytte meg av direkte sitater i drøftingsdelen av studien. Det er jeg som forsker som til slutt har presentert disse perspektivene slik som jeg har forstått de. Mine tolkninger har blitt gjort på bakgrunn av mine forkunnskaper og erfaringer, noe som gjør den kvalitative forskningen subjektiv og verdiladet (Kvale & Brinkmann, 2012, s.181).

Alle som lærer fra omgivelsene sine og forstår dem, er kvalitative forskere. Det som skiller denne allmenne kunnskapen fra kvalitativ forskning, er at forskeren bruker teorier systematisk i sin tilnærming til omgivelsene, og for å begrunne sin tolkning (Gudmundsdottir, 2011, s.16). Teori spiller en avgjørende rolle i denne tilnærmingen, selv om kvalitativ forskning er subjektiv. Ved å benytte teori på en systematisk måte gjennom hele forskningsprosessen, er teorien med på å skape forståelse og gi mening knyttet til de dataene som blir samlet inn (Nilssen, 2012, s.65). Jeg er selv utdannet lærer på 1.-7. trinn, og har dermed forkunnskaper rundt dette. Jeg brukte teori jeg kjente fra før i forbindelse med valg av forskningsområde og formulering av problemstilling. Likevel leste jeg mer om emnene i problemstillingen i forkant av utarbeidningen av intervjuguiden, datainnsamlingen og analyse- og tolkningsprosessen. Jo mer informasjon jeg hadde om emnene, jo bedre spørsmål følte jeg at jeg kunne stille under forskningen, noe som ville løfte prosjektet og forhåpentligvis gi svar på problemstillingen.

Siden jeg har et forhold til det å være lærer, måtte jeg passe på at mine meninger ikke ble synlige. Dette var en etisk betraktning jeg måtte ta hensyn til, spesielt under analysen av funnene, i forhold til mine forkunnskaper om emnet (Nilssen, 2012, s.137). Siden jeg leste meg opp på forhånd, fikk jeg utvidet forkunnskapen rundt emnene. Samtidig som jeg brukte teori på en systematisk måte for å gi mening og skape forståelse til den dataen som ble samlet inn, forsøkte jeg å gå inn i det med et åpent sinn, og fant teori som støttet det informantene sa. Jeg benyttet dermed en interaksjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming i studien min, siden man i koding- og kategoriseringsprosessen alltid er preget av teori, på samme måte som prosessen gjenspeiles av forskerens erfaring, forforståelse og kunnskap (Nilssen, 2012, s.65).

### **3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet**

I denne studien har jeg utført en kvalitativ intervjustudie, siden jeg ville ha tak i småskolelæreres erfaringer, meninger og opplevelser rundt relasjonsbygging til elever som viser innagerende atferd (Nilssen, 2012, s.23). Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet har jeg som forsker forsøkt å forstå verden sett fra informantenes side, og hatt som mål å få frem betydningen av deres erfaringer, samt å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2012, s.21). Intervjustudien utførte jeg ved å gjøre samtaleintervju. Dette er en fleksibel intervjuform, som kan beskrives som en målrettet samtale (Ringdal, 2013, s.27). Jeg valgte å gjøre enkle intervju, hvor hver informant ble intervjuet én gang. I min studie foregikk dette som besøksintervju, også kalt feltintervju, hvor informantene og jeg møttes ansikt til ansikt i deres hjem eller arbeidsplass (Befring, 2015, s.74). Ved å se dem under samtalen, kunne jeg merke meg kroppsspråk som kunne være med på å belyse svarene informantene ga meg. Jeg valgte dermed det kvalitative forskningsintervjuet for å kunne gå mest mulig i dybden sammen med informantene mine, siden kunnskap gjennom denne metoden produseres sosialt gjennom interaksjon mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2012, s.99).

#### **3.3.1 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier**

Forskerens integritet, altså rollen som person, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2012, s.92). I denne kvalitative studien er det jeg som forsker som har vært det viktigste instrumentet. Jeg har samlet inn datamaterialet, konstruert det i stor grad



gjennom interaksjon med informantene, og gjennomført analyse og tolkning (Nilssen, 2012, s.29). Hvordan jeg har gjennomført dette arbeidet, blant annet med tanke på min evne til å stille gode spørsmål, analysere og tolke, er grunnlaget som studien er bygget på. Jeg måtte gjøre grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen. Det ble derfor hensiktsmessig for meg å være bevisst på min egen subjektivitet, og som sagt reflektere over forforståelsen min (Nilssen, 2012, s.29-31). Forforståelsen omfatter både faglig relevant innsikt og forskerens fordommer (Befring, 2015, s.21). I tillegg til teori, er forskerens erfaringer, kunnskap og holdninger en del av forforståelsen. Denne ville dermed være gjeldende og påvirke alle delene av forskningsprosessen min, spesielt under analysen og tolkningen, noe som gjorde det viktig å også være forforståelsen bevisst (Nilssen, 2012, s.61). For å kunne hindre at den påvirket studien min i altfor stor grad, har jeg derfor gjort rede for den under hele prosessen. Blant annet har jeg prøvd å gjøre det tydelig hvordan jeg har påvirket studien og beskrevet, samt begrunnet, alle valg jeg har gjort underveis, for at leseren selv kan ta stilling i forhold til troverdigheten på forskningsarbeidet, og studien generelt.

### **3.3.2 Utvalg**

I følge Ringdal (2013, s.27) er utvalget den mengden av enheter som undersøkelsen skal uttale seg om. Det finnes en rekke ulike måter å velge ut informanter på til kvalitative intervjustudier. Jeg foretok et strategisk utvalg, siden jeg valgte informanter som hadde egenskaper og kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til problemstillingen min og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s.55). Jeg satt opp noen kriterier for hvilke informanter jeg ville ha, for at de skulle passe med hensikten til studien. Jeg var som sagt interessert i de erfaringene lærere på småtrinnet i norsk skole, altså fra 1.-4. klasse, har angående relasjonsbygging til elever som viser innagerende atferd. Lærerne burde derfor ha vært i kontakt med slike elever i løpet av sin tid som lærer, helst som kontaktlærere, for å kunne ha bedre kjennskap til elevene. I tillegg var jeg ute etter erfarne lærere, som gjerne har fulgt elevene gjennom tid, slik at de kunne ha sett om det hadde blitt noen eventuell fremgang hos de. Jeg ville også høre hva lærerne gjorde for å danne gode relasjoner til disse elevene og valgte dermed å finne lærere som jeg visste var flinke i både å utøve klasseledelse og til å danne gode læringsmiljø. Jeg var interessert i å se om det var noen forskjeller eller likheter mellom lærerne og deres arbeid, og valgte dermed å prøve å velge småskolelærere fra ulike miljøer, i ulik alder og ulike kjønn. Jeg valgte å spørre småskolelærere som er bekjente av

meg, for å spare tid og lette prosessen med utvelgelsen. Dette var bekjenskaper i ulik grad, hvor jeg kjente noen bedre enn andre. Det kan ha vært både positive og negative sider ved dette. Jeg vil tro at det lå mest positivt i det, siden kvalitativ forskning vektlegger forståelse, nærhet og åpenhet mellom forsker og informant (Tjora, 2012, s.18). På grunn av at i hvert fall jeg, og forhåpentligvis informantene, følte at vi ble tryggere i intervjusituasjonen, vil jeg tro at vi i stor grad oppnådde disse punktene. Dette mener jeg førte til lange, gode og åpne samtaler, som muligens førte til bedre spørsmål og mer utfyllende svar, enn det jeg ville fått hos noen ukjente informanter hvor forholdet oss i mellom ikke var like nært.

Retningslinjen for størrelsen av utvalg i kvalitative studier er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dype analyser (Thagaard, 2009, s.60). Gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess. Intervjumaterialet man sitter igjen med, bør samtidig være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning (Dalen, 2013, s.45). Jeg valgte derfor fire informanter, for å verken få for lite eller for mye data. Tre informanter hadde nok vært tilstrekkelig, men med fire kunne jeg gjøre mitt første intervju som et prøveintervju, som jeg da eventuelt kunne justere til det bedre før de tre neste intervjuene. Jeg utarbeidet et skriv med informasjon om studien, som informantene fikk utdelt og skrev under på da de samtykket til å bli med i forskningen (Vedlegg 1). Ved å gjøre dette unngikk jeg etiske problemer forbundet med hvordan utvelgelsen av informanter foregikk, siden alle som deltar i et forskningsprosjekt skal gi samtykke til deltakelse (Thagaard, 2009, s.56). Jeg ga alle informantene fiktive navn, slik at de ikke skulle bli gjenkjent i den ferdige studien.

### **3.3.3 Informantene**

Mia er 25 år, bor på Østlandet og jobber på en barneskole med rundt 800 elever. Hun er nyutdannet adjunkt på 1.-7. trinn, og har snart fullført sitt første år i arbeid. Mia jobber på 1. trinn som er delt i fire grupper, hvor hun er kontaktlærer for 22 av elevene. Jeg valgte Mia først og fremst siden jeg føler meg trygg med henne, noe som var et godt utgangspunkt for prøveintervjuet mitt, som ble vellykket. Jeg valgte derfor å bruke noen av utsagnene hennes som datamateriale, selv om hun var nyutdannet og ikke kunne svare like utfyllende som de andre. Klassen hennes er krevende, hun har dermed slitt med å få tid til de elevene som ikke tar like stor plass som enkelte andre elever i klassen. Det var tankene og refleksjonene hennes rundt dette og det videre arbeidet med disse elevene, jeg var mest interessert i å høre om.

Eva er 71 år, pensjonist og har jobbet som lærer i 43 år. I alle disse årene har hun jobbet på en barneskole på Vestlandet, med rundt 150 elever. Gjennom disse årene har hun i hovedsak undervist og vært kontaktlærer i småskolen, hvor den største klassen har vært på 23 elever. Jeg valgte Eva som informant siden klasseledelsen hennes har vært godt likt, både blant elever, foreldre og kolleger, i tillegg til at hun er erfaren. Hun satt dermed på en god del kunnskap rundt det å bygge relasjoner til ulike elever og danne gode læringsmiljø.

Ole er 43 år, og har jobbet som lærer i snart 9 år. Han er utdannet allmennlærer, i tillegg til å ha et lappeteppe av andre fag. Ole jobber på den samme skolen som Eva gjorde, og har også vært der siden starten av sin lærerkarriere. Han er kontaktlærer i småskolen, men har samtidig noen fag på mellomtrinnet. Nå jobber han i en 1. klasse med 23 elever, sammen med en annen lærer som han deler ansvaret med. På denne skolen har de satt inn to kontaktlærere på 1. trinn, for å ha fokus på tidlig innsats. Dermed kan de tidlig ta tak i eventuelle vansker og problemer som dukker opp, før de eventuelt eskalerer til det verre. Jeg ble anbefalt å velge Ole, siden han er en god og inkluderende lærer, med erfaringer som jeg var interessert i å høre om.

Mona er 63 år, bor i Midt-Norge og har jobbet som lærer i 22 år. Hun er utdannet førskolelærer og jobbet derfor først i barnehage, før hun begynte å arbeide i skolen via en seksårsbarnehage. Mona har alltid jobbet på samme skole. Den har hatt et varierende elevantall gjennom hennes tid der, fra under 200 til rundt 350 elever. Trinnene har vært delt i både to og tre, og hun har hatt skoleklasser med alt fra 17 til 28 elever. Siden hun er utdannet førskolelærer, har hun bare undervist i småskolen, hvor hun for det meste har vært kontaktlærer. Nå er hun kontaktlærer i en av to 3. klasser, som hun har fulgt siden 1. klasse. Jeg valgte også Mona på den bakgrunn av at hun har en god klasseledelse og et godt læringsmiljø i klassen. Siden hun i tillegg har spesialpedagogikkutdanning og god erfaring, tenkte jeg at hun kom til å ha mye kunnskap om emnene jeg var interessert i å forske på.

### **3.3.4 Utforming av intervjuguide**

Utformingen av intervjuguiden startet med at jeg leste teori og tidligere forskning om de emnene som jeg følte hadde betydning for min problemstilling. Dette var blant annet teori om innagerende atferd, klasseledelse, læringsmiljø, relasjonspedagogikk og resiliens. Jeg opplevde det som hensiktsmessig å ha et godt grunnlag av teoretisk kunnskap for å kunne lage

en intervjuguide som omfattet sentrale temaer og spørsmål som til sammen kunne dekke de viktigste områdene studien skulle belyse. Jeg satt meg ned sammen med veilederen min for å omsette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Vi hadde studiens problemstilling liggende fremfor oss når vi utarbeidet temaene som skulle inngå i studien (Dalen, 2011, s.26). Denne tematiske grupperingen ble blant annet gjort på bakgrunn av den teorien jeg hadde lest, hvor jeg fant generelle fellestrekk ved temaet mitt som jeg følte ville være lurt å spørre informantene om (Befring, 2015, s.113).

Intervjuguiden utarbeidet jeg etter det Dalen (2011, s.26-27) omtaler som traktprinsippet (Vedlegg 2). Jeg startet med å stille enkle spørsmål som skulle gjøre at informantene følte seg vel og avslappet. Disse spørsmålene spurte etter bakgrunnsopplysninger, som utdanning og arbeidsplass. De skulle være enkle å svare på, noe jeg håper førte til at de ble tryggere både på situasjonen og meg. Deretter tok jeg for meg temaene jeg hadde funnet sammen med veileder. Disse temaene har også inspirert teorikapitlet i studien. Til slutt ga jeg mulighet for å tilføye noe som vi ikke hadde kommet inn på i løpet av intervjuet, som kunne være viktig for studien.

Spørsmålene under de ulike temaene åpnet for at informantene kunne beskrive og fortelle om sine egne opplevelser og erfaringer. Her burde jeg unngå ledende spørsmål, noe som kunne påvirket svarene deres og dermed svekket reliabiliteten på studien, siden reliabiliteten har med resultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2012, s.250).

Spørsmålene burde være mest mulig åpne, for at informanten kunne svare med egne ord. I tillegg måtte jeg være oppmerksom på mine egne verbale og kroppslige responser, som også kunne fungere ledende på informantene (Kvale & Brinkmann, 2012, s.183). Jeg var bevisst dette under intervjuene, hvor jeg blant annet prøvde å ikke vise større interesse for deler av det informantene fortalte for å ikke styre dem i noen bestemt retning. Men, om dette har skjedd ubevisst, kan jeg ikke si sikkert. Jeg håper i hvert fall at min bevissthet rundt dette gjorde at informantenes fokus ikke ble påvirket i noen særlig grad. Mange av temaene jeg tok opp gikk over i hverandre, det ble derfor en del gjentakelser for å få en dekkende forståelse. Dette gjorde jeg for å sikre at informantene visste hva de svarte på og for å få med alt det informantene satt inne med angående kunnskap og erfaringer rundt de ulike temaene. Det finnes ofte flere tolkninger av de svarene som blir gitt, det ble derfor opp til meg som forsker å peke på og gjerne drøfte alternative tolkninger av de svarene informantene ga (Kleven, 2011, s.37). Ved at jeg utførte intervju av noen få informanter, kunne jeg gå mer i dybden og få begrunnelser for enkelte av de svarene som ble gitt, for å lette dette arbeidet.

### 3.3.5 Prøveintervju

Ved å utføre et prøveintervju fikk jeg testet ut intervjuguiden, i tillegg til at jeg fikk øve meg som intervjuer. Jeg valgte en bekjent som arbeider som kontaktlærer, for å få en mest mulig realistisk intervjusituasjon. Gjennom dette intervjuet fikk jeg også sjekket hvordan det tekniske utstyret mitt, diktafonen, fungerte, i tillegg til at jeg både fikk tilbakemelding om hvordan spørsmålene var utformet og om egen væremåte under intervjuet (Dalen, 2011, s.30). Selv syntes både informantene og jeg at intervjuet gikk fint. Noen spørsmål burde omformuleres, mens andre trengte mer utfylling, i tillegg til at jeg la til ett ekstra spørsmål angående bakgrunnsinformasjon. Utenom dette kunne jeg alltid bli flinkere til å stille oppfølgings spørsmål. Jeg hadde på forhånd lest meg opp på hva som var lurt å gjøre i intervjusituasjoner, og var dermed veldig bevisst på å gi informantene god tid til å svare og å ikke være redd for stillheten (Dalen, 2011, s.31). Det er helt avgjørende å lytte og la informantene få tid til å fortelle for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Pauser gir informantene tid til å reflektere over spørsmål som er stilt, angående tema som de kanskje ikke har reflektert så mye over før. Det blir derfor ofte nødvendig med slike pauser, for å kunne fange opp informantenes meninger og forståelse i forhold til bestemte episoder eller handlinger (Dalen, 2011, s.33). Prøveintervjuet varte i 1 time og 45 minutter, jeg følte dermed at det ikke var behov for flere spørsmål i intervjuguiden. Etter at jeg hørte igjennom intervjuet og transkriberte det, fant jeg ut at mye kunne bli brukt som datamateriale. Mange av spørsmålene gikk over i hverandre, men for å sikre at jeg fikk med meg alt informantene satt på av informasjon, valgte jeg å beholde alle spørsmålene.

### 3.3.6 Datainnsamling

Jeg meldte studien min til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), for å få tillatelse til å gjennomføre studien på planlagt måte, før jeg startet med datainnsamlingen. Jeg brukte teknisk opptaksutstyr ved gjennomføring av intervjuene mine, fordi det er viktig å ta vare på informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011, s. 28). Disse opptakene ble oppbevart under transkriberingen, noe som førte til at jeg måtte ta noen etiske hensyn i forhold til konfidensialitet (Thagaard, 2009, s.27). Først og fremst hadde jeg meldeplikt i henhold til personopplysningsloven §31, siden jeg brukte diktafon, og lydopptak ikke er anonyme (Personopplysningsloven, 2001). I tillegg måtte jeg passe på å holde informantene anonyme, både under transkriberingen og fremstillingen av dataene mine.

Behandlingen av personopplysningene tilfredstilte NSD og kravene i personopplysningsloven (Vedlegg 3), så lenge jeg føyet til ett par punkter på samtykkeskjemaet som skulle leveres til informantene, og minnet om at informantene ikke kunne omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten under intervjuene.

Jeg utførte semistrukturerte intervjuer, som innebar at samtalene var fokuserte mot bestemte temaer som jeg som forsker hadde bestemt på forhånd i intervjuguiden (Kleven, 2011, s.38-39). Før intervjuene skulle gjennomføres, sendte jeg ut et skriv til informantene om hvilke temaer jeg kom til å ta opp underveis i intervjuet, for at de skulle kunne stille mest mulig forberedt. Ved å gjøre dette, vil jeg tro at jeg fikk mer og bedre datamateriell å gå ut i fra. Jeg kom selv med forslag til hvilke uker jeg hadde anledning til å komme på besøk og gjerne ville gjennomføre intervjuene, mens informantene selv fikk bestemme tidspunktet for intervjuet innenfor de gitte ukene. De fleste ble gjort hjemme hos informantene, mens det siste ble gjennomført på et eget rom på arbeidsplassen til vedkommende. Lengden på intervjuene varierte fra 102 minutter på det korteste til 149 minutter på det lengste. I hvert intervju stilte informantene med kaffe, og både de og jeg hadde med en liten godbit. Dette følte jeg bidro til en lettere stemning under intervjusituasjonen, hvor jeg fikk en følelse av at det gjennom en rolig og trygg atmosfære ble holdt en god samtale, fremfor et intervju. På denne måten tror jeg informantene ble komfortable i situasjonen og slapp seg litt mer løs, noe som førte til mer uformelle samtaleemner som inneholdt interessante utsagn knyttet til de aktuelle temaene (Dalen, 2011, s.34). Spørsmålene som ble stilt var strukturerte, men jeg ville at informantene skulle svare åpent og fritt på dem, noe jeg tror denne atmosfæren var behjelpelig til (Befring, 2015, s.75). Jeg tror at det på grunn av denne samtalsituasjonen, ble nokså lang varighet på intervjuene. I tillegg valgte jeg å starte med å gjenta det som stod i samtykkeskjemaet og stille enkle spørsmål, samtidig som jeg valgte å avslutte med å ta meg tid til en avsluttende samtale med informantene etter at intervjuene var gjennomført, noe Dalen (2011, s.35) anbefalte.

I følge Christoffersen og Johannessen (2012, s.17) kunne jeg anvende åpne spørsmål i det kvalitative intervjuet, som kunne tilpasses og utdypes ut i fra hvilken informant jeg intervjuet. Denne forskningsmetoden er mer fleksibel og tillot derfor større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom informantene og meg som forsker. Måten spørsmålene ble stilt på kunne variere fra informant til informant, i tillegg til at de stod fritt til å besvare de med egne ord. Siden det ligger en stor grad av fleksibilitet i denne intervjuformen, kunne jeg

endre rekkefølgen på spørsmålene ut i fra hvordan intervjuet utviklet seg. Noe som ofte skjedde, med tanke på at mange av spørsmålene gikk over i hverandre. Jeg så an om informantene hadde svart tilstrekkelig på det foregående spørsmålet, eller om jeg burde spørre mer konkret rundt det neste. Det ble også mange muligheter for oppfølgingsspørsmål, som jeg kunne stille hvis jeg så at det var mer å hente rundt et tema. Denne intervjuformen balanserte nemlig hensynet mellom det å være åpen for ulike typer informasjon og samtidig å sikre at man fokuserte på temaer og spørsmål det var viktig å finne svar på (Bjørndal, 2011, s.97). Selv om jeg spurte enkelte spørsmål i ulik rekkefølge, følte jeg meg nokså knyttet til intervjuguiden, siden jeg ville sikre at jeg spurte alle informantene de samme spørsmålene for å få sammenligningsgrunnlag til analysedelen. Jeg så derfor over intervjuguiden mot slutten av hvert intervju, for å sjekke om noen spørsmål var glemt, eller ikke svart tilstrekkelig på.

Jeg brukte diktafon under intervjuene, og valgte å ikke notere så mye, siden notatene hadde bidratt til å redusere den personlige kontakten som intervjuet ga mulighet til (Thagaard, 2009, s.102). Det eneste jeg noterte var kroppsspråket til informantene i enkelte situasjoner. Ved å gjøre dette kunne jeg rette oppmerksomheten min mot informanten, ved at jeg kunne lytte aktivt og vise interesse for det som ble fortalt gjennom kroppsspråk, ved blick og smil, ikke-verbal kommunikasjon og ved å komme med bekræftende utsagn som ”mh” og ”ja”. På denne måten viste jeg anerkjennelse overfor informantene (Dalen, 2011, s.32-33). Slike gode kommunikative ferdigheter er avgjørende i kvalitativ forskning. Det å kunne skape en atmosfære av tillit, gjennom å etablere kontakt og danne gode relasjoner, ble en forutsetning for å få informantene til å åpne seg, fortelle og gi meg fylldig informasjon (Nilssen, 2012, s.30). Jeg opplevde at informantene og jeg skapte en god atmosfære under intervjuene og at problemstillingen min inneholdt temaer som interesserte og engasjerte informantene.

### **3.4 Analyse- og tolkningsprosesser**

I følge Nilssen (2012, s.101) starter analysen med en gang og er med forskeren gjennom hele studien. Allerede under arbeidet med å finne tema og problemstilling begynte jeg å reflektere over hvilke temaer jeg burde lese teori og tidligere forskning om. Dette inspirerte og hjalp meg under valg av temaer til utformingen av intervjuguiden, som også var med i baktankene mine når jeg senere kodet og kategoriserte. Både i møte med informantene under intervjuene og under transkripsjonen fortsatte jeg både bevisst og ubevisst analysen, i form av tanker,

refleksjoner og idéer knyttet til videre kategorisering og analyse av datamaterialet. Det var nemlig etter at jeg hadde transkribert, sortert og bestemt kriterier til koding at den virkelige sluttanalysen begynte. Jeg som forsker måtte se etter sammenhenger og mønstre i datamaterialet, kode og kategorisere (Nilssen, 2012, s.102).

### **3.4.1 Transkribering**

I det videre arbeidet med studien min ble transkribering av intervjuene en betydelig del av analyseprosessen. Å transkribere vil si å transformere, hvor det skiftes fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2012, s.187). Transkribering skjer når data fra lydopptak blir overført til tekst før innholdet blir analysert (Befring, 2015, s.39). Siden forskeren blir godt kjent med datamaterialet gjennom transkriberingen, er det hensiktsmessig at dette arbeidet blir gjort av forskeren selv, uansett hvor tidkrevende det er (Dalen, 2011, s.55). Dette har jeg gjort, gjennom å ha utført en komplett overføring av ”rådata”, hvor jeg har gjengitt alt som ble sagt i intervjuene. I tillegg til dette har jeg foretatt vitale observasjoner som jeg noterte underveis i intervjuet (Befring, 2015, s.114). Under lyttingen ble det viktig å registrere tanker og ideer som kom frem, mønstre som jeg fant i de ulike intervjuene og kroppsspråk som informantene uttrykte. Dette noterte jeg i parentes med kursiv bak det jeg transkriberte, slik at det ble lettere å huske tilbake til det når jeg tok fatt på analysen (Nilssen, 2012, s.47). Jeg erfarte at det var lurt å gjøre dette arbeidet selv. Jeg ble godt kjent med datamaterialet, og begynte å analysere det informantene sa underveis i transkriberingen. Jeg husket også tilbake til teori jeg hadde lest som støttet det informantene uttrykte, i tillegg til at jeg under senere lesing av teori kunne knytte enkelte tema opp mot det som hadde blitt sagt. Dermed hadde jeg allerede begynt arbeidet med å finne teori som kunne støtte drøftingen av analysene mine.

Det var litt tid i mellom hvert intervju, jeg begynte dermed transkriberingen rett etter hvert av intervjuene, siden jeg da hadde intervjuet ferskt i minnet. Jeg var forberedt på at dette arbeidet kom til å ta lang tid. Det ble derfor betydningsfullt å sette av betraktelig med tid til transkriberingen (Nilssen, 2012, s.47). Likevel tok dette litt lengre tid enn forventet, siden intervjuene mine varte nokså lenge. Jeg hadde i alt 470 minutter med datamateriale, som resulterte i over 56000 transkriberte ord. Jeg var opptatt av å få med alt som ble sagt, så korrekt som mulig. Jeg tok med alt av pauser, gjentakelser, uttrykk som ”hm” og latter, for at jeg skulle ha mulighet til å ta hensyn til alle sider ved intervjuene i analysen. Men, dette er



fjernet i de sitatene jeg har benyttet i rapporten, siden direkte sitering av muntlig språk ikke gjør seg så godt i skriftlige sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2012, s.189). Informantene ble anonymisert i transkripsjonen, hvor de ble kalt ”informant 1”, ”informant 2”, og så videre, mens de i studien fikk fiktive navn. Jeg valgte også å oversette fra dialekt til bokmål, for å sikre anonymiteten ved at informantene ikke skulle bli gjenkjent på bakgrunn av dette.

### **3.4.2 Analyse og tolkning**

Det ble også betydningsfullt å sette av betraktelig med tid til analyse av tekstene jeg satt igjen med. I denne analyseprosessen er koding og kategorisering av datamaterialet kjerneaktiviteter (Nilssen, 2012, s.78). Under den tematiske analysen forenklet og sammenstilte jeg det transkriberte materialet (Befring, 2015, s.114). Dette gjorde jeg gjennom åpen koding, hvor jeg identifiserte, kodet, klassifiserte og satte navn på de viktigste mønstrene i intervjuene (Nilssen, 2012, s.82). Dette ble gjort med hensikt på senere å kunne identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2012, s.208). Jeg leste igjennom de transkriberte intervjuene flere ganger, hvor jeg under hvert svar informantene ga i hvert intervju noterte stikkord som jeg følte var viktige og som oppsummerte innholdet, markerte og streket under interessante sitater. Dette styrket de forutsetningene jeg hadde for å finne det sentrale tematiske innholdet (Befring, 2015, s.114). Jeg lette ikke etter noe bestemt i datamaterialet, men prosessen var likevel informert av erfaringer, teori, kunnskaper og tanker jeg hadde gjort for meg tidligere i forskningsprosessen. Kodingen var en prosess som gikk frem og tilbake med gjentatte gjennomlesinger av datamaterialet. Dukkert det opp en ny kode mot slutten, måtte jeg gå tilbake for å se om det var noe som var blitt oversett tidligere (Nilssen, 2012, s.84).

Etter at jeg hadde gjort dette med alle intervjuene, sammenlignet jeg intervjuene og de stikkordene jeg hadde samlet. Disse stikkordene ble gruppert og kodet inn i relevante kategorier, som fikk betegnelser som gjenspeilet sentrale temaer i studien (Thagaard, 2009, s.150). Denne kategoriseringen var både nyttig og nødvendig for det videre arbeidet med representasjonen av funnene mine (Nilssen, 2012, s.95). Her måtte jeg som forsker bruke mer analytiske og teoretiske termer (Nilssen, 2012, s.85). Siden jeg i denne tolkningsprosessen skulle finne mening i de funnene jeg gjorde meg i analyseprosessen, burde jeg heve materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå (Dalen, 2011, s.60). Dermed tolket jeg det som ble sagt, og knyttet dette til relevant teori. Her gikk noen av kategoriene inn i teori jeg

allerede hadde lest meg opp på tidligere i studien, mens andre måtte jeg føye ny teori til selv i ettertid. De enkelte kategoriene som ble valgt, utfylte jeg med illustrerende sitater fra datamaterialet mitt i drøftingsdelen (Befring, 2015, s.113). Det var ofte vanskelig å si hvilken kategori et sitat hørte inn under, siden kategoriene hang sammen og var vevd inn i hverandre, noe som gjorde det vanskelig å skille hva som var hva (Nilssen, 2012, s.94). Det ble normalt for meg å se etter det mest typiske ved svarene til informantene, det som ofte gikk igjen, men jeg fant også ut at det sjeldne og spesielle kunne være av interesse (Befring, 2015, s.115). Dette og selve kategoriene har jeg presentert og tatt for meg i drøftingskapittelet til studien.

Ved at jeg hadde valgt temaer på forhånd, og lest meg såpass opp på temaene som jeg hadde gjort i arbeidet med blant annet intervjuguiden, kunne det hende at jeg under intervjuene forventet enkelte svar, noe som kan ha påvirket mine forventninger og gitt meg forutinntatte oppfatninger. Dette krevde at jeg måtte være bevisst mine subjektive feilfaktorer, for å ikke forstyrre persepsjonen og dermed redusere validiteten av datamaterialet mitt. Det stiltes dermed store krav til min integritet og fagkompetanse for å oppnå pålitelige og valide resultater (Befring, 2015, s.117). Videre i drøftingsdelen var det derfor formålstjenlig for meg å først gjengi informantenes utsagn som sitat, før jeg selv fortolket dette utsagnet og knyttet det til teori (Befring, 2015, s.55). Under analysen brukte jeg også analyseredskaper som tabeller og modeller, for å lette arbeidet med å stille spørsmål og gjøre sammenligninger i datamaterialet (Vedlegg 4). Ved å gjøre dette økte jeg sensitiviteten i forhold til materialet og stimulerte dermed den induktive prosessen fremfor den deduktive. Jeg fikk fokusert på det som var i materialet og tok ikke noe for gitt, i tillegg til at oppmerksomheten og bevisstheten min rundt eventuelle skjevheter ble vekket. Hva var sant, og hva var det jeg ønsket skulle være sant? Jeg ble altså tvunget til å stille spørsmål til materialet (Nilssen, 2012, s.102).

### **3.5 Kvalitet i kvalitative studier**

I dette delkapittelet har jeg blant annet drøftet i hvilken grad resultatene fra den kvalitative intervjustudien min er troverdige, og i hvilken grad de kan anvendes for andre grupper og situasjoner enn dem som er direkte utforsket (Dalen, 2011, s.91). Dette har jeg gjort ved å benytte begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Noen punkter innenfor hvert begrep har blitt nevnt og utdypet tidligere i metodekapittelet, mens jeg i dette delkapittelet har prøvd å samle alle punktene og de tankene jeg har rundt dem. Forskere må være personlig og

metodisk kvalifisert til å gjennomføre forskning med kvalitet og validitet, i tillegg til å kunne gjøre alt for at saklige hensyn har forrang fremfor forutinntatte oppfatninger og tendensiøse vurderinger. Pålitelighet og grundighet blir dermed vitenskapelige verdier. Som forsker har jeg derfor prøvd å være redelig, ved å være ærlig og troverdig om det som publiseres i fremstillingen av denne studien. Jeg har derfor prøvd å begrunne alt som skal og bør begrunnes av mine valg og handlinger under denne forskningsprosessen (Befring, 2015, s.32).

### **3.5.1 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

I følge Kvale og Brinkmann (2012, s.253) er validiteten gjeldende i hele forskningsprosessen. Gyldigheten avhenger blant annet av hvor solide studiens forutantakelser er i tematiseringen, mens den under planleggingen avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens formål. Under intervjuet er det troverdigheten til informanten og selve intervjuets kvalitet som teller, mens i transkriberingen er det valget av språklig stil som blir avgjørende. Hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske har med analyseringen å gjøre. Rapporteringen tar for seg hvorvidt en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien, samt leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene. Dette har jeg prøvd å fremme gjennom kvalitetskontroller i de ulike leddene av forskningsprosessen min gjennom hele fremstillingen av studien, siden Kvale og Brinkmann, (2012, s.254) mener valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på studien, hvor funnene kontinuerlig sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk.

Jeg som forsker var ”hovedinstrumentet” i denne studien. Jeg måtte være en selvkritisk leser og tolker, hvor jeg spesielt under analysen måtte være bevisst på hva som var mine egne tolkninger, hva som var informantens tolkninger av sine handlinger, samt hva som ble sagt og hvordan jeg tolket dette. Validitetsspørsmålet kunne da handle om de forventningene og forutinntatte oppfatningene som kunne forstyrre persepsjonen og redusere validiteten av data. For forståelsen min kunne her påvirke forutsetningene mine for objektivitet (Befring, 2015, s.54). Jeg måtte derfor være varsom i tolkningsarbeidet, siden validiteten av studien er knyttet til tolkningene av datamaterialet og gyldigheten av de (Thagaard, 2009, s. 201). Siden jeg som kommende lærer har hatt litt kjennskap til miljøet som har blitt studert, har jeg fått et godt grunnlag for forståelse av de emnene som har blitt forsket på. Dette kan både ha vært en styrke og en begrensning for studien. Den erfaringen og kunnskapen jeg har fra miljøet, har

gitt grunnlag for gjenkjennelse og blitt utgangspunkt for den forståelsen jeg etter hvert kom frem til. Tolkningene ble utviklet i relasjon til min forforståelse, noe jeg måtte passe på å fremme både under metode- og drøftingskapittelet (Thagaard, 2009, s.203). Ved at jeg i drøftingen har sammenlignet mine funn med teori og tidligere forskning, har validiteten blitt styrket der hvor tolkningene bekrefter hverandre (Thagaard, 2009, s.204). Samtidig kan denne tilknytningen til miljøet, også ha påvirket meg i den grad at jeg som forsker har oversett det som er forskjellig fra mine egne erfaringer og forventninger (Thagaard, 2009, s.203). Dette kan ha ført til at jeg har vært mindre åpen for nyanser i de situasjoner som har blitt studert, noe jeg håper jeg har unngått ved å forholde meg så refleksivt som mulig til min egen subjektivitet gjennom hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012, s.140). Det har vært svært viktig for meg å presentere mitt ståsted gjennom hele studien, for at leseren skal kunne vurdere mine tolkninger på bakgrunn av dette (Thagaard, 2009, s.204).

Reliabilitet kan både knyttes til kvaliteten av den informasjon studien har basert seg på, og til vurderinger av hvordan jeg som forsker har anvendt og videreutviklet informasjon fra informantene (Thagaard, 2009, s.199). Den baseres på nøyaktige og pålitelige resultater. I min studie og kvalitativ forskning generelt er det vanskelig for andre å etterprøve innsamling og analyse av datamateriell, siden den viktige faktoren min rolle som forsker utgjør, utformes der og da i samspill med informanten i den aktuelle intervjusituasjonen. Ved at jeg har prøvd å være nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen min, kan en annen forsker sette seg inn i situasjonen og utføre en tenkt gjennomføring av studien (Dalen, 2011, s.93). Reliabiliteten setter fokus på datamaterialets nøyaktighet og konsistens. Alle deler av forskningsprosessen skal gjennomføres på en reliabel måte. Jeg måtte dermed nøyaktig beskrive og begrunne mine fremgangsmåter og valg som ble gjort underveis i arbeidet (Befring, 2015, s.56). Dette har jeg forsøkt å fremme i dette metodekapittelet, hvor jeg har beskrevet forhold ved meg selv som forsker, informantene og intervjusituasjonen, samt hvilke analytiske metoder jeg har anvendt under bearbeidingen av datamaterialet (Dalen, 2011, s.93).

Det mest essensielle ved å ha brukt en kvalitativ metode, er at den har gitt vilkår for å nå inn til kjernen av informantens selvforståelse og deres opplevelse av sin livssituasjon. Jeg har fått innsikt i det indre livet til informantene, hvor jeg har blitt fortalt om både opplevelser, gleder, engasjement, konflikter og bekymringer. Slik kunnskap kan brukes til å forstå andre, lignende tilfeller, noe som innebærer et grunnlag for teoretisk generalisering (Befring, 2015, s.112). Det å utvikle en forståelse av de fenomenene som har blitt studert, er betydningsfullt i

kvalitativ forskning. Generaliserbarheten i denne studien har handlet om hvorvidt kunnskapen som har kommet frem gjennom tolkningen kan overføres til og være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2009, s.207). Dette blir det opp til leseren å bedømme, på grunnlag av mine detaljerte kontekstuelle beskrivelser av forskningen, samt min egen argumentasjon for generaliserbarheten av resultatene mine (Kvale & Brinkmann, 2012, s.267).

### **3.6 Ethiske betraktninger**

Forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier, som er utformet som forskningsetiske prinsipper. Disse normene skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte (Befring, 2015, s.28). Ethiske verdier setter klare begrensninger, særlig ved datainnsamling som kan ha negative konsekvenser for informantene (Befring, 2015, s.42). Når det gjelder etiske betraktninger i denne studien har jeg tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Jeg har fulgt de i håp om at de kunne hjelpe meg i å fremme en god og ansvarlig forskning, ved å reflektere over og ta velbegrunnede valg i møte med etiske utfordringer i forskningsprosessen (NESH, 2016, s.5). Før jeg startet innsamlingen av datamateriell søkte jeg tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) til å gjennomføre studien på planlagt måte (Vedlegg 3).

#### **3.6.1 Informert samtykke, konfidensialitet og deltagelse i forskning**

Empirisk forskning forutsetter ofte at personer deltar som informanter. All slik deltakelse skal bli bygget på et samtykke, som skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (NESH, 2016, s.14-15). Kravet om et slikt samtykke gjør det etisk forsvarlig å gjennomføre forskning, selv om den kan innebære en viss belastningsrisiko for deltakerne. Det er dermed svært viktig at informasjonen som blir gitt er forståelig og forstått, i tillegg til at deltakerne vet at de har reelle muligheter til å reservere seg fra å delta både før og underveis i forskningen uten at dette medfører ulemper (Befring, 2015, s.31). I denne studien fikk informantene først noe informasjon på telefon, da jeg ringte for å høre om de var interessert i å stille som informanter. Deretter besøkte jeg informantene, slik at de fikk hilse på meg, samtidig som jeg leverte informasjonsskrivet der alle sidene ved studien ble belyst. Jeg nevnte blant annet prosjektets bakgrunn og formål, metode, hva det innebar å delta i studien og hva

som ville skje med informasjonen om informantene (Vedlegg 1). Alle informantene måtte skrive under på informasjonsskrivet om at de samtykket til å delta i studien (Dalen, 2011, s.101). Dette forskningsetiske grunnleggende prinsippet ble fulgt for å forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre informantenes frihet og selvbestemmelse (NESH, 2016, s.14).

Informantene har krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Dette har jeg gjort ved å aidentifisere informantene i datamaterialet og anonymisert de i fremstillingen av studien (NESH, 2016, s.16). Det er fastlagte regler for lagring og oppbevaring av data. Dette handler også om å verne informantenes personlige integritet, ved å hindre skadelig bruk og formidling av personlige opplysninger som er gitt ved deltakelse i forskningsarbeidet (Befring, 2015, s.32). Jeg har derfor oppbevart personopplysninger skriftlig på papir og lydopptak på diktafon, for å hindre spredning av dette. Alt datamateriale som blir bevart på egen PC er aidentifisert og anonymisert, i tillegg til at det er beskyttet med personlig passord. Alle opplysninger om personlige forhold og alt av datamateriale vil bli slettet så fort studien er godkjent. Det var viktig for meg at informantene følte seg trygge på at de opplysningene som kom frem i løpet av intervjuene, ble behandlet fortrolig, og at de ikke skulle kunne føres tilbake til de senere (Dalen, 2011, s.102). Jeg informerte derfor om konfidensialitet i informasjonsskrivet til informantene (Vedlegg 1).

Det å delta i forskning skal ikke være forbundet med risiko, jeg som forsker måtte dermed vise aktsomhet, ved å ha et konsekvensorientert og forebyggende fokus (Befring, 2015, s.33). Som informant skal man ikke bli gjenkjent i fremstillingene, noe som kunne by på utfordringer. Jeg måtte dermed være varsom med fremstilling av data som omhandlet hendelser som kunne være gjenkjennelig for andre (Befring, 2015, s.34). Det kan gi gode opplevelser å delta i forskning, blant annet på grunn av den positive oppmerksomheten en kan få (Befring, 2015, s.33). Informantene var interessert i å få tilbakeført forskningsresultatene. De hadde krav på å få noe tilbake, siden de hadde gitt noe av seg selv til meg som forsker og studien generelt. Dette måtte tilbakeføres på en måte som var forståelig og forsvarlig, noe jeg gjorde ved å formidle sentrale funn og innsikter på en måte og på et språk som var forståelig for mottakerne (NESH, 2016, s.39). Jeg har fremstilt denne studien med tanke på at lærere og andre som jobber med elever som viser innagerende atferd skal kunne forstå innholdet, uten for mye bakgrunnskunnskap. Hver informant har derfor fått hvert sitt eksemplar av studien.

## 4.0 Drøfting

Ved å analysere og tolke datamaterialet kom jeg frem til en hovedkategori med fire underkategorier som jeg følte dekte funnene fra empirien. Hvordan jeg kom frem til disse er beskrevet i vedlegg 4. Jeg mener kategoriene uttrykker hvordan lærernes relasjonsbygging i samhandling med elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet er, og hva som blir gjort for å danne og vedlikeholde dette. I dette kapittelet har jeg valgt å bruke ordet lærer fremfor informant, for å få nærhet hos leseren. I sitatene har jeg brukt "...", der tekst har blitt fjernet, siden det blant annet ikke var relevant for det som skulle drøftes. Jeg vil starte med å presentere hovedkategorien, hvor jeg også presenterer underkategoriene. Deretter vil jeg under hver underkategori legge frem sitater fra lærerne, før de tolkes og drøftes ut fra teori.

### 4.1 Trygt læringsmiljø

Det å legge til rette for at elevene skal føle seg trygge på skolen, var ett av de emnene som kom tydeligst frem i intervjuene. Alle lærerne hadde erfart at dette arbeidet var betydningsfullt i møte med elever som viser innagerende atferd, hvor blant annet viktigheten for deres læring ble fremhevet i ulike deler av skolehverdagen, noe vi kan se i disse sitatene:

*Ole: "Hvis en lykkes i å skape en større trygghet på seg selv og sine omgivelser.. Hvis en lykkes i det, så har en gitt elevene større muligheter. Større muligheter til både læring og mestring. Og måloppnåelse."*

*Eva: "Og ikke bare det faglige, men du skal utvikle alle sidene dine.. du skal utvikle deg som menneske, og medmenneske. Selvefølgelig er det viktig at du utvikler den faglige delen også, men for å gjøre det, så må resten følge med. Du er hele mennesket. Du er sammensatt av alt og du trenger alt. Det er jeg helt sikker på, der tar jeg ikke feil. Du må føle deg vel. Og du må være trygg. ...De skal lære noe, og hvis de skal lære noe, så må de være trygge, og for å være trygge, så må de på en måte kjenne rutinene, mener jeg."*

*Mona: "Jeg tror at hvis ikke ungene trives og føler seg trygge, så blir det veldig vanskelig å gå inn i en læringsssituasjon, for da er det så mye annet som gjør dem urolige."*

*Mia: "Få eleven trygg. Kanskje ta eleven med ut, sånn at han blir tryggere i smågrupper med andre. Det kan nå være lurt, for det har jo vist seg at flere innagerende elever blir mer sosiale, når de blir tatt ut i smågrupper. ...og de blomstrer jo i smågrupper. Der lærer de mer. Da får de en hel aktiv time, i stedet for å kanskje bare sitte og ikke bli sett en hel time, for eksempel."*

Lærerne fremmet spesielt at trygghet ligger til grunn for all læring. Ifølge Maslows behovshierarki er trygghet et av mangelbehovene hos mennesker. Elevene vil ikke ha overskudd til utvikling og læring, før dette behovet er tilfredsstilt (Maslow, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.140). For at elevene skal kunne lære, må de altså føle seg trygge. Skolen

må dermed oppleves trygg for elevene. I følge Ingrid Lund (2012, s.124) skapes tillit gjennom trygghet, som igjen er en forutsetning for å kunne ta inn kunnskap, handle, bearbeide kunnskapen og anvende den. Ved å oppleve trygghet og støtte blant klassekameratene kan elevene rette et større fokus mot opplæringens innhold (Nordahl, 2000, s.123). Dette ligger i det Ole og Mia fremmer i sine sitater, hvor de beskriver hva tryggheten på medelevene og omgivelsene har å si for elevenes læring. Dette vil bli nærmere drøftet i underkategorien ”Klassemiljø”, hvor jeg vil ta opp hvilken betydning dette miljøet har for elevenes trygghet i skolehverdagen. I omgivelsene til elevene finner vi også læreren og klasserommet generelt, noe som vil bli videre drøftet i underkategorien ”Lærerrollen og klasseledelse”. Læreren som klasseleder er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet. Utvikling av læreren som en god klasseleder vil dermed bidra til bedre læring og trivsel for elevene (Meld. St. 22, 2010-2011). Gjennom blant annet god klasseledelse og relasjonsbygging, vil læreren skape et godt læringsmiljø for elevene. Dette vil også bidra til et resiliensfremmende læringsmiljø for utsatte elever (Olsen & Traavik, 2010, s.141). Læreren selv har dermed stor betydning for læringsmiljøet til elevene, noe vi også ser i sitatet til Eva. Hun fremmer at elevene må kjenne til rutine for å kunne føle seg trygge, og for deretter å kunne lære. Hvis læreren har daglige rutiner, vil undervisningen bli forutsigbar og gjenkjennelig for elevene. På denne måten skapes det trygghet blant elevene (Nordahl, 2012, s.49). Dette, i tillegg til betydningen av forventninger og regler, vil bli drøftet i underkategorien ”Forventninger, regler og rutiner”. Avslutningsvis vil jeg ta for meg lærerens relasjonsbygging og møte med enkeltelevne i kategorien ”Det gode møtet”. Monas sitat, som legger vekt på hva trivsel og trygghet har å si for læringssituasjonen, vil bli vektlagt under så å si hele drøftingskapittelet.

#### **4.1.1 Lærerrollen og klasseledelse**

*Mona: ”Jeg føler meg ganske trygg i rollen min. Jeg har funnet en praksis som jeg ser fungerer godt hos de aller fleste ungene. Det at jeg møter de hver morgen, sir navnet deres, har de der faste aktivitetene, med dagens oppstart, det tror jeg gjør at barna føler seg veldig trygge på meg. Og jeg føler selv at jeg har kontroll over det jeg holder på med, og jeg føler at jeg har god kontakt med ungene. Og det ser jeg også på tilbakemeldinger jeg får fra ungene, gjennom kontakten jeg har med dem, at: ”Det her går bra det, dette mestrer du godt.””*

Det er viktig for lærere å være reflektert i forhold til seg selv og sin rolle, for å finne ut hvordan elevene opplever sin lærer, og hvordan denne opplevelsen kan påvirke relasjonen de i mellom (Lund, 2004, s.80). Dette syns jeg Mona fremmer at hun gjør i sitatet over. Hun føler seg trygg i sin rolle, ser elevene og har faste rutiner, noe hun tror er med på å gjøre elevene



trygge på henne. Dette igjen føler hun er med på å skape en god kontakt mellom henne og elevene. Videre reflekterer både hun, Ole og Mia over sin egen lærerrolle og klasseledelse:

*Mona: "Struktur og tydelighet.. det er jo veldig viktig for å legge rammene rundt det som skal skje. Og så er jeg jo ganske mye på det her med elevsentrering og å vise ungene oppmerksomhet og anerkjennelse, og å ta dem på alvor. Å være på deres parti da, for å si det sånn. Der kommer jo de gode samtalene våres inn. Så jeg tenker tydelighet og struktur, varme og elevsentrering, det er de elementene jeg setter høyest. Så kommer jo faget etter hvert. For vi er nødt til å legge gode rammer for at ungene skal få lyst til å lære. Hvis de er uopplagte, ikke syns ting er greit, kanskje forsover seg, eller det har vært ugreit hjemme.. Og så kommer de på skolen og skal gå rett på matematikk for eksempel, da blir det vanskelig for dem. Det er min oppdagelse i hvert fall."*

*Ole: "Det gir meg ingenting å skulle stå å undervise fag. For min del er det å jobbe med en gruppe som gir meg noe ved å være lærer. Det må gi meg noe selv, hvis ikke finner jeg noe annet å gjøre. Det å få en gruppe til å arbeide sammen. De skal se hverandre, bry seg om hverandre og de skal hjelpe hverandre. ..Så jeg er nok på relasjonssiden i forhold til hvor jeg setter fokuset mitt. Vi skal oppføre oss skikkelig, vi skal ta i mot beskjeder og utføre det som er gitt beskjed om, men en skal også tørre og si i fra hvis en ikke er enig. Tydelige beskjeder, der tror jeg at jeg er litt for tydelig av og til. Men, jeg tror det er viktig å være tydelig og på å gi beskjeder."*

*Mia: "Jeg er ganske bestemt og sier klart i fra hva jeg forventer av elevene, men samtidig så tror jeg at jeg er veldig flink til å vise varme også, at jeg bryr meg om de. Når de har det vanskelig sier jeg at jeg vil hjelpe de, og jeg føler på en måte at elevene har blitt trygge på meg. Men, de ser også at jeg kan være streng."*

Lærerne forteller at de er tydelige ovenfor elevene, samtidig som de viser varme og bryr seg om dem. Kombinasjonen av støttende og anerkjennende relasjoner til elevene på den ene siden, og struktur og tydelighet på den andre siden skaper en ledelse som kan bidra til en positiv læringskultur. Dette er flere faktorer som en lærer må beherske og legge vekt på. Slike gode klasseledere forebygger blant annet atferdsproblemer og dårlig læringsutbytte ved å bidra til at uheldige situasjoner sjelden oppstår (Nordahl, 2012, s.22). Ole og Mona forteller også om viktigheten rundt dette, og at de har fokus på relasjonsbygging, noe som fører til at det faglige kommer i etterkant. Relasjoner har en kraft i seg som gjør skolehverdagen mer målrettet og lettere for både lærere og elever. Arbeidet ved å danne sterke relasjoner, vil bli prioritert hos mennesker som ser verdien i effektiv samhandling. Elevene må ofte føle seg akseptert og verdsatt for å kunne åpne seg for læreren og fagstoffet. Dermed kan elevenes læring effektiviseres, eller hindres, gjennom relasjonskvaliteten til læreren (Spurkeland, 2011, s.310). For å danne gode relasjoner til elevene, bør derfor lærerens første arbeid handle om personstudier, og ikke fag, pensum eller metode. Læreren må finne ut hvem som befinner seg bak fasaden på hver enkelt elev, og hvordan dette mennesket er sammensatt (Spurkeland, 2011, s.41). Slike lærere som legger hovedvekten på verdier knyttet til sosiale relasjoner som respekt, vennlighet, ansvar og empati, ønsker å etablere et godt læringsmiljø som legger forholdene godt til rette for læring og undervisning, og som ivaretar elevenes personlige og

sosiale behov (Ogden, 2012, s.18). Læreren bør derfor prioritere relasjonene før fagene. Læring vil ikke finne sted før relasjonene er på plass. Kommunikasjonen til læreren, gjennom stemmekvalitet, varme, interesse for elevene og kroppsspråk, taler mye høyere enn det verbale uttrykket ved fremlegging av fagstoff (Spurkeland, 2011, s.236). Lærernes rolle og ledelse, slik de blir fremstilt i sitatene, vil dermed være formålstjenlige i arbeidet med å danne et trygt læringsmiljø for elevene, ved blant annet at de forebygger atferdsproblemer i klassen.

God klasseledelse tar utgangspunkt i lærerens uformelle kompetanse i å planlegge, organisere og lede arbeidet i klassen (Ogden, 2012, s.17). Det vil alltid skje noe i timene som ikke er planlagt, hvor det vil være behov for en situasjonsbestemt klasseledelse, som tar for seg lærerens direkte møte med elevene i ulike situasjoner i undervisningen (Nordahl, 2010, s.153). Denne ledelsen tar utgangspunkt i lærerens evne til å raskt gripe inn på en klar og tydelig måte i de situasjonene som ofte oppstår i klasserommet. Det handler altså om å gjøre det rette der og da, nesten uten og tenke seg om (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.204). Ved å utføre slik tydelig lærerintervensjon i de umiddelbare situasjonene som ofte oppstår i klassen, vil lærerens autoritet utvikles og opprettholdes. Situasjonsbestemt ledelse vil medvirke til at fokuset ligger på undervisning og læring, fremfor de situasjonene som eventuelt oppstår (Nordahl, 2012, s.36). Dette kan vi lese at Ole prøver å opprettholde, i sine beskrivelser av ulike avbrytelser som kan skje i klasserommet:

*Ole: "Jeg prøver å ta de tingene som skjer og bruke de på ett eller annet vis. De negative tingene må vi prate om og finne ut hvordan vi kan løse situasjonen på en bedre måte, "Hvorfor ble det sånn?", mens de positive tingene, de kan vi undres over og oppleve noe på et vis da... Skjer det en positiv avbrytelse, om det er noen som finner en åme på gulvet, eller lignende. Så tar vi det der. Og det tenker jeg er spesielt viktig opp til 7.trinn.. Jeg tenker at, vi må jo oppleve noe, vi kan ikke ha det sånn at: "Eh! Eh! Eh!, ikke se dit!" Det går jo ikke... Vanskeligere er det når det er negative avbrytelser. Hvis det er en som skulle gi læringspartnern en knyttneve eller lignende. Eller, den er ikke vanskeligere, men den er mye mindre kjekk, men man må bruke den også. Og da er det å stoppe og bare: "Legg ned blyanten alle sammen." For når negative ting har skjedd som de andre har fått med seg, da tar jeg ikke med meg de to elevene ut. Da tar vi det i lag. For det handler også litt om at de andre også skal ha forståelse for at dette ikke er greit, slik at vi kan lære i lag, hele gruppen."*

I sitatet til Ole kan vi lese at han prøver å bruke de ulike avbrytelsene til undring og læring. De negative avbrytelsene blir ekstra viktig å få kontroll over. Daglig opplever lærere tilløp til konflikter og konfliktutvikling i ulike faser. Hvordan læreren takler disse konfliktene, har mye å si for elevenes tillit til vedkommende. Uenigheter mellom elevene hører til i skoledagen og må håndteres der og da. Det er alltid læreren som har ansvaret for å forbedre relasjonen i en relasjonell krise (Spurkeland, 2011, 208). Ved å vise elevene at uakseptabel

atferd blir slått ned på og eventuelt får konsekvenser, vil de få en opplevelse av trygghet og forutsigbarhet i undervisningen (Nordahl, 2012, s.53). Hvordan læreren fremstår i de umiddelbare situasjonene i klasserommet vil dermed påvirke tillitten og relasjonsbyggingen til elevene. Videre forteller Ole at han tar opp de negative avbrytelsene til felles diskusjon i klassen. Lærere som er dyktige ledere, forebygger konflikter og uro i klassen med å bidra aktivt til den sosiale avklaringen i klassen. De er engasjerte og tar opp problemene til åpen diskusjon. Det blir holdt klassesamtaler, hvor forholdet mellom elevene og temaer som vennskap og konfliktløsning drøftes. Slike lærere gir også direkte tilbakemeldinger når elevene tester grensene, og gjør det klart for klassen når det er atferd og reaksjoner som ikke aksepteres. Elevene bør inviteres til å samarbeide om å finne gode løsninger, og å komme med sine synspunkter (Ogden, 2012, s.37). Spenninger og uenigheter har i seg selv en positiv og mentalt utviklende side. Relasjonskompetansen fremmer konflikthåndtering og gjør det til et åpent, erkjent problem, noe som gjør at klassen kan behandle både tema og aktuelle episoder som et lærestoff i sin utvikling. Elevene må lære å håndtere egne konflikter og å bistå andre, siden dette er noe av det viktigste innen sosiale ferdigheter (Spurkeland, 2011, s.214). Siden elever som viser innagerende atferd ofte ligger etter når det gjelder utvikling av sosiale ferdigheter, vil det være hensiktsmessig for en lærer å utføre en slik praksis både for klassen generelt, og for elevene som viser innagerende atferd spesielt. Elevene som viser innagerende atferd kan da få opplæring i sosiale ferdigheter sammen med klassen, uten at det blir spesielt synlig for de andre elevene (Drugli, 2013, s.132). På denne måten ivaretas det inkluderende miljøet i klassen. Dette kan også ivaretas gjennom å utforme klasserommet og plassere elevene på en måte som tar vare på det fysiske og psykiske læringsmiljøet til elevene:

*Mia: "Jeg har satt pultene skrått, slik at elevene ser lettere frem mot tavla. Tenker på hvor godt dem kan se mot meg, og hvor lett det er å få øyekontakt med elevene... Jeg prøver nå å få en oversikt over klassen, ser om alle er i gang, og sånn.. Men, det er vanskelig å se alle samtidig, eller føle du har kontroll på alle samtidig. Men, jeg føler at jeg har tenkt hele tiden på å se hele klassen, det synes jeg er viktig... Og så er det jo en kabal det å sette elever sammen. Tenker jo veldig nøye over det, tenker på innagerende, utagerende, vennskap.. Det er jo litt vanskelig, I hvert fall i starten, at de på en måte bør føle trygghet. Med tanke på de innagerende, så tenker jeg jo å sette dem sammen med noen som er litt mer aktiv da, i hvert fall med tanke på det sosiale, i starten, i første klasse. Slik at de kan få en god kommunikasjon da, med noen som er mer åpen og ja.."*

*Ole: "Jeg beveger meg i klasserommet. Hvis jeg har noe jeg skal fortelle eller vise. Jeg bruker tavlen også, men så beveger jeg meg rundt i klasserommet. Står nesten aldri stille. Så, elevene burde få kontakt med meg."*

*Mona: "Det jeg må ta hensyn til, når jeg setter opp pulter og skap, er at skal alle se og høre meg når jeg står foran klassen. Det er viktig. Og jeg går jo rundt til alle, hver eneste dag, hver eneste time. Jeg går rundt, snakker med dem, gir dem veiledning og... Jeg har funnet ut at den beste måten å plassere de på er å lage lange rader, sidelengs, fire pulter. For da får vi plass til å gå i mellom, i tillegg til at alle ser meg og jeg ser alle."*

*Eva: "Det spørs nå hva det går i da.. Dette her med at du har elever som sliter i forhold til de andre, så må du nå være oppmerksom på hvem du setter de sammen med og ved siden av, og sånne ting selvfølgelig. Og at de har det bra der de er. Prøver liksom å gjøre det du kan for at de skal slappe av og ha det bra, og det kan jo henge sammen med hvem de har lyst til å sitte ved siden av, og at du prøver å oppfylle det, og at du samtidig da må snakke med den som de vil sitte ved siden av, om det er ok, om de skjønner og forstår og.. alt dette her.. ja."*

I disse sitatene beskriver lærerne hvordan de utformer klasserommet og beveger seg i det for å kunne få en best mulig oversikt over alle elevene. Bruk av skillevegger, valg av bordtyper og møblering med stoler og annet inventar kan påvirke forhold som elevtetthet, muligheter for sosial interaksjon og hvor synlig atferden til elevene er (Ogden, 2012, s.29). Mia, Ole og Mona trakk spesielt frem viktigheten ved å kunne ha kontakt med elevene underveis i timene, både ved øyekontakt og bevegelse rundt i klasserommet. Ved å blant annet plassere elevene slik at læreren skal kunne se alle, elevene skal kunne se alt som presenteres og vises i undervisningen, ha god plass til å bevege seg rundt i klasserommet for både læreren og elevene, og enkelt kunne omgruppere og la elever jobbe i par og smågrupper, kan man påvirke det fysiske miljøet i positiv retning for elevene (Evertson & Emmer, referert i Ogden, 2012, s.30). Ved å gjøre dette kan man registrere positive læringseffekter hos elevene (Ogden, 2012, s.43). Jeg vil tro at det å hele tiden kunne få kontakt med læreren vil virke betryggende for elever som viser innagerende atferd. Ved å ha øyekontakt med disse elevene, vil de som sagt kunne få en følelse av å bli sett og dermed anerkjent av læreren. Dette er betydningsfullt for disse elevene for at de skal bli i stand til å bygge opp et positivt bilde av seg selv (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.142). Mia og Eva trakk også frem at plassering av elevene i forhold til hverandre kunne være utfordrende, spesielt i forhold til de elevene som viser innagerende atferd. De fremmet at det var viktig at de følte trygghet og skulle ha det bra, men at de også måtte ta hensyn til de andre elevene i klassen. Det kan være vanskelig ved starten av skoleåret å vite hvilke elever som jobber godt sammen, som virker dempende og oppmuntrende på hverandre, og hvilke elever som trekker hverandre opp. Enkelte elever vil ha utbytte av kontakt, mens andre ikke bør sitte for tett. Læreren bør derfor bli kjent med elevene, og relasjonene de har til hverandre i klassen. Plasseringene i klasserommet bør dermed være foreløpige, inntil læreren har funnet ut hvordan elevene påvirker hverandre (Ogden, 2015, s.133). Bytte av plasser etter hvert som man blir kjent med elevene og de blir kjent med hverandre vil derfor være hensiktsmessig i starten av skoleåret. Ved å la alle elevene blir kjent med hverandre, vil man danne en større trygghet i klassen generelt. I en inkluderende skole skal alle kunne arbeide med hverandre, noe også lærerne fremmet:

*Ole: "Elevene sitter to og to. Og de bytter ofte plasser. Annenhver uke. Og da trekker vi. Helt tilfeldig. Alle ungene skal kunne være med alle ungene. Kan fort tenke at den ikke bør være med den, og hvis de ikke bør være i lag, så er det fordi de viser at de ikke bør være i lag. Jeg tenker det at den muligheten får de få, og det har fungert bra så langt. Men, det er det ikke sikkert at det alltid gjør det."*

*Mona: "Jeg bruker å bytte litt om på gruppene, slik at alle skal øve seg på å jobbe sammen med alle. At man får et større spekter av samarbeidspartnere. At jeg er bevisst på at de får være sammen med flere, prøver å tenke: "Hvem kan gi dem trygghet med å åpne seg og vise hva de kan?" Være bevisst på hvilke samarbeidspartnere man setter de sammen med. Det må man jo tenke igjennom. Bytte grupper internt, det gjør jeg to-tre ganger i året. Og det er ungene helt vant til, det er ingen som sier: "Neeei, jeg vil ikke være på gruppe med den!""*

*Mia: "Jeg begynner dagen med at de sitter på teppe, på faste plasser. Det tror jeg de føler en trygghet med. Det samme med at de sitter i grupper i klasserommet. At de føler tilhørighet til den gruppen. Vi har jobbet mye med læringspartner. At elevene føler seg trygge på å spørre sidemannen i klassen. Det tror jeg er veldig viktig."*

I et trygt læringsmiljø skal elevene kunne føle seg trygge på hverandre. Ole forteller at alle elevene skal kunne være med hverandre. Mona også vil at alle elevene skal kunne arbeide sammen, men hun bruker å tenke mer bevisst over hvem hun setter sammen i grupper, for å få en best mulig lærings situasjon for enkelteleven. Mia tenker mest på tryggheten, at elevene skal få bli kjent i gruppene, slik at de kan føle en tilhørighet til den og dermed føle seg tryggere i klassen. Det er mange relasjonelle virkemidler læreren har til disposisjon i klasseledelse. Ved for eksempel å sette elevene sammen i gruppearbeid, må de levere noe sammen som styrkes av relasjonskvaliteten de imellom. Kreativ samskaping og positive fellesarbeid er med på å styrke relasjoner elevene i mellom (Spurkeland, 2011, s.184). Ved å oppleve trygghet og støtte blant klassekameratene kan elevene rette et større fokus mot opplæringens innhold (Nordahl, 2000, s.123), noe som igjen støtter opp mot Maslows behovshierarki. Et annet relasjonelt virkemiddel læreren kan legge opp til, er å legge til grunn for humor i hverdagen. Humor er uten tvil et av de beste virkemidlene læreren har til å danne gode relasjoner med elevene (Spurkeland, 2011, s.75). Den har en rekke sosiale virkninger, hvor den blant annet styrker relasjoner ved å forsterke følelser av nærhet, varme, samhörighet og vennskap (Spurkeland, 2011, s.151). Ved å ha et godt humør og skape humor i klasserommet, vil læreren kunne legge til rette for et godt psykososialt læringsmiljø i klassen:

*Mona: "Det å ha det litt artig i lag. Synge litt, og tulle litt, og gi litt rom for vitser, og få ungene til å skrive rim og regler, vi har sangbevegelser.. altså, få smette inn mye sånn småhygge innimellom, er viktig. Lese for de når de skal spise, og ha det rolig under måltid. Lære de litt bordskikk, folkeskikk. Altså, få inn litt sånne mellommenneskelige aspekt tror jeg. I hverdagen. Er viktig, for det psykososiale miljøet."*

*Eva: "Kose seg litt også.. Bryte opp, synge, ha leker og sånn. Du må ha litt rom for å le litt. HUMOR er viktig. Altså, den dagen de ikke ler i det hele tatt, det er en litt dum dag. De må ha det koselig. Det synes jeg er viktig."*

Mona og Eva legger vekt på at det skal være humor i hverdagen. De bør ha det litt artig og kose seg i løpet av skoledagen. Det skal være humor og trivsel rundt barn, ikke bare i friminutter og lek, men også i de naturlige øyeblikkene der smilet har en funksjon. Det skal være lystbetont for eleven å møte lærer og medelever, eleven skal ønske samvær og kontakt. Dermed må læreren ha som mål å få alle elevrelasjoner til å virke slik (Spurkeland, 2011, s.44-45). Humor bygger, utvikler og vedlikeholder relasjoner hvis det blir brukt på riktig måte. Læreren kan bruke det i alle fag, hvor det kan gi tilskudd til høyere kulturell og sosial bevissthet (Spurkeland, 2011, s.299). Stemningen i klassen bør være humørfyllt, og det blir lærerens ansvar å ha et smittsomt humør, siden han har innflytelse på alle i klassen. En humørfyllt lærer skaper ofte en humørfyllt stemning. Glimt i øyet, et lite smil eller en positiv kommentar kan ofte være nok. Humøret vises lett gjennom kroppsspråk, og påvirker elevene. (Haugstad, 2014, s.32). Lærerne forteller at de bruker små avbrekk med sang og moro, hvor de legger inn litt småhygge og mellommenneskelige aspekt i hverdagen. Læreren kan skifte opplegg, endre fastlåste situasjoner og skape energi når elevene er umotiverte ved å utvide sitt pedagogiske repertoar. Ved å gjøre dette viser læreren til elevene at både stemningen, arbeidsgleden og energien i timene blir overvåket. Læreren kan da sette i gang en sang, fortelling, musikk eller lek, for å skape ny motivasjon og en bedre stemning i klassen (Spurkeland, 2011, s.239- 240). Godt humør og humor kan altså gjøre det psykososiale miljøet i klassen bedre, noe som igjen kan føre til et tryggere læringsmiljø for elevene.

#### **4.1.2 Klassemiljø**

*Ole: "Jeg tror at dette klassemiljøet vi har, det drar opp. Så nei, jeg gjør ikke noe spesielt for de innagerende elevene. Jeg tenker på miljøet, på klassen, først og fremst. Og det drar opp alle. Jeg tror det altså."*

Relasjonspedagogikken handler også om å skape sosiale relasjoner elevene imellom, siden det relasjonelle klimaet i klasserommet medvirker til bedre læring (Ogden, 2012, s.33). Ole forteller at han ikke har noen spesielle tiltak i forhold til de elevene som viser innagerende atferd. Han tenker først og fremst på klassen som en helhet, og arbeider iherdig med å danne et godt klassemiljø. Det sosiale jevnalderfellesskapet gir opplevelse av trygghet, samhörighet og trivsel, i tillegg til viktig sosial læring (Nordahl, 2010, s.19). Vi finner også behovet for tilhörighet og kjærlichkeit i Maslows behovshierarki. En elev som er sosialt isolert, utstøtt eller mobbet på andre måter, kan bli så distraheret av de sosiale problemene, at han ikke klarer å følge med og konsentrere seg om det faglige arbeidet i skolen (Maslow, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.142). Ved å arbeide med å danne et godt klassemiljø, hvor alle løfter

hverandre opp og støtter hverandre, vil skolehverdagen og læringsmiljøet generelt føles trygt. Positive relasjoner kan føre til et godt klassemiljø. Elevene opplever en tilhørighet til klassen, som er betydningsfullt for deres trivsel og motivasjon, som igjen kan påvirke deres fungering og utvikling i skolen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.140). Videre forteller lærerne hvordan relasjoner og klassemiljøet henger sammen med det at elevene føler seg trygge:

*Ole: "Det er sikkert helt rivruskende galt, for det må jo være noen.. Men, jeg ser ikke noen som er kraftig innadventt, altså.. Og det tror jeg henger sammen med at de er trygge. Det å stole på seg selv, og erfare at en duger. Det viktigste vi kan lære på skolen er at: "Jeg er verdifull", "Jeg er uendelig mye verdt." Altså, det å få inn det. For det er en selvsagt ting, at de er uendelig mye verdt. Jeg tror at hele pakken der, tryggheten på andre, og tryggheten på sine egne verdier og at man får lov til å være seg selv.. Det tror jeg henger sammen."*

*Mona: "De er ganske trygge på meg. Det er veldig viktig. Ikke bare for ungene, men også for foreldrene. Får jo mye positiv tilbakemelding, fordi ungene gleder seg til å gå på skolen. Og da tenker jeg, da har jeg jo lykkes ganske bra med metodene mine og de tankene jeg har som jeg synes er viktig, for å få et godt klassemiljø."*

*Mia: "Klassemiljø er veldig viktig i første klasse, i hvert fall. Det er jo veldig mange elever som ikke kjenner hverandre. Bare å få kjenne på tryggheten på det å bare vite navnene til hverandre, og bare det å vite at man har noen å leke med... Vi har jo klassens time, der vi jobber mye med klassemiljø. Da har vi brukt mye tid på å spørre hverandre om ting, om interesser, for å bli kjent med hverandre da. For å få elevene trygge."*

Ole nevner at han ikke har hatt noen elever som har vist kraftig innagerende atferd, noe han undres over, siden det statistisk sett skal være noen i så å si hver klasse. Dette tror han henger sammen med at elevene føler seg trygge, både på seg selv og klassen. Mona trekker frem tryggheten elevene føler rundt henne, mens Mia vektlegger tryggheten elevene får ved å bli kjent med hverandre. Utrygge elever vil ofte streve med både kognitiv utvikling og sosiale relasjoner, noe som påvirker elevens umiddelbare samspill med andre mennesker. Denne utryggheten kan endres til å bli trygg, ved hjelp av målbevisst jobbing fra læreren over tid (Drugli, 2013, s.121). Det å arbeide med å danne et trygt og godt klassemiljø, vil dermed gjøre elever som viser innagerende atferd tryggere, siden de ofte fremstår som utrygge rundt andre. Dette vil igjen kunne påvirke deres kognitive og sosiale utvikling i en positiv retning. De relasjonelle forholdene rundt eleven i skole- og klassesituasjon vil fortelle det meste om inkluderingsstatusen til eleven. En inkluderende skole skal ha rom for alle kategorier av elever, hvor ingen skal kjenne seg utenfor (Spurkeland, 2011, s.232). Eva og Ole fremmer at det er viktig å arbeide med å få elevene til å forstå og godta at alle er forskjellige:

*Eva: "Det verste er når de er alene, og ikke klarer å knytte noen til seg. Og har veldig lyst til å knytte noen til seg, uten å klare det. Da synes jeg at det er veldig fint å snakke med elevene om at her er vi forskjellige: "Noen er sånn og noen er sånn". Og de kjenner til det. De vet jo det. Så du kan godt kalle en spade for en spade i en klasse. Det å få alle til å se at vi må godta hverandre uansett. Det er ikke sikkert at vi liker alle like godt, for det gjør vi aldri, men alle har rett til å være den man er, og det må vi klare å leve med."*

*Ole: "Altså, det er lov å være flink, og det er lov å si at jeg får til ting. Det er lov å si at jeg er mørkeredd, altså, det skal være lov å være seg selv, med sine svake og sterke sider. Det jobber jeg aktivt for at det skal være."*

Ved å lære elevene at det å være forskjellig er det som er normalt, vil læreren danne anerkjennende holdninger som tolererer forskjeller i klassen. Det er normalt å være uenige, tenke forskjellig, leve på ulikt vis og gjøre ting på ulike måter. Dette må læreren både formulere muntlig til elevene, samtidig som han selv kommuniserer gjennom kroppsspråk hvordan man skal møte det forskjellige (Lund, 2012, s.133). Med respekt for forskjellighet og utgangspunkt i gode samarbeidsrutiner kan læreren være med på å legge til rette for at det oppstår gode møter mellom elevene (Lund, 2004, s.110). Elevene trenger en lærer som ikke er redd for det som er utfordrende, en som ikke viker unna. Elevene vet at læreren tar tak når noe skjer, samtidig som de lærer respekt for andres forskjeller. Da blir det ikke så farlig å skille seg ut i klassen. Elevene kan puste fritt og øve seg på å bli tøffere i møte med de utfordringene som måtte komme (Lund, 2012, s.134). Den relasjonelle statusen til elevene får følger for identitet, popularitet, selvillit og selvoppfatning. Det å bli verdsatt av andre påvirker egen selvoppfatning og identitet, og fører til en positiv utvikling av selvbildet. Både lærere og medelever sitter med sterke maktmidler til å regulere enkeltelevers selvverd (Spurkeland, 2011, s.214). Å bli likt av de andre i klassen, vil sette sterke spor i selvverdet, siden selvverdet vårt henger nøye sammen med det bildet vi tror andre har av oss (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.96). Ved en sterk relasjonsstatus vil eleven se tydeligere sin verdi som menneske og føle seg tryggere (Spurkeland, 2011, s.214). Det blir derfor viktig for læreren å arbeide med å danne gode relasjoner i klassen, og få frem at alle er like mye verdt. Elevene skal respektere hverandre og løfte hverandre opp, noe også lærerne fremmet i disse sitatene:

*Ole: "Elevene skal bruke hverandre. De skal utfordre hverandre på å gi hverandre respons, på en sånn måte som de kan vokse på. Ikke hakke hverandre ned, men stille hverandre spørsmål, ta i mot og dele med hverandre, og gi hverandre skryt. Det å kunne fremføre ting for hverandre i klassen. Om det så er noen som skal synge en solosang, eller noen som vil trylle. Det å på en måte lære gruppa at de har et ansvar for den følelsen den enkelte i klassen sitter med. Hvis noen faller på gulvet og det ser litt klønete ut. Prøv å la være å flire slik at han syns det er dumt, la han heller få reise seg og gå videre. Se vekk i fra sånne ting, ikke bry oss om det, ikke lage noe nummer ut av det, men bruke fokuset vårt på at vi skal løfte hverandre opp. Det går på dette med samhold."*

*Eva: "Jeg har alltid brukt en god del tid i starten med å jobbe med klassemiljø. I forhold til de her innagerende og beskjedne elevene. Først og fremst med tanke på de synes jeg. Bruke tid på det å snakke om at vi er forskjellige. Men, at vi har behov for å ha venner, vi har behov for at folk sier fine ting til oss, og at vi har behov for å blomstre, alle, samme hvor vi er. Jeg har prøvd å få dem til å se hverandre, å ikke være stygge med hverandre. Det betyr i alle fall veldig mye at miljøet er godt for de elevene som er forsiktige og litt innadvendte, for selvfølelsen deres og i det hele tatt.. At de ikke blir isolerte, at de ikke blir sett på som et lite utskudd.."*



*Mona: "Forutsigbarhet og trygge rammer, og ha tid for den gode samtale, det er kjempeviktig. Jeg bruker litt tid hver morgen, hvor jeg sitter sammen med ungene og de får fortelle og spørre. Det å få formidle noe i en gruppe.. Og de får jo sånn respons da! Du får denne kommunikasjonen ungene i mellom. Og det er veldig interessant å se hvordan de vokser på det. Jeg tenker at de er så trygge på hverandre. De vet at de ikke får slengbemerkinger, men reelle spørsmål og kommentarer. De er flinke til å vise omsorg for hverandre. Og jeg tror at fordi vi bruker så mye tid på å prate sammen, så skapes det trygge rammer rundt dem. Det tror jeg er alfa omega."*

Ole er svært opptatt av at klassen skal føle seg som en gruppe. Samhold er viktig. Elevene skal løfte hverandre opp. Det vil alltid være behov for klasseutvikling basert på relasjoner og samhandling, for å lære elevene om hvilke muligheter de har til å påvirke hverandres læring, utvikling og trivsel (Spurkeland, 2011, s.183). Tiltak som dette vil være ressursutviklende, siden de har fokus på å fremme sosial kompetanse, elevenes mestringsferdigheter og helse, eller å mobilisere sosial støtte (Ogden, 2015, s.103). Elevene bør dermed lære seg å møte hverandre med anerkjennelse og respekt, for å kunne dra hverandre opp. På denne måten er de med på å danne et læringsmiljø som fremmer trivsel og læring (Spurkeland, 2011, s.183). Eva forteller at hun arbeider med å danne et godt klassemiljø, først og fremst for de elevene som viser innagerende atferd, for at de ikke skal bli utstøtt siden de kan virke forskjellige fra de andre. Elevene skal se og ivareta hverandre, ikke baksnakke eller gi kroppsspråk som uttrykker at noen er uønsket (Lund, 2004, s.109). Måten læreren bruker sin makt og posisjon ovenfor elevene på, kan påvirke relasjonene de i mellom. Ved å tydelig vise hva som er tillatt på en god og positiv måte, opplever elevene lærerens makt som forutsigbar og betryggende. Ved å legge til rette for et trygt klassemiljø gjennom å være tydelige på hva man tillater og ikke tillater av spydige kommentarer, humor og utestengelse, kan læreren være et forbilde på hvordan man møter konflikter, meninger og ulikheter i skolehverdagen (Lund, 2004, s.76). Mona forteller om hvordan morgenstunden og de gode samtalene som finner sted her skaper trygge rammer rundt elevene. Elevene i en klasse skal oppleve kvaliteter som kjennetegner en trygg gruppe. Tilhørigheten i klassen styrkes gjennom felles opplevelser av hverandre, relasjonsbyggende trening, omtanke for hverandre og teamtekniske øvelser (Spurkeland, 2011, s.231). Hvordan vi både verbalt og ikke-verbalt signaliserer positive og negative budskaper til hverandre, er helt avgjørende for et godt psykososialt miljø. Det blir viktig for læreren å ta tak i all slags form for negativ kommunikasjon mellom elevene. Barn og unge trenger at voksne lærer dem hva som er lov og ikke. Det blir da betydningsfullt at elevene fra dag én lærer hvordan de skal snakke til hverandre og oppføre seg overfor andre, ikke bare på skolen, men også i hverdagen (Lund, 2012, s.130). Ole synes at dette er viktig for tryggheten til elevene og for å kunne danne et trygt miljø. Det både er og skal være lov å gjøre feil:

*Ole: "Jeg har tro på et trygt miljø, der ungene kan kjenne seg trygge og kjenne seg ivaretatt. Det å kunne spørre et spørsmål og si noe som ble feil, eller svare feil, og kjenne at her er det trygt å kunne gjøre det. Det tror jeg er helt avgjørende for å kunne få en god lærings situasjon. Altså, det psykososiale miljø... Jeg er opptatt av at de skal kjenne trygghet, de skal kjenne hverandre, de skal være trygge på at de kan svare rett, og de kan svare feil."*

Et godt fysisk og psykososialt miljø handler om å kjenne seg trygg. Trygg nok til å åpne seg opp for ny læring, til å spørre om det man ikke forstår og til å tørre og si i fra når noe blir for vanskelig (Lund, 2012, s.126). I følge John Hattie (2012, s.19) trenger vi lærere som danner læringsmiljø hvor det å feile er lov. Dette viser Ole at han jobber for å oppnå i sine klasser. Målet for et godt klassemiljø er å legge til rette for at det er et sted der det er trygt å både være og snakke, også de gangene man sier noe feil eller dumt. Gjennom trygghet skapes tillit, som igjen er en forutsetning for å kunne ta inn kunnskap, handle, bearbeide kunnskapen og anvende den (Lund, 2012, s.124). For å kunne kjenne seg trygg, må man også føle seg likt av de andre elevene i klassen. Det overordnede målet for relasjonspedagogikken er å gi en bedre livsmestring (Olsen & Traavik, 2010, s.142). Ved å ha en god balanse mellom tilfredsstillelse av egne behov og hensyn og støtte til andre, mestrer man sitt liv. For de fleste elever betyr forholdet til de andre i skolen mye, siden både læreren og medelevene er en vesentlig del av deres hverdag (Spurkeland, 2011, s.36). Livsmestring blir spesielt viktig for de elevene som trenger hjelp til både å mestre skolefag og livet for øvrig (Olsen & Traavik, 2010, s.142). Å føle seg akseptert og likt av de andre i klassen blir derfor betydningsfullt for elever som viser innagerede atferd. Mona forteller at hun bruker å trekke frem hva hver enkelt elev er god på:

*Mona: "Trekke frem hva hver enkelt er god på. Det gjør jeg av og til, i lyttekroken. Prøver å trekke frem.. Si at: "Du er god på dét", "Du er god på dét", og "DU, du kan det altså! Ikke sant? Tenk, du kan tre språk! Det er det bare du i klassen som kan." Sånne småting. Og da får alle en eller annen positiv opplevelse av seg selv."*

Ved å se hver enkelt elev og de positive sidene hos de, kan læreren hjelpe de ut av offerrollen, og heller sette fokus på ressurser og muligheter, gjerne fremfor medelevene i klassen (Olsen & Traavik, 2010, s.142). En tredje person har ikke like store muligheter til å kunne påvirke relasjonen mellom to andre. Læreren vil da bare kunne påvirke positivt ved å legge til rette for positiv utvikling (Spurkeland, 2011, s.184). Ved positiv fokusering setter læreren elevene i et positivt lys. Læreren interesserer seg for det elevene kan, vet og vil, og ser etter oppløftende egenskaper som finnes hos alle (Befring, 2008, s.46). Når læreren omtaler elever positivt, og legger frem sine egne positive relasjoner til de, kan elevene få høyere status hos medelevene. Dette arbeidet med å trekke frem sympatiske sider, signaturstyrker og faglige fortrinn hos en elev, kan gjøre at de andre i klassen får sans for de samme kvalitetene. Lærernes relasjoner til elevene, har dermed noe å si for relasjonen mellom elevene (Spurkeland, 2011, s.184).

*Mona: "Jeg tror det er veldig viktig for elevene, at de kommer på skolen og føler at det her er klassen min, her er vennene mine, her er det godt å være. Jeg tror det altså. Jeg har inntrykk av at de er trygge på hverandre og enige i at vi har det hyggelig i lag. Og det ser jeg jo på måten de er på, hvor åpne de er i lyttekroken når de skal fortelle om litt sånn private ting og de spør om noe.. det er jo et bevis på at de føler seg hjemme."*

*Eva: "Det er nå dette her om at de føler at de hører til da, at det er deres klasse, og at miljøet er trygt. Og det er sånt som du må jobbe med kontinuerlig. Du kan ikke senke skuldrene og si at nå har vi det bra. For det kan snu fort. Man må ha fokus på det, og ikke ta det som noe selvfølge. Du må ha øye for dette her at alle har det bra."*

*Ole: "Prøver så godt jeg kan på å få klassen til å ha en klar overbevisning om at vi er best. Vi er gode på at alle er med, hjelper hverandre og støtter hverandre. Prøve å bygge en stolthet over gruppen de er en del av. Og en bevissthet om at hver enkelt er viktig....At de skal forstå, at den enes fravær er avgjørende for at det blir bra."*

Her beskriver lærerne hva følelsen av å høre til har å si for elevene. Mona forteller om hvordan elevene føler seg hjemme i klassen. At elevene er trygge på hverandre, har det hyggelig i lag og kan fortelle og spørre om private ting. Eva legger vekt på at man kontinuerlig må jobbe for at elevene skal føle at de hører til og ha øye for at alle har det bra. Den enkelte elev bør kunne føle seg trygg og bli akseptert som den en er i klassen. Det bør derfor legges stor vekt på å bygge opp positive elevrelasjoner (Haugstad, 2014, s.25). Ved å skape en "vi-gruppe", kan man bringe elever ut av deres anonyme tilværelse og få alle "på banen" gjennom inkluderende arbeidsmåter, uformelle samtaler i klassen og klassemøter. Ved å gjøre dette vil læringsmiljøet få en positiv utvikling (Ogden, 2012, s.34). Ole forteller hvordan han arbeider for å skape en slik gruppe. Han prøver å bygge en stolthet over klassen og en bevissthet om at hver enkelt elev er viktig for fellesskapet. Skolen er et multikulturelt samfunn. Den er ofte en god modell på storsamfunnets sammensetning og ulikhet. Relasjonskompetansen kan hindre at elever stenges ute, ved at den binder elevene positivt sammen. Trening i relasjonelle ferdigheter vil, som ledd i et inkluderende miljø, hjelpe elever til å sette pris på andres ulikhet og interessere seg for andre (Spurkeland, 2011, s.213).

*Ole: "De skal kjenne seg trygge. De skal bry seg om hverandre. De skal se aktivt etter om det er noen som går alene. Dette er noe vi jobber med daglig, ofte flere ganger om dagen. De skal ikke få lov til å gå alene. Det skal i alle fall ikke være lov at eleven ikke har fått et spørsmål om å få bli med. ...Det er jo i forhold til å ikke falle utenfor det sosiale da. Det å få kjenne at en er en del av fellesskapet. Det å bli utfordret på å delta.. For jeg tenker ofte at det er usikkerhet som gjør det. Og da handler det om å trene. Det handler om usikkerhet i forhold til det å ta kontakt, i forhold til å tørre å spørre: "Kan jeg få bli med?" Det kan handle om usikkerhet på å svare, for hvis en svarer feil, hvordan reagerer de andre da? Så jeg tenker at de tiltakene her, er bevisste tiltak i forhold til de elevene som viser innagerende atferd. Ikke bare til de, men også for klassemiljøet generelt."*

*Eva: "Jeg lar ALDRI elevene velge lag selv... Det er ikke lett å få unger til å se at alle har det samme behovet for å bli sett og til å få være med på leken.. Hvis du er veldig stille og ikke har lyst til å blande deg, så blir du gjerne sett på som kjedelig. "Vi gidder ikke å være sammen med deg". Og det sier de. Så det å få dem til å skjønne at de har et ansvar...Nei, det eneste jeg har gjort er at jeg har snakket med de. Først har jeg snakket med den det gjelder. Så har jeg snakket med de andre om det. Jeg tror på dialog, det har jeg alltid trodd på. Jeg tror at det nytter å snakke med folk, og det kommer jeg til å tro på til jeg ligger der. Jeg har sett at det hjelper."*

*Mia: "Når det gjelder det sosiale, på første trinn, så kan vi kontrollere mer hvem de skal leke med. For jeg ser at det er veldig mange av de innagerende som ikke har noen å leke med, derfor har vi bestemt at vi skal styre mer leken ute. Vi lager regler, og så spør vi når de kommer inn igjen om hvordan det har gått. Da opplever jeg mer at de innagerende elevene kommer litt mer frem, at de føler at de er en del av en ting de også, og det er nå veldig viktig... Vi prøver jo å passe på at alle har noen å leke med. Spesielt de da. Prøver å koble de du kanskje føler kan leke sammen. Ta eleven ut i grupper sammen med andre, sånn at han blir tryggere i smågrupper med andre. Det kan være lurt, for det har jo vist seg at flere innagerende blir mer sosial, når de blir tatt ut i smågrupper."*

For å kunne danne et godt klassemiljø, må alle respektere hverandre (Spurkeland, 2011, s.184). Elevene må forstå at de har et ansvar for hverandre, at ingen skal utestenges eller bli overlatt til seg selv (Haugstad, 2014, s.25). Eva fortalte at hun brukte å samtale med elevene hvis hun så at enkelte elever ble utestengt. Hun har troen på dialog, og har sett at det fungerer. Hun har også bestemt litt over leken ved å bestemme lag for elevene. Nesten på samme måte som Mia forteller at de bruker å bestemme over leken ute. Læreren bør ikke la elevene selv få velge hvem de vil være på lag med, eller holde i hånden når klassen skal ut på tur, hvis det er mange engstelige og ensomme elever i klassen. Ved å gjøre en så liten ting som å bestemme dette for elevene, kan læreren gjøre noe som betyr mye for de enkelte elevene (Lund, 2012, s.133). Elever med lav sosial kompetanse kan lett bli utestengt fra det sosiale fellesskapet, hvor lav selvoppfatning, innagering eller utagering kan bli mulige konsekvenser. Slike elever trenger hjelp til å fungere positivt i sosiale situasjoner, slik at situasjonen ikke blir en risikofaktor for elevens psykiske helse (Olsen & Traavik, 2010, s.63). Ole forteller at de daglig jobber med at elevene aktivt skal se etter om det er noen medelever som går alene. Læreren har et betydelig ansvar for at klassen lærer å ta vare på hverandre og påse at ingen i klassen blir stående utenfor. Det er ingenting som er så vondt som når ingen bryr seg (Haugstad, 2014, s.28). Han forteller også at han tror det ofte er usikkerhet som kan gjøre at elever står utenfor fellesskapet, og at han da prøver å utfordre elevene selv på å delta. En stor utfordring er å skape verdige vilkår for elever som er i særlig risiko for å falle utenfor. Disse elevene har ofte sterke behov for å erfare at de hører til og kjenne at de blir godkjent. Læreren har i oppgave å utvikle disse elevene i et trygt og raust skolemiljø (Befring, 2008, s.37). Ved å jobbe med relasjonskompetansen til både klassen som fellesskap og enkeltelever, kan man forhindre at elever havner på utsiden av fellesskapet. Dette ansvaret hviler både på læreren og klassen generelt (Spurkeland, 2011, s.214). Det blir betydningsfullt at elever som viser atferdsvansker får hjelp til å utvikle sosiale ferdigheter og til å øke sin sosiale kompetanse, siden dette er viktige beskyttelsesfaktorer for slike elever. Ved å gjøre sosial ferdighetstrening hos hele gruppen, slipper man å stigmatisere eleven, siden alle elevene deltar på lik linje (Drugli, 2013, s.132).

Relasjonspedagogikken handler blant annet om å skape sosiale relasjoner elevene imellom, siden det relasjonelle klimaet i klasserommet medvirker til bedre læring. Elever lærer best i miljøer hvor de føler seg trygge, akseptert og respektert, og har mulighet til å dele erfaringer og samarbeide med medelever (Ogden, 2012, s.33). Mia forteller at hun bruker å sette elever som viser innagerende atferd i smågrupper med elever som hun tror kan bli venner og dermed kan leke sammen ute i friminuttene. Det er viktig at det legges til rette for utvikling av sosial kompetanse i skolen, siden det er inngangsporten til å bli et fullverdig medlem i elevgruppen (Helgeland, 2008, s.168). Læreren tilrettelegging av sosiale mestringssituasjoner har derfor betydning for hvordan vennskap etableres og utvikles. Dette gjelder spesielt for elevene som viser innagerende atferd, som ofte sliter med å få til det sosiale samspillet (Lund, 2012, s.71). Skolens ansvar for den sosiale utviklingen til elevene tilsier at det må legges til rette for at ingen elever blir utestengt, og at elevene må lære seg og prøve ut sosiale ferdigheter både i samspill med medelever og de voksne i skolen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.129). Elever med god sosial utvikling har generelt et godt samspill med andre mennesker. Å trene den sosiale kompetansen til elever som viser innagerende atferd vil dermed hjelpe på blant annet relasjonsbyggingen til andre mennesker (Drugli, 2013, s.121). Det vil ofte hjelpe at isolerte elever finner, eller får hjelp til å finne, vennskap og sosial støtte innenfor klassen (Spurkeland, 2011, s.214). De innagerende, stille barna har som regel vanskelig for å få seg venner. De tar lite initiativ til lek og samvær, og står dermed ofte i fare for å bli oversett og utelatt. En måte å motvirke dette på, er at læreren legger vekt på samarbeid i klassen. Ved å sette eleven i grupper med medelevene, kan relasjoner skapes (Olsen & Traavik, 2010, s.95). Elever med atferdsvansker har ofte problemer med å skape relasjoner til både voksne og barn. Dette blir dermed et tilleggsproblem for elever med atferdsvansker, siden det å ha vansker med relasjoner til jevnaldrende øker sannsynligheten for en alvorlig skjevutvikling for eleven på lengre sikt (Drugli, 2013, s.124). Det blir derfor viktig at skolen gir reelle muligheter for å utvikle et positivt selvbilde, evne til sosial samhandling, tro på seg selv og opplevelse av sosial gjensidighet, noe som krever en oversiktlig struktur, positiv fokusering, oppmuntring og mye støtte til mestring på relevante områder (Befring & Duesund, 2012, s.453).

*Ole: "4.klasse, er fadderklasse til neste års 1. klasse. Når jeg hadde 4.klasse, startet vi å snakke om hva vi kan gjøre for at 1.klassingene skal ha det bra på skolen. Vi lagde faddergrupper, hadde treff med de, både i skogen, på skolen og i barnehagen. Så jeg vil si at vi startet med å bygge et klassemiljø allerede da, før de begynte på skolen, med at 4.klassingene kunne overføre verdier. I tillegg til at vi fra dag én har snakket om at vi skal ha det bra på skolen, at alle skal ha det kjekt, at alle har like mye rett på å ha det bra, og så videre."*

*Mona: "Arbeide med å danne et godt klassemiljø er første bud. På førskoledagen lager vi regler sammen, og snakker om hvordan vi vil ha det i klassen. Og til høsten, tar jeg det opp igjen. Da har vi fokus på det ungene har sagt. For da får de et eiendomsforhold til det. Det blir vårt. Det er kjempeviktig... Og det å lære seg å lytte til hverandre, gi tilbakemeldinger og.. Det har veldig mye å si. Det må man jobbe med hele det første skoleåret tenker jeg. Når det gjelder det sosiale, legge det gode grunnlaget for trygghet og at man kjenner hverandre."*

*Eva: "Arbeidet med å danne et godt klassemiljø syns jeg er kjempeviktig! Man må legge grunnen med en gang. Så vi begynner da, sakte men sikkert å legge grunnlaget for å få regler for hvordan vi skal oppføre oss i klassen, øver og øver.... Det er viktig at fokuset blir satt på denne gruppen. De trenger det. For de har nok vært der hele tiden, og mange har sikkert lidd mye fordi de har forsvunnet i mengden.. Det er veldig bra at det blir tatt frem i lyset, blir sett og hørt. Og får hjelp tidlig. Å få hjelp tidlig det tror jeg på, altså. Tidlig innsats er kjempeviktig!"*

Lærerne forteller at de prioriterer å starte tidlig med å danne gode klassemiljø. Det er først når læringsmiljøet i klassen er etablert, at kontakten med enkeltelever øker (Ogden, 2012, s.35). Det vil derfor være hensiktsmessig for lærere å få på plass et godt læringsmiljø så tidlig som mulig, for å få bedre tid og ressurser til å kunne se den enkelte elev. Elevenes grunnlag for å kunne oppleve tilhørighet til læreren og skolen, dannes i løpet av de første skoleårene. Dette betyr at småskolelærerne har særlig ansvar for at alle barn blir møtt på en slik måte at de opplever støtte og tilhørighet (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.145). Det legges vekt på tidlig innsats i forebyggende arbeid, for å kunne gi elever hjelp så tidlig som mulig, i tillegg til å motvirke videre opptrapping av mulige problemer (Ogden, 2015, s.103). Ved å danne et godt klassemiljø så tidlig som mulig, vil læreren derfor på kort tid bli kjent med elevene og kan dermed raskt begynne kartlegging. Slik vil elever som viser innagerende atferd bli fortere synlig som Eva beskrev, og kan dermed få tidligere hjelp, noe som eventuelt kan forebygge atferden senere i skolegangen. Ole og Mona forteller at de begynner dette arbeidet allerede før elevene har begynt på skolen. Samarbeid mellom barnehage og skole er viktig når det gjelder barns overgang til skolen. Overgangen kan være et kritisk vendepunkt hos mange barn, dermed stilles det ekstra krav for å få denne så vellykket som mulig. Hvor godt barnet er forberedt, både praktisk og mentalt, på overgangen, hvilken støtte barnet får fra det gamle miljøet i overgangen, og hvordan barna mottas i det nye miljøet på skolen, er forhold som skiller seg ut i dette arbeidet (Ogden, 2015, s.76). Samarbeid og god kommunikasjon mellom barnehage og skole vil også være viktig med tanke på å kunne sette i gang tidlig innsats. Elever som man har mistanke om at er risikoutsatte når de starter på skolen, vil være svært sårbare for hvilke miljø de møter. For disse elevene vil det være en stor forebyggende gevinst i det å komme i en klasse hvor det utøves god klasseledelse og legges til rette for gode relasjoner (Drugli, 2013, s.140). Ole kunne også fortelle om fadderordningen på skolen, hvor de eldre elevene tar i mot de nye elevene og viderefører verdier til de. Slike fadderordninger

og innskolingsaktiviteter er også eksempler på ordninger som letter dette arbeidet. Hvordan førsteklasingene opplever mottakelsen fra de eldre elevene har betydning for opplevelsen av skolestarten, og kan dermed ha noe å si for den videre skolegangen (Ogden, 2015, s.76).

### 4.1.3 Forventninger, regler og rutiner

Lærerens evne til å lede klassen og det å ha en klar struktur på undervisningen er en vesentlig del av læringsmiljøet, sammen med normer og regler som anvendes og håndheves av læreren, lærerens tydelighet og struktur i all pedagogisk praksis og lærerens forventninger til læring og atferd hos elevene (Nordahl, 2012, s.24). I arbeidet med å gjøre skolehverdagen tryggere for elevene som viste innagerende atferd, hadde lærerne erfart at elevene trengte klare regler, faste rutiner, forutsigbarhet og struktur. Dette stemmer overens med beskrivelsen av trygghetsbehovet i Maslows behovshierarki, hvor behovet for forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet ble vektlagt (Maslow, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.141).

*Mona: "Vise at jeg som voksen har et stabilt, greit humør. Som lærer kan man også ha en dårlig dag. Men at man er bevisst på hvordan man oppfører seg ovenfor ungene, det er viktig. Fordi det skal ikke gå ut over mitt forhold til ungene og undervisningen. Jeg prøver å være den samme personen. Slik at ungene vet at sånn er hun. Hvis noen skal beskrive meg, uansett hvilken dag det er, så vet de hvordan jeg reagerer, hvilken stemme jeg bruker om de prater for mye, eller hvordan jeg er hvis vi skal gjøre noe morsomt.. Så de kjenner mine sider som lærer da. Og det gir jo trygghet, at ungene vet hvor de har meg. At jeg ikke er sånn uforutsigbar og vinglete."*

Mona forteller at hun legger til rette for trygghet hos elevene ved å ha en forutsigbar væremåte og et stabilt humør. Menneskers ulike sinnsstemninger, eller emosjonelle tilstand, påvirker den helhetlige stemningen i et miljø. Læreren kan påvirke klassen med sitt humør, det blir derfor viktig at læreren tilfører positive emosjoner som utgangspunkt for å danne et godt læringsmiljø i klassen (Spurkeland, 2011, s.275). Det er flere ting som kjenner et trygt læringsmiljø. Hvis de voksne er enige om verdier og holdninger, og det formidles konsekvente reaksjoner både på ønsket og uønsket atferd, vil miljøet være forutsigbart. Ved å trene på og gi tilbakemelding i klassen på ønsket atferd, vil det utvikles en raushet for klassens sammensetning og fellesskap (Spurkeland, 2011, s.235). Videre forteller Ole og Mona hvordan de formidler ønsket atferd i klassen ved å uttale tydelige forventninger:

*Ole: "Ett hjerteord for meg, det er å uttale tydelige forventninger. At ungene vet hva som er forventet av de. Vi som voksne har en viktig rolle opp i dette, spesielt for de små. Forventningene til de, ligger på det å gjøre sitt beste. Hvis vi setter opp et regelsett i lag, med regler om hvordan vi skal ha det i klassen. Da har vi blitt enige om det, og da forventer jeg at det skal være slik. Hvis ikke blir jeg skuffet. De ønsker da ikke det, og da ønsker de å nå de målene. Og det er jo mål de egentlig har uttalt selv, så da bør de også være skuffet over seg selv."*

*Mona: "Jeg har en følelse av at de klassene jeg har hatt har klart å jobbe seg frem til et godt sosialt klima. Det har kanskje noe med forventningene som jeg viser til dem. "Jeg forventer at dere skal være vennlige og høflige med hverandre, jeg forventer at dere skal snakke på en normal måte, ikke rope og skrike til hverandre, banne og bruke stygge ord." Lære dem folkeskikk. Hvordan man snakker sammen, hvordan man diskuterer. ...Så elevene er ganske trygge på å si meningen sin og lytte til hverandre. Jeg bruker mye tid på sånt. Føler at jeg har en del gode regler som jeg følger, for å bygge opp gode sosiale miljø i klassene. Lytte til alle, og alle skal få snakke."*

Ole nevner også at han lager regler sammen med elevene, om hvordan de skal ha det i klassen. Hvilken oppmerksomhet læreren gir til relasjonskompetanse, påvirker hvordan klassen utvikler sin kompetanse innenfor dette temaet. Relasjoner og samhandling i klassen er helt avgjørende for klassens læringsmiljø og trivsel. Regler og atferdspraksis i klasserommet vil si noe om lærerens fokus og klassens tilstand på dette området. Å la elevene få innsikt i fagfeltet og deretter formulere noen atferdsregler som skal gjelde for klassen, er en naturlig start på relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011, s.212-213). Det er vanlig at læreren drøfter reglene med elevene, og lar de komme med forslag til hvordan de vil ha det i klassen. Da forstår elevene reglene bedre, i tillegg til at de føler seg mer forpliktet til å følge dem (Ogden, 2012, s.40). Et godt læringsmiljø er dermed påvirkbart, ved at elevene gis muligheten til medbestemmelse, hvor deres meninger og interesser blir tatt på alvor (Ogden, 2015, s.103).

*Eva: "Og liksom bruke mye tid til det, også i foreldregruppen, klasseromsregler, at vi setter opp hvordan vi vil ha det i klassen for at alle skal ha det bra. Og når det er brudd på en regel, så blir de bevisstgjort på det. For at de som er innadvendte, må føle seg trygge, hvis ikke du føler deg trygg, så går toget. Vet du, det synes jeg."*

*Mia: "På første trinn tror jeg at det er viktig, å vise at du bryr deg litt mer om de. Men, også at det er klare grenser på skolen, og at de vet konsekvensene hvis de bryter regler osv. Det tror jeg er veldig viktig for mange. Jeg har blitt fortalt fra flere elever at regler og rutiner har vært viktig for dem, og at jeg har vært konsekvent på hva jeg forventer og hva som skjer i ulike situasjoner hvor de ikke følger de ulike reglene jeg har i klassen."*

Eva og Mia fremhever at elevene bør vite hvilke konsekvenser som gjelder ved brudd av regler, og at hvis dette skjer, så skal de bli bevisstgjort på det. Det er viktig at konsekvensene for håndheving og regelbrudd er kjente og klare for elevene. Dette henger sammen med deres opplevelse av trygghet og forutsigbarhet i undervisningen (Nordahl, 2012, s.53). Læreren skal stoppe uønsket atferd, og alle elevene skal vite at det blir gjort (Lund, 2004, s.110). Videre beskriver Eva og Mona hvordan faste rutiner skaper trygghet og forutsigbarhet for elevene:

*Eva: "Det er jo læringen som skal stå i fokus, ungene skal lære noe, det er derfor de er der. De skal lære noe, og hvis de skal lære noe, så må de være trygge, og for å være trygge, så må de på en måte kjenne rutine, mener jeg. Det må være litt forutsigbart det som skal skje. Du må ha struktur, det synes jeg du må ha. Struktur i timene, elevene skal vite hva som skal skje. Så det med å sette opp dagsplan på tavlen om morgenen, ha faste rutiner, at de vet at da skjer det og det.. I alle fall er det viktig for de her som er utrygge i utgangspunktet. Det føler jeg."*



*Mona: "Først og fremst det å skape forutsigbarhet i klassen. Det å ha faste rutiner når vi starter, for eksempel. At ungene vet hva som skal skje, de vet hva jeg vil si, de vet hvordan jeg reagerer, de kan strukturene.. Det er min erfaring, at det skaper trygghet til dem. Det at man samler barna, og sitter sånn at man ser alle, det er kjempeviktig... Jeg hilser på alle elevene og tar de i hånden når de kommer inn om morgenen. Og jeg har jo sånn opprop også. Ofte bruker vi navnesang i tillegg, ser på hver enkelt og sier navnet og.. sånne småting som gjør at ungene føler seg sett. Da føler de at de har kontakt med læreren sin, og det er viktig. Så det gjør jeg ganske bevisst. Strukturene blir så fast til dem, at jeg mener det skaper en god trygghet og en veldig god start på dagen da. I og med at jeg sitter slik at jeg ser alle, så fanger jeg også opp oppmerksomheten til de som er stille."*

Lærerne viser her og ellers i delkapitlet hvordan de opplever det som hensiktsmessig å gjøre skolehverdagen forutsigbar for elevene. Dette gjør de ved å bruke proaktive strategier i klasserommet ved blant annet å gi tydelige beskjeder, ha faste rutiner for å få en fast struktur på skoledagen, og å sette klare grenser med avklarte regler. På denne måten blir det enklere for elevene å vite hva de har å forholde seg til. Elever med atferdsvansker vil ha nytte av at skoledagen er forutsigbar, slik at de har oversikt over hva som forventes av dem til en hver tid (Drugli, 2013, s.149). Mestringen som da kan oppstå, vil styrke selvbildet og selvtilliten til eleven (Borge, 2003, s.36). Det er en helt avgjørende del av lærerens ledelse å ha en god struktur i undervisningen (Nordahl, 2012, s.47). Det vil være lurt av læreren å være til stede når timen begynner, i tillegg til å håndhelse på alle elevene når de kommer inn i klassen, samtidig som han sier navnet deres og oppnår øyekontakt (Haugstad, 2014, s.22). Dette er uttrykk for anerkjennelse, som gir eleven en følelse av å bli sett (Lund, 2004, s.90). Elevene oppnår et godt læringsutbytte når læreren både kan lede undervisningen på en strukturert og tydelig måte, samtidig som han har et godt forhold til elevene. Relasjonsbasert klasseledelse som dette gir mulighet for en god interaksjon mellom elev og lærer, og fremstår dermed som viktig for elevenes læring (Nordahl, 2012, s.17). Det lærerne har fortalt i dette delkapitlet kan kobles til ulike perspektiver på klasseledelse. Det pedagogiske verkstedet beskrives som et demokratisk læringsfellesskap med konsekvent positive forventninger til elevene, mens det strukturerte klasserommet kjennetegnes av struktur, tydelige forventninger, rutiner og regler. I det førstnevnte drøftes læringsmiljøet i klassemøter, hvor elevene og læreren drøfter hvordan relasjoner og samarbeid kan bli bedre. Det strukturerte klasserommet er regelstyrt med få og tydelige regler. Disse reglene er forhandlet frem som hensiktsmessige av læreren og klassen, og skal forstås og aksepteres av elevene (Ogden, 2012, s.19-21). Disse to perspektivene er ikke gjensidig utelukkede. Vi ser i det lærerne har fortalt at de både har positive forventninger til elevene, samtidig som de har regler og faste rutiner i klassen. Perspektivene kan helt eller delvis kombineres eller integreres siden de har den samme målsettingen, nemlig det å skape et godt læringsmiljø (Ogden, 2012, s.23). Det er en fordel at både læreren, skoledagen og

undervisningene er forutsigbare og gjenkjennelige for elevene, på denne måten vet elevene hva som skal foregå og hvordan, noe som vil bidra til trygghet blant elevene og et godt læringsmiljø (Nordahl, 2012, s.49). Ved å utføre slik klasseledelse, vil dermed lærere skape en trygghet for elevene, som etter Maslows beskrivelse av trygghetsbehovet, vil frigjøre mer energi til læring hos elevene (Maslow, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.141).

#### 4.1.4 Det gode møtet

Øverst av mangelbehovene i Maslows behovshierarki finner vi behovet for positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse. Man kan ikke regne med oppmerksomhet og motivasjon for faglig arbeid hos en elev som ikke føler seg anerkjent av læreren (Maslow, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.142). I dette delkapittelet forteller lærerne hva de gjør for å anerkjenne elevene sine, med spesielt fokus på de elevene som viser innagerende atferd.

*Ole: "Jeg tror at jeg ser de som har mest behov for å blir sett. Og at fokuset mitt på en måte blir dreid litt i den retningen mot de...Ønsker i alle fall at det skal være sånn, og jeg tror det er sånn."*

*Mona: "Blir det samme som gjelder for dem, som for resten av gruppen da. Men, gir vel ekstra oppmerksomhet til de i løpet av dagen. Jeg går nå rundt og snakker med hver enkelt, hver eneste dag. Ser på hvordan de jobber, prater med dem, hvis det er noe spesielt de gir uttrykk for at de vil snakke med meg om. ...Jeg har sagt at hvis det er noe de lurer på, eller noe de vil fortelle bare til meg, så må de ikke være redd for å komme og si i fra."*

*Eva: "Det jeg vet, er at jeg har prøvd å ta de her elevene på alvor. Jeg prøver å se dem, prøver å møte dem...For det er en gruppe som alltid har interessert meg da, det er det, absolutt. Og jeg har lyst til å hjelpe, lyst til å få dem til å blomstre, for alle har rett på det. Og alle KAN det. Det er det som er så fasinierende, synes jeg, at alle har spiren i seg til å kunne blomstre. Og da må de søren meg få lov å gjøre det altså."*

*Mia: "Jeg ønsker jo å være der og hjelpe de. Jeg sier jo til de at jeg er her for å hjelpe de. Jeg vil de alt godt. ...Å vise at elevene kan ta kontakt med deg når de vil, er jo sikkert veldig viktig for de. At jeg på en måte viser at jeg vil hjelpe de da, og viser at det ikke er noe problem å snakke med meg, eller spør."*

Ole og Mona forteller at de har et ekstra øye til de elevene som viser innagerende atferd. Eva har alltid interessert seg for denne gruppen elever, hun prøver å ta dem på alvor og hjelpe dem. Læreren må bry seg om og vise interesse for den enkelte elev for å kunne bygge gode og trygge relasjoner (Wæge, 2013, s.179). Det å ville elevene vel, er drivkraften bak det å se elevene (Lund, 2004, s.101). Mia vil også hjelpe disse elevene. Både hun og Mona har gjort det klart at elevene ikke skal være redde for å komme og ta kontakt med de. For å kunne ha tillit til læreren og bygge opp en god relasjon må eleven oppleve at han kan snakke med læreren, at læreren er forutsigbar og troverdig, holder avtaler, lytter, imøtekommer sentrale behov hos eleven og er positiv innstilt til ham (Nordahl et al., 2005, s.213).

Eva: "Jeg tror nok at jeg har hatt gode relasjoner til de innagerende elevene som jeg har hatt.. ...Jeg føler at jeg klarer å ta vare på det gode møtet med de. Og det føles godt. Når du har jobbet med dem og dere vet hvor dere har hverandre, du føler at de er trygge på deg, da føler jeg at det går bra. ...Hvordan du ser eleven, og hvordan du vil hjelpe de. Hva som er din måte å hjelpe de på, og hvordan du prøver å nå frem med det. For de må være trygge, selvfølgelig, men du må også være trygg på deg selv og på at det du gjør er riktig.. At du ser de, det er det viktigste. Hver dag. Hvis du kan klare det, og kommenterer de hver dag, og liksom stiller litt krav til de. At du får de til å føle at du regner med de, at de er viktige for deg, rett og slett. Det tror jeg er viktig."

Mona: "Jeg går rundt hele tiden. Så sånn sett forsikrer jeg meg om at jeg prater med alle hver dag. Det må jeg gjøre, hvis ikke har jeg hatt en dårlig dag på jobb. Det at jeg hilser på dem og bruker navnene deres hver morgen, så er jeg sikker på at jeg har sett de i øynene... Det er klart at anerkjennende kommunikasjon er viktig. Det å bli sett, det å bli hørt, det å være betydningsfull. Det tror jeg på. Det ser jeg har effekt, absolutt."

Mia: "Vi har jo lærerstyrt stasjon, og det er veldig godt. For da kommer du igjennom alle. Da får du en daglig samtale med alle elevene, det er jo mye faglig, men samtidig får du kontakt, og det synes jeg er veldig bra. Du merker at du gleder deg til å ha stasjoner. Det er jo en god følelse når alle jobber rolig, og du kan ta deg tid til å snakke litt med alle. Det er jo de beste dagene."

Mona: "Jeg opplever at ungene kommer til meg. Så da har jeg etablert et godt forhold, tenker jeg... Jeg kan ikke huske at jeg har fått noe reaksjoner fra foreldre i ettertid om at ungene ikke trivdes i klassen, eller at jeg så de aldri.. Heller omvendt. At elever har savnet meg når de har byttet lærer.. Jeg tenker at det er et bevis på at jeg har lyktes med mine metoder. Det at jeg har sett dem, og lyttet til dem.. Backet dem opp, gitt dem litt ros og veiledning... Det å gi dem gode tilbakemeldinger på.. det dem gjør da. Og vise at jeg ser de og hører de og forstår de. Gi de veiledning uten at de direkte spør meg. Så jeg tror nok.. at det å vise dem oppmerksomhet og anerkjennelse gjør at de føler seg betydningsfulle."

Mona og Mia forteller at de beste dagene på jobb, er de dagene hvor de føler at de har sett og hatt kontakt med alle elevene. Hvis eleven skal bli i stand til å bygge opp et positivt bilde av seg selv, må den blant annet oppleve å bli anerkjent av læreren (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.142). Ingenting er mer anerkjennende for en elev enn å bli sett og samtidig verdsatt. Lærere som vil bygge tillit, må daglig bruke tid på å se elevene sine. Dette må skje så tydelig at det blir merket av eleven selv (Spurkeland, 2011, s.74). Læreren bør se elevene på en måte som gir en god opplevelse, blant annet ved å sende et smil, bruke fornavn, gi et klapp på skulderen, humor, hilse om morgenen eller bare et oppmuntrende blick i løpet av skoledagen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s.154). Det kan også gis personlige kommentarer til situasjoner eller hendelser som er viktige for elevene. Dette bør gjøres hver dag, siden det forteller at eleven hører til og er akseptert av læreren (Lund, 2004, s.98). Mona og Eva føler at de har hatt et godt forhold til de elevene som har vist innagerende atferd. De har sett dem, støttet dem, gitt ros og hjulpet dem. Læresituasjonen blir påvirket av emosjonell aksept mellom partene. Eleven er som regel ikke klar til å lære før relasjonen har fått en viss trygghet og tillit. Lærerens relasjonskompetanse og ferdigheter til å bygge relasjoner, har dermed mye å si for læresituasjonen til elevene. Lærerens evne til å se elevene og vise interesse for dem vil

hjelpe på dette relasjonsarbeidet (Spurkeland, 2011, s.204). Hvis læreren fokuserer positivt på eleven, roser, bekrefter og oppmuntrer, vil relasjonen de i mellom styrkes, samtidig som at sjansen for at eleven føler seg sett og anerkjent vil øke (Olsen & Traavik, 2010, s.61). Det er mye som tyder på at relasjonsbyggingen og tilhørigheten eleven har ovenfor læreren, oppstår de første skoleårene og vil påvirke skolesuksessen videre (Spurkeland, 2011, s.204).

*Mia: "Jeg er jo veldig åpen på at de skal bli kjent med meg. Så jeg har ofte quizzer om meg selv. Og så liker jeg å samtale med dem i gangen, passe på at jeg blir kjent med alle. Familie, interesser, sånt jeg kan bruke i undervisningen. ...Og så har jeg brukt mye tid på å snakke i friminuttene. Det er jo ofte at de innagerende blir igjen litt da, som kanskje ønsker å snakke med meg når ikke alle andre er rundt. ...Jeg bruker å velge ut 5-6 elever per uke, som jeg er ekstra på. Sånn at jeg føler at jeg følger de opp faglig, og at de føler at de blir sett."*

*Mona: "Jeg tror de syns jeg er ganske grei. At jeg ser dem, og at jeg ikke stresser dem med at de SKAL snakke og sånn. For det ser jeg når jeg har de på tomannshånd, så er de jo veldig til å fortelle ting, til å spør om ting og. Hvis de har noe de vil fortelle meg da, så somler de litt, når alle har gått ut, hvis de skal ut til friminutt, og så kommer de: "Du, vet du hva som skjedde i går?" Så da tenker jeg: "Jøss, de stoler nå på meg. De føler seg trygge på meg." Og da må jeg, om det så er i matpausen min, ta meg tid til å prate med dem, slik at de får fortelle det de skal og får respons på det. Så, jeg har en følelse av at de liker meg da. For å si det rett ut."*

For Mia og Mona er det viktig å ta seg tid til å høre på og snakke med elevene. Det å gi slik emosjonell støtte til elevene vil hjelpe på å bygge gode og trygge relasjoner. Emosjonell støtte handler om å vise interesse for elevens sosiale situasjon, gi varme og utvikle nære og gode relasjoner til elevene, og kan knyttes til elevenes behov for tilhørighet (Wæge, 2013, s.179). Et av de sterkeste virkemidlene læreren har til å danne gode relasjoner, er bruk av dialog og det å være på tomannshånd med enkeltelever. Samtalene bør være positive i intensjon, form og atmosfære. Ved å velge mye nærhet og samvær i sin kommunikasjon med elevene, viser læreren at han er tilgjengelig og synlig. Ved å stoppe noen minutter for korte elevtreff i klasserommet eller ta timeout i hverdagen, vil elevene kunne få tak i læreren på uformelle måter (Spurkeland, 2011, s.207). Det er gjennom dialoger mellom de samhandlende at relasjoner bygges, utvikles og vedlikeholdes, det er derfor betydningsfullt at det blir satt av tid til samtaler mellom lærer og elev i skolehverdagen (Spurkeland, 2011, s.310). Mia syns også at det er viktig å bli kjent med elevene, og at de blir kjent med henne. I tillegg til å ta seg tid til å prate med elevene, bruker hun quizzer om seg selv og følger opp ulike elever hver uke. Elevenes interesser er ofte en innfallspurt til personlig kontakt (Ogden, 2012, s.31). Læreren kan bidra til å skape positive relasjoner gjennom å vise interesse for elevene. Det å finne ut hvem de er og hvilke interesser de har, kan legge et godt grunnlag for senere samhandling. En god idé kan være å ta seg litt ekstra tid til utvalgte elever hver dag, for å veksle noen ord og ta en prat når anledningen byr seg (Ogden, 2015, s.134). Lærere kan også invitere til kontakt

gjennom å fortelle litt om seg selv, hvem de er, hvor de kommer fra og hvilke forventninger de har til elevene (Haugstad, 2014, s18). Relasjonspedagogikken hviler på lærerens evne og vilje til å kartlegge enkeltelevens unike forutsetninger, interesser, sosiale bakgrunn og livshistorie. Slik kunnskap om enkelteleven bør ligge til grunn når læringen skal starte. Gjennom dette arbeidet vil eleven merke denne personinteressen, som normalt vil oppfattes som en anerkjennelse av dens personlighet og unike legning (Spurkeland, 2011, s.41).

*Mona: "Du må være tilgjengelig for elevene dine, hele tiden. ...Det er jo kjempeviktig å lytte til ungene. La dem få uttrykke det de tenker på eller det de har lyst til å si. Og det å svare dem da, med anerkjennelse og interesse. Flire hvis det er noe morsomt de forteller, og ja. Diskutere litt med dem, hvis det er noen alvorlige ting og.. ...Det stadig tilbakevendende temaet er den der å gi ungene anerkjennelse på det de kommer å formidler. Det å vise at du tror på de, lytter til de, og stoler på de. Det er viktig. Anerkjennende kommunikasjon. ...Jeg er veldig bevisst på hvordan jeg svarer dem. Når en unge skal fortelle ett eller annet som en er opptatt av, så må en komme ned på ungen sitt nivå, det å møte dem der de er. Ikke bare svare at: "Javel, sier du det? Okei, men det går sikkert bra". Men i stedet gå inn med: "Hva gjorde du da? Hva følte du da? Hva tenkte du da?" Det å få frem ungene sin opplevelse av en opplevelse, for å si det sånn. Det tror jeg at jeg er ganske god på."*

*Ole: "Hvis en unge kommer til meg og vil fortelle meg ting.. selvfølgelig lytter jeg. Hvis noen vil åpne seg, hvis sånne situasjoner oppstår, så er det en der og da situasjon. 10 minutter etterpå har kanskje eleven tenkt seg om.. Da kan eleven tenke at: "Nei, det kan jeg ikke fortelle" Og da er det ikke der lenger. Og så den opplevelsen av: "Er dette viktig for læreren?" Så man er nødt til å ta det der og da. Det tenker jeg at ikke er noe alternativ..."*

*Eva: "Hvis det kommer en elev og vil ha kontakten din fordi han eller hun har problemer, da må du lytte til de og prøve å hjelpe de, selvsagt. Altså, du avviser aldri en unge på den måten, det gjør ikke du. Det tror ikke jeg at jeg har gjort. Håper jeg... Hvis du kan snakke med en elev som har problemer, så gjør du det. Selvfølgelig. Prøver å hjelpe. Det er du bare nødt til. ...Det er veldig viktig å lytte. Spesielt til de her innagerende elevene, at du gir deg tid til de. ...For de trenger litt tid. Ikke avbryt hvis de har ordet, hvis de leser, eller hvis de har noe på hjertet. Det er det jeg legger i å lytte. At de vil formidle noe, og at de må få tid til det. Og det er fort gjort, å liksom ta ordet fra dem. Og fullføre setningene for de, og i det hele tatt.. det er et lite overtramp, syns jeg."*

Samtidig som det å se eleven gir grunnlag for en god relasjon, er den gode relasjonen nødvendig for en god samtale (Olsen & Traavik, 2010, s.160). Mona forteller at det er viktig å lytte til det eleven har å fortelle på en anerkjennende måte. Noe av det mest sentrale i samtaler med elever som viser innagerende atferd, er å ikke gi dem nye opplevelser av å mislykkes. (Lund, 2012, s, 122). Elever har rett til sin opplevelse, denne skal ikke vurderes eller karaktersettes av læreren, noe som kan være en utfordring for mange. Elever som viser innagerende atferd har ofte mange negative budskap til seg selv om at de blant annet ikke er gode nok, at de føler seg alene og ofte misforstått. Læreren må da møte elevens opplevelse med forståelse, bekreftelse, toleranse og respekt, fremfor å komme med lettvinde svar som: "Jo, det er klart at du er god nok. Du må bare.." (Lund, 2004, s.90-91). Læreren må ta elevene på alvor, ikke ignorere dem eller bagatellisere problemene deres (Lund, 2012, s.137). Eleven bør få den tiden han trenger for å sette ord på følelser og opplevelser (Olsen & Traavik, 2010,

s.165), noe Eva legger vekt på i sitt sitat. Ved å speile budskapet til eleven, gjenta og gi tilbakemeldinger, kan læreren vise at han har lyttet til, forstått og akseptert budskapet (Lund, 2012, s.112). Mona synes selv at hun er flink til å komme ned på elevenes nivå ved å lytte og stille spørsmål som får frem elevens opplevelse av en opplevelse. Læreren bør sette elevenes selvfordømmelse inn i en større sammenheng, ved å blant annet utforske hvor opplevelsen kommer i fra, og sammen med eleven undersøke om det finnes noen nye måter å møte både opplevelsen og de konkrete episodene som utløser den på (Lund, 2004, s.89). Ole og Eva fremmer viktigheten med å ta elevene på alvor der og da, hvis de har det vanskelig og kommer til dem for å fortelle noe. Lærere har undersøkelsesplikt, hvis de får mistanke eller kunnskap om at en elev har det vanskelig. Da må læreren snarest undersøke saken og eventuelt varsle skolens ledelse, om det skulle være nødvendig for dem å gripe inn (Opplæringslova, 1998). Det blir betydningsfullt å vise at man bryr seg og at man er der for eleven, når eleven selv blir klar for å snakke (Lund, 2012, s.80). Man bør derfor være forberedt og legge til rette for at den gode samtalen skal oppstå, siden den ofte ikke kommer av seg selv. Elever svarer som oftest at de ”har det bra”, for å unngå å måtte snakke om følelser og vanskelige temaer som kan være beheftet med skam, skyld eller lojalitetskonflikt (Olsen & Traavik, 2010, s.162). Det er derfor viktig at lærere tar elevene på alvor når de først tar kontakt, og ikke avfeier de på grunn av undervisningen eller andre årsaker.

## 5.0 Oppsummering og avsluttende betraktninger

For å besvare min problemstilling, *”Hvilke erfaringer har fire lærere med relasjonsbygging knyttet til elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?”*, har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie, hvor jeg har rettet oppmerksomheten mot fire læreres erfaringer knyttet til relasjonsarbeid i samhandling med elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. Gjennom analyse og tolkning av empirien kom jeg frem til en hovedkategori med fire underkategorier som jeg følte dekte det lærerne hadde å fortelle om dette arbeidet. Empirien ble fremstilt som sitater, som jeg blant annet drøftet ut fra behovsteori. Dette arbeidet har vært både spennende og intenst, men bydde også på utfordringer. På grunn av studiens sidebegrensning, har jeg måttet kutte ut enkelte emner som jeg følte var av betydning for studiens fokus. Dette vil jeg komme nærmere inn på under videre forskning

### 5.1 Oppsummering av studiens resultater

Studiens hovedkategori viser at lærerne har erfart at et trygt læringsmiljø er av stor betydning for elever som viser innagerende atferd. Elevene må føle seg trygge for at læring kan skje. I de neste, fire underkategoriene har jeg lagt frem hva lærerne har erfart at har betydning for at elevene skal føle seg trygge i skolen, og hva de har gjort for å oppnå dette. Funnene jeg har gjort har jeg understøttet av tidligere forskning og teorier, deriblant Maslows behovshierarki hvor jeg har tatt for meg noen av planene i hans behovspyramide som beskriver hva som må ligge til grunn for at elever skal kunne lære og utvikle seg. Trygghetsbehovet ligger nest nederst i pyramiden. Først når dette behovet er tilfredsstilt kan man interessere seg for det neste planet som er det sosiale behovet. Dette er behovet for blant annet fellesskap, vennskap og for å kunne høre til eller ha et forhold til enkeltpersoner eller grupper. Elevene må dermed føle seg trygge, før de kan danne relasjoner til lærerne. Derfor blir det å legge til rette for et trygt læringsmiljø første bud, i arbeidet med å kunne danne gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Lærerne i denne studien har delt sine erfaringer gjennom intervjuer, det vil dermed være opp til leseren selv om noen av funnene kan benyttes i egen praksis.

Studiens første underkategori tar for seg lærerens rolle og klasseledelse. Lærerne har erfart at det å ha et relasjonelt fokus i sin klasseledelse, fremfor et faglig fokus, vil bedre klassemiljøet. Elevene må ha det godt for å kunne være i stand til å ta til seg kunnskap. De har opplevd at

elevenes trygghet kan skapes ved å være en tydelig leder, gjennom å vise at uakseptabel atferd blir slått ned på. Ved å utforme klasserommet og bevege seg i det på en måte hvor de får best mulig oversikt over elevene, opplever lærerne å få bedre kontakt med elevene sine. De fremmet også at det var betydningsfullt å tenke igjennom hvordan man plasserer elevene i forhold til hverandre, for å skape en best mulig lærings situasjon. Det at elevene kjenner og er trygge på hverandre, skaper et tryggere miljø. Dette kom også frem i neste underkategori, som tar for seg klasse miljøet. I arbeidet med å danne et godt klasse miljø, har lærerne blant annet erfart at elevene blir tryggere på både hverandre, læreren og seg selv. Dette har de erfart gjennom å arbeide med å blant annet få elevene til å forstå og godta at alle er forskjellige og at det er det som er normalt, de skal respektere hverandre og løfte hverandre opp, det skal være lov å ta feil og å ha rett. De har også hjulpet elevene med å danne positive relasjoner til hverandre, gjennom positiv fokusering, danne et samhold hvor alle føler seg hjemme, til dels bestemme over lek, sette de sammen i grupper og få dem til å forstå at de har et ansvar for hverandre. Lærerne prioriterer arbeidet med å danne gode klasse miljø, og starter med det så tidlig som mulig, for å få elevene trygge og for deretter kunne danne gode relasjoner til dem.

I den tredje underkategorien har lærernes erfaringer rundt hva ytre faktorer som forventninger, regler og rutiner har å si for tryggheten til elevene blitt lagt frem og drøftet. Lærerne har erfart at ved å ha daglige rutiner, vil undervisningen bli forutsigbar for elevene, noe som skaper trygghet blant dem. En av lærerne har også erfart at det å ha et stabilt humør og en forutsigbar væremåte ovenfor klassen vil hjelpe på dette. Lærerne har også opplevd at det å lage regler i samhandling med elevene, og å formidle forventninger og konsekvente reaksjoner på ønsket og uønsket atferd både hjelper med å danne et trygt lærings miljø, i tillegg til å utvikle relasjonskompetanse hos elevene. Studiens siste underkategori handler om lærernes møte med enkeltelevne og hvordan de tar vare på det gode møtet i hverdagen. Lærerne opplever at de har et ekstra fokus på de elevene som viser innagerende atferd i skolehverdagen. De bryr seg om dem, prøver å ta dem på alvor og hjelpe dem til å blomstre. Noen av lærerne har opplevd at de har hatt gode relasjoner til disse elevene. De har gjort det klart for dem at de ikke skal være redde for å komme og ta kontakt hvis det skulle være noe, og fremmer viktigheten med å alltid være tilgjengelige for elevene. De har også erfart at anerkjennende kommunikasjon er betydningsfullt. Gjennom blant annet å daglig hilse på elevene, ha øyekontakt med dem, snakke litt med dem og ikke minst lytte til dem, opplevde lærerne at de fikk sett og anerkjent elevene, noe som hjalp på relasjonsbyggingen de imellom.



## 5.2 Til ettertanke

De tre, mest erfarne lærerne, kunne fortelle at de ikke har hatt noen av de mest ekstreme tilfellene av innagerende atferd i klassene sine. Man kan fundere på hva som ligger bak dette. Har lærerne bare vært ”heldige” med klassene sine, eller er det noe med deres praksis som forebygger innagerende atferd? Kan det henge sammen med deres måte å utøve klasseledelse på? Lærere som utøver god klasseledelse kjemper jo mindre med atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005, s.221). Skoler som har suksess med å håndtere og forebygge atferdsproblemer, blant annet gjennom god klasseledelse, ser også ut til å ha suksess på andre områder som er avgjørende for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2012, s.21). Samtidig kan det henge sammen med elevenes resiliens, som innebærer en positiv utvikling hos barn som har vært utsatt for risiko som vanligvis medfører psykososiale vansker (Borge, 2003, s.13). Kan lærernes arbeid med enkeltelevne og å danne et trygt læringsmiljø, ha en sammenheng med denne utviklingen? Ved å tilrettelegge for læring gjennom et trygt klassemiljø, hvor det å feile er lov, det å være forskjellig er normalt og elevenes unikheter blir positivt fremhevet?

Videre forskning angående elever som viser innagerende atferd kunne tatt for seg om det kan være en sammenheng mellom lærernes evne til å danne gode læringsmiljø og/eller lærerens evne til å utøve god klasseledelse og antall elever som viser innagerende problematferd i klassen. Samtlige av lærerne hadde et relasjonelt fokus, hvor det å starte tidlig med å danne et godt læringsmiljø var høyt prioritert. Forhold knyttet til tidlig innsats på dette området vil derfor også være spennende og aktuelt å se nærmere på. Under intervjuene nevnte også lærerne ulike utfordringer i skolehverdagen, spesielt knyttet til de ressursene som ligger til grunn. Hvor det å se og legge til rette for alle elevene kunne være utfordrende i forhold til antall elever i klassen og den tiden som er tilgjengelig. Forhold knyttet til bemanning, tidsnød og/eller størrelser på klassene, kunne dermed også vært interessant å se på under videre forskning angående elever som viser innagerende atferd. I tillegg har jeg i denne studien bare tatt for meg lærere i lukkede klasserom. Det kan derfor også være aktuelt å se på likheter og forskjeller mellom disse lærerne og lærere som underviser i åpne klasselandskap. For ikke å glemme kategorien angående samarbeid som jeg måtte utelukke i denne studien. Forhold knyttet til samarbeid med hjemmet, kollegaer og eleven selv i samhandling med å forebygge innagerende atferd, vil også være høyst aktuelt å se nærmere på i videre forskning.



## Litteraturliste

Befring, E. (2008). Skolens møte med barn. I I. M. Helgeland (red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 25-51). Oslo: Kommuneforlaget.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker: Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. London: Sage Publications Inc.

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

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Good, T. L. & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.

Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. og Karlsdottir, R. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (15-31). Bergen: Fagbokforlaget.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge
- Haugstad, O. (2014). *Klasseledelse*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag AS
- Helgeland, I. M. (2008). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 163-183). Oslo: Kommuneforlaget.
- Helgeland, I. M. (2008). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 13-23). Oslo: Kommuneforlaget.
- Helle, L. (2013). *1.-7.trinn. Pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. og Tveit K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.27-47). Oslo: Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget

Meld. St. 16 (2006). *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16, 2006-2007). Hentet 14. Mars 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=&ch=4>

Meld. St. 18 (2010). *Læring og fellesskap*. (Meld. St. 18, 2010-2011). Hentet 7. Mars 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1&q>

Meld. St. 22 (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Meld. St. 22, 2010-2011). Hentet 14. Mars 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?q=&ch=3>

Meld. St. 24 (2012). *Framtidens barnehage*. (Meld. St. 24, 2012-2013). Hentet 6. Mars 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/?ch=1&q>

NESH (red.) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport 11/00.

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

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om – Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse – Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

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

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 21. Juni 2016 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 29. Mars 2016 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)

Personopplysningsloven (2001). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet 21. Juni 2016 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_6)

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

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

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse – Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stubbe, T. (2006). *Møt dem! Om å møte barn og unge i skolehverdagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

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

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Wæge, K. (2013). Lærerens og klasseromskulturens betydning for elevenes motivasjon i matematikk. I M. B. Postholm (red.), *Klasseledelse – for elevenes læring* (s. 173-186). Trondheim: Akademika Forlag.





## Vedlegg 1

### **Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet: ”Det gode møtet – relasjonsbygging til elever som viser innagerende atferd i småskolen”**

#### **Bakgrunn og formål**

Denne masteroppgaven er basert på en kvalitativ intervjustudie. Kvalitative studier gjør det mulig å fordype seg mer i de sosiale fenomenene som forskes på. Når man er tett på informantene ved et kvalitativt intervju, gir denne type tilnærming et større grunnlag for å forstå den enkelte som blir intervjuet. Dette gir et godt utgangspunkt for å se hvordan den enkelte opplever og reflekterer sin egen situasjon rundt tematikken. Oppgaven er en studentoppgave som har hovedtilknytning til NTNU, med oppnevnt veileder fra HiNT. Hans Petter Ulleberg er daglig ansvarlig for oppgaven ved NTNU.

Formålet med denne studien er å få innsikt/ mer kunnskap om hvilken virkning lærerens evne til å ta vare på det gode møtet i hverdagen/klasserommet med alle elevene til stede, har på relasjonsbyggingen knyttet til elever som viser innagerende atferd i småskolen. Jeg vil også se på hvordan læreren går frem for å danne gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd, og om lærerens evne til å se alle elevene samtidig, kan forebygge innagerende atferd hos enkelte elever videre i skolegangen. Jeg håper at jeg gjennom kvalitative intervju av ulike småskolelærere fra ulike skoler rundt i landet, vil kunne samle datamateriell som gjennom analyse kan gi meg slik ny kunnskap.

Elever som viser innagerende atferd har lett for å ”forsvinne” i skolehverdagen, blant de andre elevene i klassen som ofte tar større plass. Det er som oftest elever som viser utagerende atferd som fanger oppmerksomheten til læreren i klasserommet, mens elever som viser innagerende atferd ”hjem søker” læreren når skoledagen er over, blant annet i form av usikkerhet og urolighet knyttet til om læreren la nok merke til og ga nok av seg selv til denne eleven i løpet av skoledagen. Jeg ønsker å høre læreres erfaringer med dette, og spesielt om hvordan de klarer å se alle elevene samtidig i klasserommet, i tillegg til å klare og ta vare på det gode møtet med enkeltelever. Jeg føler at dette arbeidet er viktig, siden gode relasjoner fører til et bedre læringsmiljø, som igjen fører til bedre læring. I tillegg er tidlig innsats viktig for forebygging, og jeg vil tro at relasjonsbygging til elever som viser innagerende atferd så tidlig som mulig i småskolen, kan forebygge slik atferd senere i skolegangen.

Som student ønsker jeg med denne oppgaven å utvikle meg selv som lærer og spesialpedagog. Jeg har selv vært usikker i møtet med elever som viser både utagerende og innagerende atferd tidligere når jeg har vært ute i skolen. Gjennom arbeidet med masteren vil jeg forhåpentligvis bli mer bevisst på hvordan jeg skal møte elever med innagerende atferd, og hvordan jeg som lærer kan arbeide for å utvikle gode relasjoner og et godt læringsmiljø både til disse elevene og til resten av klassen, for å sikre en best mulig utvikling for elevene. Jeg håper at min forskning kan bidra til at lærere får et bedre utgangspunkt i møtet med elever som viser innagerende atferd. I tillegg håper jeg at den kan gi råd om hvordan man kan gå frem for å klare og se alle elevene i klassen samtidig, for å sikre gode relasjoner, et godt læringsmiljø, og forhåpentligvis kunne forebygge innagerende atferd hos enkelte elever videre i skolegangen.

### **Hva innebærer deltagelse i studien?**

Deltagelse i studien vil innebære at deltagerne må delta i et intervju med meg. Intervjuene vil finne sted i januar/februar, og jeg vil oppsøke deltagerne på deres hjemsted etter ønske. Elektronisk lydopptak vil bli brukt under intervjuet, i tillegg til at jeg vil ta noen notater. Alt av datamateriell vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt i juni, 2016. Det vil bli sendt et skriv i forkant av intervjuet som omhandler tema som jeg vil ta opp under intervjuet.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som vil ha tilgang til personopplysningene som samles inn på intervjuet. Lydfilene vil ligge på diktafonen under arbeidsperioden. Deltagerne vil aidentifiseres i transkripsjonen og tillegges fiktive navn for å bevare anonymiteten. Alle personopplysninger og alt av datamateriell, vil som sagt anonymiseres og slettes når prosjektet ferdigstilles i juni, 2016.

### **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i studien. Som deltager kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg slettes.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med prosjektleder;

Anne-Beathe Båtnes, på mob.: [REDACTED], eller mail: [REDACTED]

eller veileder; Arve Thorshaug, på mob.: [REDACTED], eller mail: [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning,  
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Underskrift: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 2

### **Intervjuguide: Det gode møtet – relasjonsbygging til elever som viser innagerende atferd i småskolen.**

Hvilken virkning har lærerens evne til å ta vare på det gode møtet i hverdagen/klasserommet med alle elevene til stede, på relasjonsbyggingen knyttet til elever som viser innagerende atferd i småskolen?

Hvordan går læreren frem for å danne gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd? Kan lærerens evne til å se alle elevene forebygge innagerende atferd hos enkelte elever?

I dette intervjuet vil jeg gjerne høre om dine erfaringer og opplevelser rundt det å ta vare på det gode møtet i hverdagen/klasserommet og bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd. Du trenger ikke å svare på spørsmålene hvis du ikke vil, og du kan avslutte intervjuet når du vil, hvis du føler for det. Det er bare jeg som vil benytte meg av dette lydopptaket, i transkripsjonen og det ferdigstilte arbeidet vil du forbli anonym. På denne måten vil ingen kjenne deg igjen. Høres dette greit ut?

Under hele intervjuet kan du tenkte tilbake på/ snakke om/ og gi eksempler fra hele din karriere som lærer i småskolen. Det trenger ikke å være nåtid. Jeg er interessert i alle de erfaringene du har ved det å ta vare på det gode møtet i klasserommet, og hvordan dette påvirker relasjonsbyggingen din til elever som viser innagerende atferd.

#### **Åpningsspørsmål/ Bakgrunn:**

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvilke trinn har du arbeidet på? (Huske at vi skal holde fokus på småtrinnet)
- Hvilke fag underviser du i?
- Har du arbeidet på flere skoler?
- Hvor store har disse skolene vært?
- Hvor store klasser har du undervist i? Både før og nå?

### **Innagerende atferd:**

- Hva legger du i begrepet innagerende atferd? Hvordan vil du definere denne atferden?
- Har du mange erfaringer med denne atferden? Er det noen episoder som du husker spesielt godt som du vil fortelle nærmere om?
- Hva opplever du er de største utfordringene i skolehverdagen i forhold til de elevene som viser denne atferden?

### **Lærerrollen/ Klasseledelse:**

- I følge Thomas Nordahl er det særlig forholdet mellom kontroll, struktur, fag og tydelighet på den ene siden, og elevsentrering eller varme på den andre siden, som vil avgjøre hvordan klasseledelse kommer til uttrykk. Hvilket forhold føler du at du befinner deg i under din klasseledelse? Kan du fortelle om din oppfatning av din egen lærerrolle, altså, deg selv som lærer?
- Ingrid Lund nevner at selvrefleksivitet, det at vi evaluerer oss selv i samspillet med elevene, er viktig når man ser på tiltak i forhold til utfordrende elever. Det er viktig å være reflektert i forhold til seg selv og sin rolle, før man tar til på andre tiltak. Fortell om din opplevelse av deg selv som lærer i forhold til elever som viser innagerende atferd.
- Hvordan tenker du at elevene som viser innagerende atferd opplever deg som lærer?
- Hvordan opplever du deg selv, når undervisningen ikke går som planlagt og det skjer uventede ting underveis i timen. Hvordan reagerer du på de uventede, mer umiddelbare situasjonene i klasserommet? Hvordan tror du dette påvirker de elevene som viser innagerende atferd?

### **Læringsmiljø/ Klassemiljø:**

- Opplæringslovens paragraf 9a sier at ”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”. Fortell hva du gjør i ditt klasserom for å følge opp denne paragrafen i praksis.
- Gjør du noe spesielt i forhold til elevene som viser innagerende atferd for å ivareta denne paragrafen?
- Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet i klassen? Hvilken betydning tror du dette har for de(n) eleven(e) som viser innagerende atferd?
- Hvilken betydning har klassemiljøet for deg? Prioriterer du å arbeide med å danne et godt klassemiljø? Hvordan gjør du dette? Når starter du med dette? (Tidlig innsats).
- Opplever du at du klarer å danne gode relasjoner til alle elevene i klassen? Ser du alle elevene samtidig? Er det noen som faller utenfor? Hva tror du grunnen til dette er?

### **Relasjonspedagogikk – lærer-elev relasjon:**

- Relasjonspedagogikk tar utgangspunkt i relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Jan Spurkeland sier at det overordnede målet for relasjonspedagogikk er å få en bedre livsmestring. Hvilken betydning tror du relasjonspedagogikken har for elever som viser innagerende atferd?
- Anerkjennelse i møte med elever som viser innagerende atferd er utrolig viktig, særlig når man skal bygge gode relasjoner. I følge Ingrid Lund, er målet for den anerkjennende kommunikasjonen å gi den andre en opplevelse av å bli sett. Hva gjør du for å bygge gode relasjoner til elevene dine som viser innagerende atferd? Hvilken effekt føler du at dette arbeidet gir? Kan du beskrive noen utfordringer du møter under dette arbeidet?

- Ingrid Lund mener at det å lytte er blant de viktigste tiltakene for å bedre hverdagen til elever som viser innagerende atferd. Hva legger du i begrepet ”å lytte”? Hvordan lytter du til elevene dine? Hvilke erfaringer har du med dette ”arbeidet” i en ellers travel hverdag med alle elevene til stede?
- Føler du at du klarer å ivareta ”det gode møtet” med elevene som viser innagerende atferd i klasserommet, når alle elevene er til stede? Beskriv hvordan det føles når du lykkes med dette, og hvordan det føles når det ikke er like lett.

(DET GODE MØTET = Den gode samtalen: lytting, forståelse, bekreftelse, aksept og toleranse, Å bli sett: smil, blikk, etc.)

### **Resiliens:**

- Har du noen tidligere elever som viste innagerende atferd, som du underveis i småskolen eller i ettertid, ser har hatt en positiv utvikling? Hva tror du det kommer av? Hvorfor har det eventuelt ikke blitt noen positiv utvikling ved atferden?

### **Avslutning:**

- Har du noe mer du gjerne vil tilføye helt til slutt?
- Vil du lytte til båndet?
- Er det noe du ikke vil at jeg skal ta med i transkripsjonen/oppgaven min?
- Er det noe annet jeg burde spørre de neste lærerne om?
- Er det greit at jeg kontakter deg hvis jeg skulle komme på flere spørsmål i ettertid?
- Tusen takk for at du ville stille til intervju, og takk for praten! ☺

## Vedlegg 3

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 28.01.2016

Vår ref: 46368 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46368	<i>Det gode møtet – relasjonsbygging til elever som viser innagerende atferd i småskolen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Anne-Beathe Båtnes

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 46368

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- det må presiseres at alt av datamateriale anonymiseres ved prosjektslutt (ikke bare lydopptak)
- navn på daglig ansvarlig ved NTNU tilføyes.

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Vi anbefaler at prosjektleder minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 20.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres vanligvis ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak



## Vedlegg 4

### Beskrivelse av hvordan kategoriene ble til

Under analyseringen av transkripsjonene skrev jeg som sagt ned koder i form av stikkord som beskrev innholdet i det lærerne fortalte. Etter flere gjennomlesinger av datamaterialet, noterte jeg ned kodene i modeller i form av tankekart rundt hver lærer. Deretter sorterte jeg kodene og delte de inn under ulike kategorier i tabeller. Jeg tok først utgangspunkt i overskrifter fra teorikapittelet, hvor jeg blant annet delte kodene inn under læringsmiljø, klasseledelse, forventninger, metoder og §9a. I tillegg skrev jeg ned hyppigheten av hver kode, hvor jeg noterte hvor mange av lærerne som sa hva, altså, hvilke koder som gikk igjen hos alle. Ut i fra dette arbeidet kom jeg frem til hovedkategorien ”Trygt læringsmiljø”, som jeg følte dekte alle de andre kategoriene. Lærerne var svært opptatt av å legge til rette for trygghet i arbeidet med å fremme gode relasjoner til elevene som viser innagerende atferd, og ellers i arbeidet med å bedre hverdagen for disse elevene. Flere av lærerne mente at trygghet var grunnlaget som måtte til for at all annen læring skulle skje, da med spesielt fokus på læringsmiljøet. Det ble dermed naturlig for meg å fremheve dette som en egen hovedkategori. De andre kategoriene ble underkategorier, som jeg mener har stor innflytelse på det trygge læringsmiljøet.

De ulike underkategoriene tar for seg ulike tema innenfor det trygge læringsmiljøet. Den første, ”Lærerrollen og klasseledelse” tar hovedsakelig for seg hva læreren selv kan gjøre for å danne et trygt læringsmiljø, mens den neste, ”Klassemiljø”, tar for seg hva læreren kan gjøre i samhandling med elevene for dette miljøet. I ”Forventninger, regler og rutiner” drøftes det hva struktur og forutsigbarhet har å si for læringsmiljøet til elevene, før jeg i den siste underkategorien, ”Det gode møtet”, tar for meg lærernes relasjon til enkeltelevne.

Jeg var også inne på samarbeid som en underkategori. Dette var et tema som alle lærerne kom inn på i løpet av intervjuene, selv om jeg ikke hadde noen spørsmål i intervjuguiden som spurte direkte om det. De la stor vekt på dette, både i arbeid med og for eleven. Dette var samarbeid i forhold til både hjem, kollegaer og eleven selv, hvor skole-hjem samarbeidet var mest fremtredende. I et relasjonelt perspektiv gir det mening å snakke om hvordan samarbeidet mellom skole og hjem, hvor samspeilet og interaksjonen mellom læreren og foreldrene spiller en stor rolle, har betydning for lærer-elev relasjonen. Men, grunnet studiens sidebegrensninger, valgte jeg å se bort i fra denne underkategorien for denne gang.