

Anniken Strand

For å kunne forebygge må vi vite elevenes historie

En kvalitativ forskningsstudie av hva lærere i begynneropplæringen opplever som forebyggende mot utviklingen av sosioemosjonelle vansker.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Mai 2021

Anniken Strand

For å kunne forebygge må vi vite elevenes historie

En kvalitativ forskningsstudie av hva lærere i begynneropplæringen opplever som forebyggende mot utviklingen av sosioemosjonelle vansker.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Torill Moen
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven undersøker hvordan tre lærere erfarer og opplever forebygging av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Formålet med denne studien er å få en bredere forståelse basert på informantenes opplevelse av eget arbeidet med å forebygge sosioemosjonelle vansker. Det empiriske materialet er samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervju. Utvalget av informantene til denne studien består av tre lærere fra ulike barneskoler på Østlandet og i Trøndelag.

Studien viser at lærere kan i sitt daglige arbeid redusere og forebygge sosioemosjonelle vansker gjennom flere ulike tiltak. I analysen av datamaterialet fant jeg gjennom en abduktiv tilnærming frem til tre temaer som var gjennomgående i intervjuene. Disse temaene utgjør studiens tre hovedfunn i tilknytning forebygging av sosioemosjonelle vansker: lærer-elev-relasjonen, klasseledelse og samarbeid med foreldre og ansatte i skolen.

Funnene i denne studien indikerer viktigheten av læreres bevissthet rundt den jobben de gjør i sin pedagogiske praksis. Jobben lærere utgjør til daglig kan ha en stor betydning og utgjøre en forskjell for elevene i forhold til forebyggende arbeid i begynneropplæringen. Lærere i begynneropplæringen står i en posisjon der de kan oppdage, redusere og forebygge sosioemosjonelle vansker til elevenes beste for videre utvikling.

ABSTRACT

This master's thesis is about how three teachers experience the prevention of socio-emotional difficulties in beginner education. The aim of this study is to gain a deeper understanding based on the informants' experience of their own work to prevent socio-emotional difficulties. The empirical material was collected through qualitative research interviews. The selection of the informants for this study consists of three teachers from different primary schools in the eastern and middle of Norway.

The study's findings show that teachers in their daily work can reduce and prevent socio-emotional difficulties through several different measures. In the analysis of the data material, I found an abductive approach to three topics that were consistent in the interviews. These topics constitute the study's three main findings in connection with the prevention of socio-emotional difficulties: the teacher-student-relationship, class management and collaboration with parents and school staff.

The findings of this study indicate the importance of teachers' awareness of the work they do in their pedagogical practice. The work teachers do on a daily basis can be of importance and make a difference for the pupils in relation to preventive work in the beginner's education. As teachers in primary education are in a position where they can detect, reduce and prevent socio-emotional difficulties for the benefit of the pupils for further development.

FORORD

Denne masteroppgaven ble til gjennom en nysgjerrighet rundt læreres arbeid i begynneropplæringen med fokus rundt forebygging av sosioemosjonelle vansker. Nysgjerrigheten har kommet av at det opp gjennom tidene har offentlige dokumenter fremhevet at lærere har en viktig jobb i dagens samfunn, ikke bare som den alminnelige læreren, men som en forebygger. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende, men også en lærerik, interessant og inspirerende prosess. Under mitt arbeid med denne studien fikk jeg meg jobb som vikar i en barneskole. Jeg fikk for første gang kjenne på hvor kompleks skolen faktisk er og hvilken viktig rolle og posisjon lærere befinner seg i. Med bakgrunn i min nysgjerrighet og egen erfaring hadde jeg et ønske om å skrive en masteroppgave som løfter frem læreres stemme i deres erfaringer med forebyggende arbeid av sosioemosjonelle vansker. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg tilegnet meg erfaring, kunnskaper og råd som jeg vil dra nytte av i arbeidslivet med barn og unge. Jeg håper at studien kan belyse og understøtte den viktige jobben mennesker som jobber med barn og unge, samt at de er bevisste over forebygging og sosioemosjonelle vansker, slik at det arbeides proaktivt.

Først vil jeg ønske å takke de tre lærerne som har deltatt i denne studien, der de har delt sine personlige erfaringer og opplevelser med meg. Dere har gjort studien til en unik studie. Jeg ønsker å takke veilederen min, Torill Moen, for støtte og tilbakemeldinger i forbindelse med arbeidet. Videre vil jeg takke min gode venninne Miriam, som har kommet med gode innspill, gitt meg motivasjon og lest korrektur av tekst. Takk til mamma og pappa for støtte og gode oppmuntringer. En siste takk til min forlovede Lasse, som har vært tålmodig og støttet meg i denne prosessen.

Trondheim, 15.mai 2021

Anniken Strand

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	v
ABSTRACT	vii
FORORD	ix
KAPITTEL 1 INNLEDNING	1
KAPITTEL 2 FAGLIG UTGANGSPUNKT	3
<i>Sosioemosjonelle vansker</i>	3
<i>Perspektiver på sosioemosjonelle vansker</i>	4
<i>Om forebygging</i>	5
<i>Forskning på forebygging av sosioemosjonelle vansker</i>	6
KAPITTEL 3 STUDIENS KONTEKST	8
<i>Myndighetenes fokus på forebygging</i>	8
<i>Presentasjon av informantene</i>	9
KAPITTEL 4 METODE	11
<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	11
<i>Forskningsprosessen</i>	12
<i>Valg av informanter</i>	12
<i>Informert samtykke og konfidensialitet</i>	12
<i>Utforming av intervjuguide og utprøving av intervju</i>	13
<i>Intervju og transkribering</i>	14
<i>Analyse og tolkning</i>	15
<i>Kvalitetssikring og etiske betraktninger</i>	16
KAPITTEL 5 LÆRER-ELEV-RELASJONER	18
<i>Teoretisk grunnlag</i>	18
<i>Empiri og drøfting</i>	19
<i>Oppsummering</i>	23
KAPITTEL 6 KLASSELEDELSE	24
<i>Teoretisk grunnlag</i>	24
<i>Empiri og drøfting</i>	25
<i>Oppsummering</i>	29
KAPITTEL 7 SAMARBEID	30
<i>Teoretisk grunnlag</i>	30
<i>Empiri og drøfting</i>	31
<i>Oppsummering</i>	34

KAPITTEL 8 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE DISKUSJON.....	36
REFERANSELISTE.....	38
VEDLEGG 1: Tillatelse fra NSD.....	42
VEDLEGG 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	45
VEDLEGG 3: Intervjuguide	49

KAPITTEL 1

INNLEDNING

For at barn og unge skal få en god start på livet i skolen, så trenger de å oppleve trygghet og trivsel. Når barn kan oppleve å leke, lære, mestre og utvikle seg, så får de også et større læringsutbytte i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skolen er i dag annerledes enn hva den var for 25 år siden, og utfordringene har forandret seg over tid (Bjørnsund, 2012). I dagens samfunn står lærere overfor en svært viktig oppgave, de skal ikke lengre fokusere på å videreformidle læring og kunnskap til elevene, men lærerne skal nå ha et enda større fokus på å forme elevene som skal ut i det store samfunnet. Lærere skal møte et mangfold av elevvariasjoner med undervisning der lærerne skal sørge for at hver enkelt får utbytte ut fra sine forutsetninger. Dette er en av de største utfordringene lærerne har (Haug, 2017). En enkelt lærer kan være med på å skape gode relasjoner som gir barn og unge et godt grunnlag for fremtiden. På den måten kan lærere utgjøre en stor forskjell hos barna, gjennom å være der som en del av barns oppdragelse. Læreryrket kan derfor bli sett på som et av samfunnets viktigste yrker. Alle barn er forskjellig med ulik bakgrunn, interesser, erfaringer og forutsetninger. De utvikler seg i ulikt tempo, og noen har utfordringer som gjør at de har behov for mer hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et av de største målene i skolen er at så mange som mulig av elevene skal gå ut av skolen med et godt læringsutbytte, både faglig og personlig (Haug, 2017). Samtidig vet vi at det vil være barn i skolen som ikke klarer å forholde seg til det som er forventet av elevene. Dette er på grunnlag av at barn er ulike av natur og har naturligvis også forskjellige behov, og derfor kan noen elever oppleve ekstra utfordringer i skolen. I flere meldinger til Stortinget har det vært fokusert på tidlig innsats og forebygging av atferdsvansker de siste 20 årene. I 2019 kom Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*, som har et enda sterkere fokus på forebyggende arbeid og tidlig innsats i skolen enn tidligere Stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge NOU 2009:18 (s. 132) finnes det flere studier i den vestlige verden som viser til at opp mot 30% av barn og unge vil utvise en eller annen form for atferdsproblematikk i sin skolegang. Der de fleste lærere møter atferdsproblematikk i større eller mindre grad til daglig. Slik vil det være av betydning hvordan lærere tilrettelegger og ser elevene tidlig, slik at det kan bygges et godt psykososialt læringsmiljø rundt elevene. Tilrettelegging på et tidlig tidspunkt er å anse som en tidlig innsats. Ved å tidlig oppdage eventuelle vansker barnet har eller står i fare for å utvikle kan man sette inn tiltak raskt, og slik forebygge (Nordahl et al., 2018). Dette er også et overordnet tema i nasjonale styringsdokumenter, der det fokuseres på at tidlig innsats handler både om innsats på et tidlig tidspunkt i opplæring og innsats i det utfordringer oppstår eller avdekkes i løpet av opplæringen (NOU 2009:18).

Tematikken omkring forebygging av atferdsvansker er et viktig og dagsaktuelt tema som burde trekkes enda mer frem. Begrunnelsen for tematikken i denne masteroppgaven, handler om å forske på hvilke erfaringer og opplevelser lærere har med å forebygge og forhindre at sosioemosjonelle vansker skal oppstå i begynneropplæringen som problemområde.

Problemstillingen som vil belyses i denne masteroppgaven er:

Hvordan opplever lærere sitt arbeid med forebygging av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen?

Studien har til hensikt å belyse tematikken gjennom et lærerperspektiv. Hensikten er å få frem hvordan lærere opplever tema omkring forebyggende arbeid av sosioemosjonelle vansker. For å svare på problemstillingen, har jeg valgt å benytte en kvalitativ forskningstilnærming som tar utgangspunkt i tre læreres erfaringer fra arbeid i begynneropplæringen. Jeg ønsker med denne studien at lærerne får delt sine egne opplevelser, tanker og erfaringer rundt det å arbeide bevisst rundt tematikken om forebygging av sosioemosjonelle vansker på et tidlig stadium i opplæringen. Lærerne jeg har intervjuet har fått fiktive navn, og de vil være en sentral og viktig del av oppgaven for å kunne besvare problemstillingen.

Det har i denne studien vært viktig å kunne belyse tematikken fra lærernes perspektiv, da det er disse menneskene som møter et mangfold av elever hver eneste dag. De skal lede en hel klasse og samtidig skal de kunne støtte hver enkelt elev sitt behov (Moen & Ogden, 2021). Dette er ingen enkel oppgave, og derfor løftes frem lærernes egne erfaringer og opplevelser i deres arbeid med forebygging av sosioemosjonelle vansker. Kunnskapsdepartementet (2019) skriver at skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte. Gode læringsmiljøer skaper motivasjon og forebygger vansker, og tilpasset opplæring og tidlig innsats skal sikre høyest mulig læringsutbytte og forebygging av vansker. Dette betyr at det stilles større krav til lærere enn før. Tidlig innsats med et fokus på å se elevene så tidlig som mulig, gjorde at utvalget ble lærere som har erfaringer fra tidligere år i begynneropplæringen. Dette er med tanke på at de har muligheten til å oppdage og sette inn tiltak før vanskene utarter seg ytterligere. De temaene som har kommet frem i løpet av studien håper jeg kan være til inspirasjon for andre mennesker som arbeider med barn og unge i hverdagen med ulike atferdsproblematikk. Sosioemosjonelle vansker vil bli brukt synonymt med atferdsproblemer, atferdsvansker eller problematferd i denne oppgaven, jeg vil komme tilbake til dette senere i oppgaven.

Denne masteroppgaven er delt inn i 8 kapitler. I kapittel 1 har det blitt gitt en introduksjon for studiens tematikk og presentasjon av studiens problemstilling. Kapittel 2 omhandler studiens faglige utgangspunkt, der jeg først presenterer ulike forståelser av begrepet sosioemosjonelle vansker. Videre vil jeg belyse ulike perspektiver på hvordan sosioemosjonelle vansker kan bli forstått. Deretter redegjøres det for hva forebygging innebærer og presentasjon av en tredeling i nivåer av forebyggende tiltak. I kapittel 3 presenteres studiens kontekst i lys av hvordan studiens problematikk kommer frem i offentlige dokumenter. I slutten av dette kapittelet vil det bli gitt en presentasjon av informantene i denne studien. I kapittel 4 gjøres det rede for studiens forskningsprosess. Her utdyper jeg for den valgte metoden, beskrivelse av forskningsprosessen, studiens kvalitet og forskningsetiske betraktninger. I analyseprosessen kom jeg frem til tre tema som er blitt resultatet av studien, som vil bli presentert i tre kapitler. Kapittel 5 omhandler lærer-elev-relasjonen. Kapittel 6 omhandler klasseledelse. Kapittel 7 omhandler samarbeid. I presentasjonene av resultatene vil det først redegjøres for kategoriens teoretiske utgangspunkt, deretter empiri og drøfting av oppgavens funn og avsluttes med en oppsummering. Oppgaven i sin helhet vil avrundes med kapittel 8 som er en oppsummering og avsluttende diskusjon om studiens resultater og funn.

KAPITTEL 2

FAGLIG UTGANGSPUNKT

I dette kapitlet vil jeg gi en redegjørelse av ulike forståelser av begrepet sosioemosjonelle vansker. På bakgrunn av de ulike forståelsene, vil det være hensiktsmessig å presentere tre ulike perspektiver på hvordan sosioemosjonelle vansker kan bli forstått. Den forståelsen vi har om begrepet, vil ha betydning for hvilke tiltak vi velger å sette inn i et forebyggingsperspektiv. Deretter vil jeg redegjøre for hva forebygging innebærer. Kapitlet avsluttes med en tredeling av forebyggingens nivåer av tiltak i skolen.

Sosioemosjonelle vansker

Sosioemosjonelle vansker er ikke et entydig begrep i faglitteraturen og forskning, men sosioemosjonelle vansker brukes gjerne som en samlebetegnelse for begrep på vansker som kan omfatte både sosiale og emosjonelle vansker av ulik art. Blant annet som atferdsproblemer, problematferd, psykiske vansker eller tilpasningsvansker (Haugen, 2008).

Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) refererer til at atferdsproblemer blir forstått på ulike måter i faglitteraturen. Dette gjør det komplisert å forstå og ta tak i den atferden som utspiller seg, når det ikke finnes én entydig forståelse av sosioemosjonelle vansker. Gjennom årene har det vært brukt mange faguttrykk for å beskrive problematferd hos barn, og eksempler på dette er utagering, eksternalisering, internalisering, atferdsvansker, tilpasningsvansker, sosiale- og emosjonelle problemer. Selv om det ikke er en entydig definisjon på begrepet sosioemosjonelle vansker, er det likevel et stort omfang av elever med ulik atferdsproblematikk i skolen. I nesten alle klasse forekommer det en eller annen form for elever som opplever å ha sosioemosjonelle vansker (Ogden, 2015).

Ofte er sosiale og emosjonelle vansker en av de faglige betegnelse som brukes når en omtaler vansker som inngår i det sosiale og/eller følelsesmessige utviklingsområdet til barn og unge (Buli Holmberg, 1997). Sosioemosjonelle vansker kan både handle om internaliserende og eksternaliserende vansker. Internaliserende vansker kan sees likt med emosjonelle eller innagerende vansker, som har et stort omfang. Det kan handle om at elevene føler tristhet eller engstelse, men kan også omfatte spise- og søvnvansker. Eksternaliserende vansker er synonymt med sosiale eller utagerende vansker (Kvillo, 2015). Sosioemosjonelle vansker omfatter dermed ulike sider ved atferden, begge sidene er likevel med på å vanskeliggjøre barnets muligheter til læring og trivsel i skolen. Betegnelsene vi bruker om sosioemosjonelle vansker i forhold til den atferden vi ser og opplever at barna viser, gir en indikasjon på hvordan vi forstår begrepet.

Buli Holmberg (1997) refererer til sosioemosjonelle vansker som består av både sosiale og emosjonelle vansker barnet opplever. Sosiale vansker omhandler vansker som skjer i samspill med andre mennesker i omgivelsene til barnet. Emosjonelle vansker refereres til vansker på det følelsesmessige planet til barnet, og at dette oppleves som et problem. Haugen (2008) refererer til begrepet sosioemosjonelle vansker når det er snakk om sosiale og emosjonelle vansker som gjør det vanskelig i læring, trivsel og sosiale

relasjoner. Det er bygd på en ugunstig og langvarig atferdsform som påvirker barnet selv og miljøet. Atferden følges ofte av en tilstand som er avvikende fra normalen, og kan innebære typiske reaksjonsformer som utagerende eller innagerende reaksjoner. Videre forstår Ogden (2015) atferdsproblemer som hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i miljøet. Dette omhandler hvordan atferden avviker på en slik måte at den forstyrrer barnets egen læring og utvikling. Dette forstyrrer den sosiale samhandlingen mellom andre barn og voksne.

De forståelsene som er blitt presentert viser likhet ved at sosioemosjonelle vansker omhandler atferd til barn som enten viser seg på en innagerende eller utagerende måte. Samtidig som at atferden som kommer til uttrykk er lærings- og sosialt hemmende for eleven. Det kan også være en kombinasjon av sider ved barnet selv og/eller sider ved miljøet som er med på å skape sosiale- og emosjonelle vansker. Derfor omfatter sosioemosjonelle vansker et stort problemområde i skolen.

Perspektiver på sosioemosjonelle vansker

Hva er årsakene til at barn opplever å ha sosioemosjonelle vansker? Svaret ligger i om vanskene er i barnet selv, miljøet barnet befinner seg i eller er det en kombinasjon av barnet selv og miljøet som skaper disse vanskene. Som problematisert er begrepet sosioemosjonelle vansker forstått på ulike måter. På bakgrunn av forskjellige forståelser, har forskere kommet frem til ulike perspektiver på sosioemosjonelle vansker. I denne sammenheng har jeg valgt å legge frem tre sentrale perspektiver i tilknytning studiens tematikk.

I et *individperspektiv* på sosioemosjonelle vansker, forstås atferdsproblemer som manglende evne hos barnet selv. Gjennom et slikt individperspektiv på atferdsproblemer, knyttes årsakene til den personen som utviser atferden. På denne måten flyttes søkelyset bort fra omgivelsene, og vi vurderer derfor ikke om det er noe rundt barnet som utgjør atferden som fører til disse problemene (Nordahl et al., 2005). Atferdsproblemer i skolen har ofte vært dominert av dette individorienterte perspektivet og årsaksforklaringer. Tiltak som settes inn på bakgrunn av dette perspektivet, setter fokus på tiltak rettet mot hver enkelt elev (Ogden, 2015).

En annen måte sosioemosjonelle vansker blir forstått på er i et *systemperspektiv*. I dette perspektivet forstås sosioemosjonelle vansker som et normativt og relativt fenomen. Voksnes oppfatninger og forventninger til akseptabel og normal atferd i ulike situasjoner og på ulike alderstrinn er i stor grad avgjørende for tiltak. Den uønskede atferden må vare over tid før den kan defineres som et atferdsproblem. Hensikten med systemteori er å ta utgangspunkt i kompleksiteten i atferd. Det handler om å finne sammenhenger mellom omgivelsene og barnets atferd, ikke å finne årsaken til atferden. Systemperspektivet innebærer at det bør avdekkes sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder den problematiske atferden. Det sosiale systemet er en av viktige grunner til at atferdsproblematikk hos barn oppstår, og ved å endre atferden hos det enkelte barn vil i liten grad bidra til reduksjon i det sosiale systemet (Nordahl et al., 2005).

Et tredje perspektiv er å se på sosioemosjonelle vansker i et *relasjonelt perspektiv*. Atferdsproblemer kan være et resultat av «disturbed ecosystem». Dette innebærer at

problematferd kan forstås som en «failure to match» mellom barnet og det miljøet barnet befinner seg i. Atferdsproblemer forstås slik som at det handler om manglende samsvar mellom hvilke krav og forventninger barn stilles, og barnets evne til å mestre disse kravene. For å forebygge atferdsproblemer skal oppmerksomheten rettes mot systemene som påvirker barnet, fremfor barnet selv. Arbeidet innebærer å endre strukturer og mønstre i barnets sosiale system (Nordahl et al., 2005).

Om forebygging

I et forebyggingsperspektiv er tidlig innsats et av mange prinsipper i skolen som skal bidra til å forebygge og forhindre vansker. Et fokus på tidlig innsats skal bidra til å forebygge at vansker blir ytterligere problematisk for eleven det gjelder, samt fremme utvikling og læring (Moen, 2021). Istedenfor å satse på tidlig innsats, har tradisjonen i skolen vært preget av å «vente og se» holdninger. Det går ut på tankegangen om at et barn kan etterhvert vokse disse vanskene eller atferden av seg selv. Derfor tenkes det at det ikke trenger å settes inn tiltak med en gang, ettersom problemet ikke vurderes som tilstrekkelig omfattende til at vedkommende har behov for få hjelp her og nå. Ofte stiller omfattende vansker mer kvalifisert når det gjelder å få hjelp på kort tid, men ved tidlig problemutvikling blir det ikke sett på samme måte (Groven, 2013). Tidlig innsats henger derfor nøye sammen med forebyggende arbeid. Forebyggende arbeid handler om å styrke og kvalitetssikre oppveksten og læringssvilkårene for å gi mulighet for positiv utvikling hos det enkelte barnet (Befring, 2012). Forebyggende arbeid handler både om å være i forkant, gjennom å motvirke vanskene, samtidig som det handler om å forhindre at vansker oppstår eller forverrer seg (Moen, 2012). Det er her snakk om og sette inn tiltak for å skape gode og trygge forhold tidlig for barn og unge (Befring, 2012). Skolen er en viktig arena for å forebygge, oppdage og å følge opp ulike utfordringer elever kan møte i skolen og i hverdagen. Alle barn fortjener å bli forstått og sett for de menneskene de er, og ikke definert på grunnlag av deres mangler eller det de ikke er. Alle barn og unge har ressurser og sterke sider, samtidig som de kan ha problemer av ulik karakter. Forebygging handler derfor om å kunne støtte og fremme elevenes utvikling og læring i skolen. Forebyggende arbeid deles videre inn i tre nivåer med fokus på ulike formål og målgrupper til hvordan tiltak vi velger å sette inn. Det finnes flere navn som blir brukt om forebyggingens tredeling, jeg velger videre å bruke begrepene *universell*-, *sektiv*- og *indikativ* forebygging når det gjelder nivåer av forebyggende tiltak i et skoleperspektiv (Befring, 2019).

Universell forebygging handler om tiltak for alle elever. Universell forebygging har til hensikt å forebygge negativ utvikling i en større gruppe. Det går ut på å se helheten av læringsmiljøet til alle elevene i en klasse (Befring, 2019). Denne typen forebygging kan være når hele skolen eller et klassetrinn ønsker å endre læringsmiljøet. Dette kan for eksempel handle om at skolen jobber mer bevisst og systematisk med utvikling av positive lærer-elev-relasjoner eller fokusering på inkludering i læringsmiljøet. Hensikten er å bidra til å fremme faglig og sosial læring for alle, og på den måten forebygge at problemer eller lære vansker oppstår (Moen, 2021). Selektiv forebygging handler om tiltak som settes inn selektivt og målrettet til individer eller miljøer med risiko for en uheldig utvikling. Dette kan for eksempel handle om et fokus på intensiv undervisning for hele klassetrinn som strever med grunnleggende ferdigheter i matematikk, lesing eller skriving. For enkelt elever som opplever å være i en kritisk skolesituasjon, vil det være sentralt å erstatte negative skoleerfaringer med positive læringsopplevelser. Hensikten er å forhindre at videre problemer forsterkes eller oppstår (Befring, 2019). Indikativ

forebygging omfatter barn som allerede er rammet av identifiserbare vansker og/eller en uklar individrelatert problematikk (Groven, 2013). Forebyggende tiltak som settes inn her er tiltak som rettes mot enkelt elever som har identifiserte lærevansker, som for eksempel dysleksi, matematikkvansker eller stille atferd (Moen, 2021). Her er fokuset å bidra til en reversering av problemene og motvirke utviklingen av fremtidige tilleggsvansker. Her må undervisningen spesifikt tilrettelegges og tilpasses med fokus på hva akkurat disse elevene har som læringsutbytte (Befring, 2019).

Som vist over kan forebyggende arbeid i skolen foregå på både institusjons-, gruppe- og individnivå. Forebyggende tiltak læreren kan jobbe med i skolen kan derfor både skje på system- og individnivå. For at lærere kan drive med forebyggende arbeid, bygger dette på en forutsetning om at det faktisk finnes kunnskaper hos læreren som arbeider med barn som opplever å ha sosioemosjonelle vansker. Det er viktig at læreren vet hva som kjennetegner positive oppvekstbetingelser, og hva som er mulige risikofaktorer (Befring, 2012). For å kunne utvikle virksomme tiltak, er det nødvendig for lærere å ha kjennskap til forhold som øker sannsynligheten for utvikling av atferdsproblemer. Etableringen av effektive tiltak eller intervensjoner avhenger derfor at lærere forstår hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som er mest fremtredende hos hver enkelt elev (Nordahl et al., 2005). Risikofaktorer er en felles betegnelse på forhold som øker faren for at elever utvikler psykiske og/eller sosiale vansker (Kvello, 2015). Nordahl et al. (2005) definerer risikofaktorer som en hvilken som helst faktor hos barnet eller i oppvekstmiljøet som kan sees i sammenheng med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden, som for eksempel atferdsproblemer. Risikofaktorer kan være forhold både i barnet selv eller i konteksten barnet befinner seg i. For eksempel at eleven har mangelfull sosial kompetanse, har dårlige relasjoner mellom lærere og elever i skolen, eller opplever familiekonflikter i hjemmet. Beskyttelsesfaktorer handler i motsetning til risikofaktorer om forhold som er med på å dempe og redusere sannsynligheten, for utvikling av vansker når personene er rammet av risikofaktorer (Kvello, 2015). Beskyttende faktorer kan ha en problemforebyggende innvirkning ved å fremme kompetanse og positiv utvikling. Dette vil kompensere for negative påkjenninger av risikofaktorene (Nordahl et al., 2005). For å danne seg et bilde av barnets utvikling, vil det være viktig å vurdere hvilke risikofaktorer barnet utsettes for, og hvilke beskyttende faktorer som finnes. Dette kan være faktorer hos barnet selv og i læringsmiljøet eller hjemmet (Ogden, 2015). Det er derfor viktig at den voksne som arbeider med barn har kunnskap om hvilke risiko- og beskyttende faktorer som kan påvirke barnet. Uavhengig hvilken forståelse eller perspektiv vi forstår sosioemosjonelle vansker på, vil det være etisk viktig. Da kan læreren yte bistand når læreren har kjennskap til hva som foreligger, fremfor å vente til barnet viser tydeligere symptomer på å lide overlast av disse faktorene (Kvello, 2015).

Forskning på forebygging av sosioemosjonelle vansker

I innledningen til denne masteroppgaven ble det nevnt at det i offentlige meldinger til Stortinget fortsatt har et stort fokus på forebyggende arbeid og tidlig innsats i grunnskolen. I Norge rapporterer mange lærere at omfanget av bråk, uro og utagerende atferd er økende, samtidig som de ikke føler at de har tilstrekkelig med kompetanse til å møte utfordringene. Norske og internasjonale studier viser at det er sammenheng mellom problematferd og skolepresentasjoner, uavhengig om problematferden blir vurdert utenfor rammen av spesialundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Internasjonal forskning på sosioemosjonelle vansker viser til at vanskene skaper utfordringer for både det sosiale og faglige for barn og unge over hele verden. Studier gjort av Sutherland et al. (2018) viser at barn med sosioemosjonelle vansker sannsynligvis vil oppleve vanskeligheter senere i livet, hvis det ikke blir tatt på alvor med en gang vanskene viser seg. Videre har forskerne kommet frem til at elever som opplever å ha en form for atferdsproblemer i ung alder, er sterkt knyttet til atferdsmessige utfordringer i ungdomsårene slik som rusmisbruk, vold og frafall i skolen. Tidlig innsats og innsatser er derfor viktige prinsipper når en søker å endre læringsmiljø og hjelpe de elevene som trenger det så tidlig som mulig i barnas oppvekst. Derfor er lærere viktige voksne i begynneropplæringen for barns utvikling, ettersom de sørger for at barna har et godt grunnlag for sosiale, emosjonelle og atferdsmessige ferdigheter (Alzahrani, Alharbi & Alodwani, 2019). Cooper (2011) har gjort en gjennomgang av en internasjonal forskningslitteratur om strategier for effektiv intervensjon og forebygging for elever med sosioemosjonelle vansker. Forskningen viser at hver enkelt lærer i læringsmiljøet til elevene har kvaliteter og ferdigheter som er viktige i arbeidet med forebyggende tiltak av sosioemosjonelle vansker. Videre i forskningen kommer det frem at lærerens personlige egenskaper har en sentral og viktig rolle i å forebygge sosioemosjonelle vansker. Lærere som viser empati, varme og respekt for barna, bidrar til et miljø som er med på å fremme positivt elevengasjement. Lærere som utviser spesifikke ferdigheter eller strategier, er med på å redusere sosioemosjonelle vansker. Forebygging og tidlig innsats som prinsipper har derfor betydning for hvordan lærere tilrettelegger og ser elevene tidlig. Dette er for at det skal bygges gode psykososiale læringsmiljø rundt elevene tidlig. Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre det norske utdanningssystemet. Regjeringen har de siste årene tatt betydelige grep for å legge til rette for at vi skal ha barnehager og skoler som gir muligheter for alle, jf. Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* og Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det er fremdeles store utfordringer i barnehager og skoler. Det er mange elever som ofte får hjelp for sent. De samme elevene blir gjerne møtt med for lave forventninger, som bidrar til at barna verken blir sett eller forstått. Når et barn ikke har det bra med seg selv vil dette påvirke utviklingen, ved en langsommere personlig og faglig utvikling. Et tilrettelagt pedagogisk tilbud for å hjelpe elevene der de blir sett og forstått vil kunne forebygge en negativ utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

KAPITTEL 3

STUDIENS KONTEKST

I dette kapitlet vil jeg beskrive konteksten til studien. Her vil det først presenteres myndighetenes fokus på forebygging og tidlig innsats. Deretter vil det bli gitt en presentasjon av informantene og deres kontekst.

Myndighetenes fokus på forebygging

Skolen er et komplekst sted. Atferdsproblemer i skolen har vært dominert av individorienterte perspektiver og årsaksforklaringer. Tiltakene har i hovedsak rettet seg mot å se på enkeltelever som årsaken til problemene, og ikke systemet rundt elevene. Når en søker et tiltaksperspektiv i forebyggende arbeid, kan det være like relevant og viktig å se på problemene i en skolekontekst. Da vil problemene bli sett opp mot læringsmiljøet og hvordan tiltak i læringsmiljøet eventuelt kan redusere atferdsproblemene (Ogden, 2015). Læreren i dagens skole stilles overfor et stort ansvar i å håndtere klasseromskompleksiteten. En skoleklasse er som oftest bestående av en lærer som har i overkant av 20 elever i sin klasse. Klasserommet er flerdimensjonalt og bestående av elever med ulike behov og utfordringer. Læreren skal ha fokus på flere ting om gangen både når det gjelder den faglige opplæringen til hver enkelt elev, men samtidig ha et overblikk på det personlige og sosiale planet til alle elevene. Dette er ingen enkel oppgave, da læreren står overfor en skolehverdag som er preget av ansvar og utfordringer som kan skje helt uforutsett (Doyle, referert i Ogden & Moen, 2021).

Skolene i Norge bærer preg av et individperspektiv når det gjelder atferdsproblemer. Der tradisjonen har vært at atferdsproblemer av spesielt utagerende art ofte blir tatt for gitt, og at det tenkes at det er noe iboende i eleven som skaper problemene (Elvén, 2017). I offentlige styringsdokumenter slik som i Meld. St. 18 (2010-2011), blir sosioemosjonelle vansker omtalt som sosiale og emosjonelle vansker. Meld. St. 18 (2010-2011) bruker betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker om atferd som er utagerende eller atferd som er innagerende. Her blir sosioemosjonelle vansker forstått i et relasjonelt perspektiv, der barnet kan ha en kombinasjon av sider ved barnet og i sider ved miljøet som skaper sosiale og emosjonelle vansker for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Som tidligere nevnt er atferd et uttrykk, det er et kroppsspråk elevene viser, men at dette ofte kommer ut i handlinger som kan være vanskelig å forstå for andre. Barn velger ikke selv å være «den unormale» i klassen, og det kan derfor være noe som ligger til grunn for at eleven har det slik. Det kan være følelseslivet til eleven som gjør at barnet har det vanskelig med seg selv og/eller omgivelsene rundt. Atferdsuttrykkene kommer som et resultat fra eleven, og kan oppleves utfordrende for andre. Følelseslivet består av et stort mangfold av emosjoner fra glede, lykke og engasjement til bekymringer, sinne og sorg. Emosjonene er en indre ressurs, som viser seg både gjennom tanker og handlinger hos elevene. Det er derfor viktig at læreren er opptatt av barn og unges følelsesliv. Det er ønskelig at en forsøker å forstå barns problematiske atferd i lys av deres emosjonelle tilstand, fremfor kun å fokusere på deres synlige atferd (Befring & Uthus, 2019). Det vil derfor være viktig å tenke over hvordan elevene har det, fremfor å se på atferden til elevene som et problem (Elvén, 2017). Spørsmålet blir da om læreren klarer å se om det ligger hos elevens individuelle sårbarhet, undervisningen, hjemmesituasjonen eller kombinasjoner som kan være bakgrunnen for disse uttrykkene.

Tidlig innsats går sammen med adekvat innsats. I forhold til skolens kompleksitet gjør dette at lærere må ha en evne til å opptre læringsstøttende og emosjonelt støttende. Dette gjøres ved at lærerne har kompetanse som gjør det mulig å gi hjelp til elevene som trenger det. Det handler ikke bare om å se elevene i rett tid, men også hvilke tiltak som må gis på riktig måte for å være til hjelp. Når lærere står overfor så mange ulike oppgaver i skolen og kan oppleve manglende kompetanse om atferdsvansker og forebyggende tiltak, kan det være med på å medvirke til en svakere forebyggende innsats. Oppdagelsen av vanskene kommer for sent og problemene vokser, og på et senere tidspunkt i barnas liv vil det være vanskeligere å gripe inn og reparere (Nilsen, 2012). Det stilles derfor ekstra kompetansekrav til lærere som arbeider i dagens skole. Lærere kan oppleve å ha både en eller flere elever som utviser en form for atferd som gjør at elevene trenger mer oppmerksomhet og støtte fra læreren. Det gjør det vanskelig når læreren skal være til støtte for en helhet, samtidig som en må ta vare på og se hver enkelt elev. Når lærere lykkes med å håndtere utfordringer i klasseromskompleksiteten, kan dette i seg selv virke forebyggende i forhold til mulig utvikling av sosioemosjonelle vansker (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det å oppdage barns vansker tidlig er viktig. Tidlig innsats virker mest effektivt så tidlig som mulig i barndommen da dette knyttes til å skape god livskvalitet for barn og unge. Kunnskapsdepartementet (2019, s. 8) definerer tidlig innsats som «Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes». Ut fra disse forståelsene handler derfor tidlig innsats om både det å oppdage elevene og se problemer, intervensjon og forebyggende arbeid. Tidlig innsats er et prinsipp i den norske skolen som skal gjennomsyre skolens virksomhet for å fremme utvikling og læring, og i størst mulig grad forebygge og forhindre at lærevansker oppstår eller blir ytterligere problematisk for den eleven det gjelder (Moen, 2021).

Tidlig innsats er et av mange prinsipper i skolen som skal bidra til å fremme utvikling og læring, og i størst mulig grad forebygge og forhindre at lærevansker oppstår eller blir ytterligere problematisk for den eleven det gjelder (Moen, 2021). Målet vil være å bistå elevene slik at vanskene ikke forverres, men aller helst sikre en bedring av vanskene og situasjonen elevene står i. Tidlig innsats er et krevende prinsipp som handler om å være proaktiv før vansker oppstår eller se risiko for utvikling av vansker. Forskning viser til at et fokus på tidlig innsats i løpet av de tre første skoleårene har vist seg å være blant de mest virksomme hjelpetiltakene for barn med atferdsproblemer. Samtidig som når barn blir sett tidlig kan det gjøre store fremskritt med virksomme tiltak (Walker et al., referert i Ogden, 2015, s. 34). Når barn tidlig i begynneropplæringen viser tegn til sosioemosjonelle vansker, er det viktig å ta grep i vanskene og at forebyggende tiltak settes inn. Et kritisk spørsmål å stille vil derfor være, hvor store individuelle forskjeller skal det være før elevene som skiller seg ut skal bli sett?

Presentasjon av informantene

Den første informanten er en kvinnelig lærer i sekstiårene. For å bevare informantens anonymitet gir jeg henne det fiktive navnet *Anne*. Anne er utdannet førskolelærer med en videreutdanning i 5-10 års ped med fokus på lese- og skriveopplæring. Hun har jobbet som lærer i begynneropplæringen i 26 år. I begynneropplæringen har Anne jobbet

som kontaktlærer på 1-4.trinn, der hun har fulgt de samme elevene i 4 år om gangen. I dag jobber Anne som kontaktlærer på 2.trinn. Skolen hun jobber på er en stor barneskole i Trøndelag. Elevinndelingen på 2.trinn ved denne skolen er annerledes fra en tradisjonell klasseinndeling. Elevene er delt i to klasser, men er i tre ulike kontaktlærergrupper, noe som utgjør at de er flere voksne i klasserommene til en hver tid. Akkurat nå på grunn av situasjonen som er i Norge, har Anne kun undervisning i en av klassene i løpet av en skoleuke. Samtidig som hun har undervisning for en elevgruppe, har hun et kontaktlæreransvar for en gruppe som er bestående av elever fra begge klassene. Klassen hun jobber som kontaktlærer for utgjør 24 elever. Anne har alltid vært opptatt av forebygging av sosioemosjonelle vansker, da dette har vært en stor del av hennes jobb som kontaktlærer opp gjennom tidene.

Den andre informanten er en mannlig lærer i midten av tredveårene. Denne informanten sitt fiktive navn vil gå under navnet *Julian*. Julian har utdanning innenfor medievitenskap og engelsk. I voksen alder bestemte han seg for å gå tilbake til skolebenken, og tok lærerutdanning 1-7. Julian har nå jobbet som lærer i begynneropplæringen i 5 år. Skolen han jobber på er en stor skole i Trøndelag. Julian jobber i dag et vikariat som kontaktlærer på 2.trinn. Han har kjent disse elevene siden august 2020. Klassen han er kontaktlærer for utgjør 22 elever. Julian har alltid tenkt på forebyggende arbeid som viktig i jobben som lærer. Han ble spesielt oppmerksom på dette underveis i lærerutdanninga når han valgte å fordype seg i spesialpedagogikk. Etter utdanningen har han tenkt bevisst på forebygging av sosioemosjonelle vansker i sin egen arbeidshverdag i begynneropplæringen.

Den tredje informanten er en kvinnelig lærer i slutten av førtiårene. Jeg gir denne læreren det fiktive navnet *Heidi*. Heidi er utdannet allmennlærer 1-10 med opprykk og har 30 studiepoeng i spesialpedagogikk. Heidi har tidligere jobbet 16 år som kontaktlærer i ordinær barneskole. Der jobbet hun i begynneropplæringen fra 1-3.klasse på en skole på Østlandet. I dag jobber Heidi på en mindre spesialpedagogisk skole. Heidi er i dag kontaktlærer på ungdomstrinnet til en klasse som utgjør 6 elever. Hun er veldig opptatt av tematikken omkring forebyggende arbeid, der hun har tenkt på forebyggende arbeid siden hennes første jobb som kontaktlærer i begynneropplæringen.

KAPITTEL 4

METODE

I dette kapitlet vil jeg ta for meg studiens forskningsprosess. Pedagogisk forskning handler om en nysgjerrighet og søken etter mennesker sine erfaringer og deres informasjon, som gjør at vi oppnår kunnskap og forståelse om ulike fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskning forbindes med forskning som foregår med en nær kontakt mellom forsker og de som studeres, og på den måten gir det oss en forståelse av de sosiale fenomener gjennom deres personlige og fyldige data fra informantene (Thagaard, 2013).

Problemstillingen som ønskes besvart i denne oppgaven er som tidligere nevnt: *Hvordan opplever lærere sitt arbeid med forebygging av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen?* Problemstillingen søker en forståelse av læreres subjektive opplevelser og erfaringer i forebyggende arbeid av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Det søkes derfor etter en bredere forståelse for hvordan lærere opplever deres eget arbeid i tilknytning forebyggende arbeid av sosioemosjonelle vansker i sin hverdag. Problemstillingen er retningsgivende og danner utgangspunktet for valg av metode (Kvale & Brinkmann, 2015). I min studie ble det derfor hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt kvalitativt forskningsintervju som metode.

I kapitlet blir det redegjort for det kvalitative forskningsintervjuet som metode, med videre presentasjon av forskningsprosessen. Under forskningsprosessen kommer det frem forberedelser gjort før datainnsamlingen, og hvordan forskningsprosessen foregikk. Deretter vil jeg utdype hvordan jeg har gått frem i analysen av det transkriberte datamaterialet. Til slutt vil kapitlet avsluttes med en refleksjon over studiens kvalitet og etiske betraktninger.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å forstå sider ved intervjupersonens egne perspektiver på fenomener i dagliglivet. Et forskningsintervju har samme struktur som en profesjonell samtale, som involverer en metode og spørreteknikk lik den dagligdagse samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet i kvalitativ forskning blir sett på som en unik og sensitiv metode for å belyse erfaringer og meningene til subjektet (Kvale, 2007). Intervjuet er basert på konstruert kunnskap i samspill mellom den som holder intervjuet og den som blir intervjuet. Det innebærer en utveksling av synspunkter i en samtale om et tema som engasjerer begge parter. Problemstillingen for studien gjør at et kvalitativt forskningsintervju ble sett på som den best egnede metode. Dette begrunnes for at metoden kan gi et bilde av hvordan de enkelte lærerne reflekterte over hvordan og hvorfor de arbeider med forebygging av sosioemosjonelle vansker. Ved å velge kvalitativt forskningsintervju som metode, gjør dette det mulig for meg som forsker å kunne være mer grundig og få en dypere forståelse av hva akkurat disse tre lærerne tenker om forebygging av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Kvalitative forskningsintervju er fleksible med tanke på at det finnes en rekke ulike former for å kunne utføre et intervju på. Det skilles ofte mellom *strukturerte* og *ustrukturerte intervju*. I min studie var det hensiktsmessig å benytte en semistrukturert

intervjuform, også kalt dybdeintervju eller livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

Begrunnelsen for valg av denne intervjuformen er at den har en struktur, men samtidig oppleves som fleksibel. En kvalitativ intervjustudie er ofte kjennetegnet av en frem-og-tilbake-prosess mellom de ulike fasene i forskningsprosessen. Det er vanlig at de ulike fasene påvirker hverandre kontinuerlig, slik at forskeren på hvilket som helst tidspunkt kan vende tilbake til tidligere faser. Når ny kunnskap produseres vil forskeren oppnå en utvidet forståelse underveis, som kan påvirke tidligere faser (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom tilegnelse av mer kunnskap om sosioemosjonelle vansker og forebygging, gjorde dette at jeg underveis fant flere spørsmål som kunne være relevante å stille i intervjusamtalene.

Forskningsprosessen

Valg av informanter

For å kunne undersøke studiens problemstilling valgte jeg å sette tre kriterier for rekruttering av informanter. Det første kriteriet var basert på at læreren skulle ha erfaring fra arbeid i begynneropplæringa fokusert på 1-4.trinn. Dette kriteriet var til med tanke på tidlig innsats og intervensjon av tiltak så tidlig som mulig, da læreren har mulighet til å forebygge og forhindre på et tidlig stadium. Det andre kriteriet var at læreren skulle ha minst 5 års erfaring som lærer i begynneropplæringen. Derfor trengte ikke lærerne nødvendigvis å arbeide i begynneropplæringa per dags dato, men kravet var å ha erfaring fra jobb på tidlige trinn i begynneropplæringen. Det siste kriteriet for rekruttering av informanter var at lærerne var seg selv bevisst over og opptatt av forebygging av sosioemosjonelle vansker i sitt eget arbeid. På bakgrunn av tidsrammen på 20 uker valgte jeg å ta et utvalg av tre lærere som kunne være informanter som et passende antall.

Med tanke på dagens samfunnssituasjonen var det enklere å finne informanter som jeg allerede hadde kjennskap til, siden det ble vanskelig å møtes fysisk til intervju. Jeg hadde på forhånd kjennskap til en lærer som var genuint opptatt av dette fenomenet. Vår relasjon har vært gjennom flere år tilbake, slik at jeg visste om hennes fokus på forebygging av sosioemosjonelle vansker. Hun ble med dette studiens første informant. I løpet av startfasen av forskningsprosessen fikk jeg meg jobb som lærervikar på en barneskole. I denne rollen var jeg nærmere fenomenet som blir studert. Som vikar var jeg innom flere trinn i begynneropplæringen. Jeg la merke til to lærere som virket interesserte i studiens tematikk. Jeg forhørte meg med disse to lærerne, og de utgjør studiens siste to informanter. Fordelen med at jeg har kjennskap til informantene i denne studien har gjort det mer fleksibelt å gjennomføre intervjuene.

Informert samtykke og konfidensialitet

Før datainnsamlingen kunne starte måtte jeg sende inn en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for godkjenning av prosjektet (Vedlegg 1). Etter å ha fått godkjent tillatelse av prosjektet ble et informasjonsskriv og samtykkeskjema sendt til studiens informanter. Gjennom dette informasjonsskrivet fikk informantene en beskrivelse av studiens mål og hensikt, informasjon om hva det vil si å delta i studien, informasjon om rettigheter, anonymitet og frivillighet (Vedlegg 2). Et informert samtykke betyr at de som

skal delta i intervjuet blir informert om undersøkelsens overordnede formål og hensikt. For å sikre at de involverte parter deltar på et frivillig grunnlag, fikk deltakerne et samtykkeskjema som ga informasjon om deres rett til å kunne trekke seg ut av studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Konfidensialitet i forskning referer til enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse. Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ville ha en forskerrolle som gir en relasjon mellom meg og informantene, slik at de føler en tillit til meg. Derfor var jeg åpen fra starten om at informantene kunne i forkant av intervjuene stille meg flere spørsmål angående studien og intervjuene. Dette var for at informantene skulle få spørre om ting de eventuelt lurte på før de skulle dele sine personlige erfaringer og historier.

Utforming av intervjuguide og utprøving av intervju

Før datainnsamlingen kunne starte, brukte jeg store deler av tiden til å få mer kunnskap om forebygging av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. På bakgrunn av etablert kunnskap og teori, utarbeidet jeg en intervjuguide i forkant av intervjuene. Denne intervjuguiden ble sendt inn til NSD for godkjenning på samme måte som informasjonsskrivet og samtykkeskjema beskrevet ovenfor. Intervjuguiden ble brukt som et manuskript som skulle strukturere intervjuene mer eller mindre (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden inneholdt kategorier som var overordnede temaer og spørsmål. Samtidig ønsket jeg at intervjuguiden skulle være basert på en semistrukturert intervjuform (Vedlegg 3). Ved å ha en intervjuguide med noen forhåndsbestemte spørsmål gjorde at jeg som uerfaren forsker følte meg mer trygg i situasjonen. Ved å stille åpne spørsmål kan det fremkalle spontane og rike beskrivelser intervjupersonen selv presenterer det som oppleves som hoveddimensjonene ved forebygging og sosioemosjonelle vansker (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å ha en slik intervjuguide kan gjør det det enklere å holde fokus på temaet under intervjuene. Samtidig som jeg som forsker holder meg til studiens problemstilling og forskningsspørsmål ved å stille spørsmål om forebygging av sosioemosjonelle vansker gjennom ulike temaer. Intervjuguiden var delt inn med en innledende del, hoveddel og avslutning. Intervjuguiden hadde i innledningen spørsmål som var generelle som gikk ut på informantens alder, utdanning og jobberfaring. Den innledende delen av intervjuguiden dannet grunnlaget for presentasjonsdelen av informantene i oppgaven. Hoveddelen til intervjuguiden var delt inn i tema med spørsmål som omhandlet forebygging av sosioemosjonelle vansker. Intervjuguiden hadde derfor en struktur, men var fleksibel med tanke på at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål etterhvert som informantene svarte på de overordnede temaene og spørsmålene. I semistrukturerte intervjuer spørsmålene som stilles åpne og dette åpner opp for refleksjon og at informantene selv får uttrykt sine opplevelser og erfaringer. Samtidig vil det være preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene, alt etter hva informantene forteller. Den avsluttende delen gikk på om informanten hadde mer å dele enn det vi hadde snakket om og muligheten til å ta kontakt i ettertid.

Det er viktig at forskeren er godt forberedt til intervjuet for å sikre kvaliteten på kunnskapen som innhentes fra en informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Som en ny forsker i forskningsfeltet ville jeg prøve å forberede meg så mye som mulig til intervjuene. Derfor tok jeg i forkant av intervjuene et prøveintervju med en medstudent. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg testet ut intervjuguidens spørsmål og samtidig teste meg selv som intervjuer. En viktig vurdering ved å ta prøveintervju, gjorde at

spørsmålene i intervjuguiden ble videre utviklet før den ble brukt i intervjuene med studiens informanter. Dette var også med bakgrunn i at jeg gjennom forskningsprosessens stadig fikk mer kunnskap om fenomenet og kunnskap om kvalitative forskningsintervju som metode. Under prøveintervjuet forholdt jeg meg til intervjuguiden, samtidig som jeg endret spørsmålene i en mer hensiktsmessig måte for å få informanten til å svare mer reflekterende. Prøveintervjuet gjorde at jeg fikk testet at lydopptakeren fungerte og fikk et perspektiv på hvor lang tid intervjuet ville ta.

Intervju og transkribering

Som en ny i forskningsfeltet, hadde jeg et ønske om å bruke lydopptaker under intervjuene. Dette er begrunnet i at gjennom bruken av en lydopptaker, kunne jeg konsentrere meg om samtalene og få med meg alt det viktige meningsinnholdet i samtalene. Ved ønske om å ta i bruk lydopptak under intervjuene, ble min studie meldepliktig til NSD grunnet personvern til informantene. Som tidligere nevnt kunne jeg starte datainnsamlingen når jeg fikk tillatelse og godkjent studien. Datainnsamlingen ble foretatt i uke 9 og 10. Informantene fikk velge sted for intervjuene, der alle intervjuene foregikk på informantene sine arbeidsplasser. Relasjonen til informantene gjorde at interaksjonen og intervjusituasjonen gikk naturlig, og det var flyt i samtalen. For at det skal kunne skapes kunnskap i samspill mellom intervjuer og informant, avhenger dette i stor grad av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom som gjør det mulig for informanten å virke avslappet og kan snakke fritt og trygt. Dette krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og respekt for intervjupersonens integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde at i denne studien var det en fordel å ha kjennskap til informantene. Dette gjorde at utvalget av informanter ikke tok for lang tid. Samtidig som det gjorde det enklere å planlegge og gjennomføre intervjuene.

Alle tre intervjuene hadde en varighet på litt over 60 minutter. Det ble brukt en diktafon for å ta lydopptak av intervjuene. Ved å benytte en lydopptaker, kunne jeg konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. Dette resulterte i at jeg ofte stilte oppfølgings spørsmål som var naturlige å stille etter det informantene fortalte. Intervjuene hadde et par dager mellomrom mellom hvert av de tre intervjuene. Dette gjorde at jeg fikk tid til å transkribere ferdig etter hvert intervju og holde meg til én informant sin historie om gangen. For hvert av intervjuene jeg transkriberte var jeg opptatt av å nullstille meg før neste intervju. Transkribering var en tidkrevende prosess, men jeg opplevde dette som noe av det mest interessante gjennom hele forskningsprosessen ved studien. Det å lytte om og om igjen på det informantene fortalte og å tenke tilbake til intervjusamtalene, der disse lærerne har fortalt sine praksisnære opplevelser til fenomenet var noe jeg synes var interessant. Samtidig som at dette skapte mange refleksjoner og tanker i forhold til den videre analyseringen. Når alle intervjuene var gjennomført og transkribert, satt jeg igjen med 38 sider skriftlig tekst. Jeg valgte å transkribere på en slik måte at informantenes dialekt ikke ble til den samme i skriftformen i de transkriberte datamaterialene. Dette valget tok jeg for å bevare anonymiteten til informantene ytterligere. Samtidig gjorde dette valget det mer tidkrevende da jeg måtte ta dialekten til informantene å gjøre den om til en felles skriftform. Uttalelsene til informantene ble skrevet ordrett, der jeg inkluderte tenkepauser da dette ga informantene tid til å komme med fyldige svar.

Analyse og tolkning

Analyse- og tolkningsprosessen i kvalitativ forskningstilnærming blir sett på som en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosessen i studien (Thagaard, 2013). Formålet med analysen er å avdekke hvordan lærere opplever deres arbeid med forebygging av sosioemosjonelle vansker.

I analyseprosessen av datamaterialet ble det hensiktsmessig å ta i bruk et *fenomenologisk fundament* som utgangspunkt for analysen. Fenomenologi betyr læren om et fenomen og hvordan et fenomen oppfattes. I intervju undersøkelser med et fenomenologisk utgangspunkt retter oppmerksomheten seg mot hvordan et fenomen oppleves og erfares fra informantenes eget perspektiv. I denne sammenheng handler det for eksempel ikke om fenomenet sosioemosjonelle vansker i seg selv, men det handler om hvordan sosioemosjonelle vansker oppleves for informantene fra deres subjektive opplevelser (Dalland, 2020). Som forsker søkes det å oppnå en dypere forståelse av meningen som ligger i informantenes uttalelser om deres erfaringer. Arbeidet i analysen har vært å gå i dybden på datamaterialet, og se informantens tanker rundt arbeidet med sosioemosjonelle vansker, og på bakgrunn av dette har jeg dannet et grunnlag for videre forståelse av fenomenet som studeres. Jeg bruker et fenomenologisk fundament i analysen som utforsker meningen personen tillegger sine erfaringer av et fenomen. Innenfor et fenomenologisk fundament er det vanlig at forskere beskriver trekk som er felles ved deltakernes erfaringer i en forskningsstudie. Denne formen for analyse handler om å fokusere på hva som blir sagt i intervjuene, der det er erfaringer og perspektiver som kommer frem fra informantenes livsverden som vil være essensen i forskningsstudien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved siden av valget over et fenomenologisk fundament i analyseprosessen, er det i forskningssammenheng vanlig at forskeren tar et valg mellom induktive, deduktive og abduktive former for analyse i forskningsfeltet. Når forskere kjenner til fenomenene i forskningsfeltet som studeres blir det som oftest benyttet enten induktiv eller deduktiv tilnærming. Induktiv tilnærming handler om at forskeren utforsker meningsinnholdet i empirien og innarbeider teoretiske begreper i tilknytning til empirien. En deduktiv tilnærming preges av teori og begreper på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle som ny forsker i forskningsfeltet har jeg brukt en kombinasjon av både deduktiv og induktiv tilnærming. Den deduktive tilnærmingen ble til når jeg utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av teori og forskning før datainnsamlingen kunne starte. Videre i forskningsprosessen tok jeg i bruk en induktiv tilnærming når jeg skulle analysere informantenes uttalelser og finne teori som ble utledet fra empirien. Det har blitt gjennomført en veksling mellom teori drevet av forskning og informantenes uttalelser, selv om jeg hadde et utgangspunkt i starte ut fra empirien. På bakgrunn av at jeg er ny på feltet, vil betydningen av teorier og perspektiver i forkant av studien ha vært en årsak til denne kombinasjon. Derfor kan en si at denne kombinasjonen av deduktiv og induktiv tilnærming har resultert til at jeg har benyttet meg av en abduktiv tilnærming til forskningsfeltet.

I analyseprosessen begynte jeg med å lete etter gjentakelser og sammenhenger fra hvert intervju i det transkriberte datamaterialet. Et eksempel fra analysen var at jeg scannet dokumentet for faguttrykk som jeg følte var relevant for problemstillingen. Jeg lette etter naturlige meningsenheter i lærernes uttalelser om fenomenet som søkes. Gjennom et fenomenologisk fundament av meningsfortolkning av det transkriberte

datamaterialet vil jeg utvide min forståelse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Relasjoner var et slikt ord som gjentok seg gjennom det transkriberte datamaterialet. Ordet relasjoner ble brukt som kodeord i den videre analysen. Koding bidrar til å identifisere noen andres ytring ved å bryte ned tekst og kombinerer nøkkelord i en analyseprosess. Kategorisering i analyseprosessen er en mer systematisk begrepsdannelse rundt uttalelsene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle dataene som omhandlet relasjoner ble videre formet til kategorien lærer-elev-relasjonen. Videre ble den samme metoden brukt i analyseprosessen, regler og rutiner kom frem gjennom datamaterialet som nøkkelord, og jeg kodet ordet *klasseledelse*. Jeg knyttet informantens uttalelser som omhandlet lærerens rolle som klasseleder for å skape gode læringsmiljø som gir forutsigbarhet for å kunne forebygge sosioemosjonelle vansker. Til slutt i analyseprosessen kom jeg frem til kodeordet *samarbeid* ved å se på gjentakelser av samarbeid i ulike sammenhenger. Lærerne snakket om at samarbeid med foreldre og ansatte i skolen hadde betydning for forebygging av sosioemosjonelle vansker. Jeg satt til slutt igjen med tre kategorier som var de mest fremhevede temaene disse lærerne erfarer som forebyggende for sosioemosjonelle vansker. Kategoriene lærer-elev-relasjoner, klasseledelse og samarbeid var de temaene som har dannet grunnlaget for resultatene av denne studien. Disse kategoriene kan ha kommet som et resultat av intervjuguiden jeg brukte i intervjuet. Disse tre kategoriene vil bli presentert i tre ulike kapitler som omhandler funn fra de ulike kategoriene i analysedelen av studien.

Kvalitetssikring og etiske betraktninger

Kvalitet og etiske betraktninger i forskningsvirksomhet handler om studiens *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet i forskningsvirksomhet handler om hvorvidt forskningen er gjennomført på en pålitelig, troverdig og tillitsvekkende måte. Gjennom å redegjøre for forskningsprosessen, styrkes studiens reliabilitet ved å vise transparent, gjennomsiktighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet kan knyttes til om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte ved å foreta en kritisk vurdering av prosessen (Thagaard, 2013). Jeg har forsøkt å styrke studiens reliabilitet i metodekapittelet der jeg har gitt en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen fra start til slutt og begrunnet de valgene jeg har tatt. Videre handler forskning om validitet, som går ut på studiens uttalelser om sannhet, riktighet og styrke. Validitet i samfunnsvitenskapene handler om en metode en egnet til å undersøke temaet det søkes etter. Validitet har blitt styrket gjennom redegjørelser av studiens teoretiske utgangspunkt, ettersom disse har betydning for studiens tematikk. Videre handler forskning om generaliserbarhet. Generaliserbarhet handler om overførbarhet, hvorvidt studiens resultater kan føres til andre situasjoner. Generaliserbarhet i kvalitative studier har en annen betydning enn for kvantitative studier. Resultater fra kvalitative studier er i utgangspunktet ikke overførbare til andre sammenhenger fordi de undersøker sosiale fenomener forstått fra enkeltpersoner sitt ståsted. Der det i min studie har vært et utvalg på tre informanter og resultatene jeg har kommet frem til er særegne i forhold til hva mine informanter har svart. Min studie har ikke hatt som mål at den skal kunne generaliseres, men målet har vært å belyse viktigheten av et fokus på allmenn forebyggende arbeid av sosioemosjonelle vansker for mennesker som jobber med barn og unge på et tidlig stadium (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskerrollen er avgjørende for kvaliteten på studien og de etiske beslutninger som forskeren kommer fram til i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning blir forskeren sett på som et av de viktigste forskningsinstrumentene. Dette gjør at forskerrollen har en stor

betydning for hvordan studien blir utformet og hvilke tolkninger forskeren har kommet frem til (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker vil det derfor være viktig å tenke over egen refleksivitet i alle forskningsprosessens faser. Refleksivitet blir sett på som en prosess der forskeren aktivt ser sine egne handlinger og beslutninger, som vil påvirke utfallet av forskningsprosjektet faser (Berger, 2015). Det handler om bevissthet og refleksjon over valg som blir tatt. Dette handler om at forskeren er kritisk og reflekterer over valg og fremgangsmåter til hvordan datamaterialet er samlet inn. Samt relasjonene mellom intervjuer og informanter og hvordan forskerens egen forståelse av fenomenet kan påvirke kvaliteten på studien. Woodhead og Faulkner (2000) hevder at mange forskere generaliserer informanter sine subjektive meninger. Derfor er det viktig å ta i betraktning under forskningsprosessen at dette er subjektets mening, der min forforståelse og refleksivitet må sørge for at individualiteten til de ulike informantene ikke må bli borte, men at disse til sammen skal danne utgangspunktet for min studie. Det vil være viktig å poengtere at min forskerrolle kan ha påvirket resultatene av denne studien på flere måter. For det første kan studiens resultater påvirkes gjennom at jeg har en genuin interesse for fenomenet som undersøkes. På grunnlag i dette har jeg en forforståelse over hva jeg selv mener kan være viktige tema for forebyggende arbeid. For det andre har jeg uttrykt mine kjennskap til informantene, men at det for meg har vært viktig å ha et åpent sinn og klargjøre min subjektivitet i forhold til deres opplevelser av fenomenet. Målet mitt har vært å få frem informantenes personlige erfaringer, der jeg som uerfaren forsker har lyttet til deres historier. Det var viktig for meg at spørsmålene som ble stilt under intervjuene, ikke skulle være av den arten som gjør at informantene skulle svare på det de trodde jeg ønsket å få svar på. Det var derfor viktig for meg at gjennom datainnsamlingen, at min forforståelse og påvirkning på feltet sammen med lærernes erfaringer om fenomenet som søkes skulle til sammen danne sluttresultatet for studien, der informantene har hatt den mest bærende delen i denne studien.

Som tidligere nevnt fikk informantene informasjon om forskningsprosjektets formål og prosedyrer gjennom informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som ble sendt i forkant av intervjuene. I starten av hvert intervju ble det gitt en briefing som tok for seg sentrale elementer fra informasjonsskrivet. For å kvalitetssikre studien ytterligere, valgte jeg å kontakte informantene etter jeg hadde kommet frem til resultatene fra analysen av datamaterialet. Jeg sendte et utkast av resultatene fra studien til alle informantene. Dette er med på å skape pålitelighet til studien, samtidig som informantene får mulighet til å si sin mening i forhold til om resultatene samsvarer med deres uttalelser. Informantene mine responderte positivt på utkastet av resultatene og kunne bekrefte at de kjente seg igjen i mine funn.

KAPITTEL 5

LÆRER-ELEV-RELASJONER

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne var spesielt opptatt av å fokusere på å ha positive lærer-elev-relasjoner i sammenheng med forebygging av sosioemosjonelle vansker. I dette kapitlet vil jeg først gi en presentasjon av relevant teori. Deretter drøftes studiens empiri og analytiske funn. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av lærer-elev-relasjonen som tema i denne studien.

Teoretisk grunnlag

Gjennom pedagogisk forskning og i den skolepolitiske debatten de senere årene har betydningen av en god lærer-elev-relasjon fått mer oppmerksomhet. Årsaken kan sees i sammenheng med flere studier som dokumenterer at en god relasjon mellom lærer og elev har stor forebyggende effekt, og har betydning for elevenes trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Hvordan elevene opplever skolehverdagen påvirkes av kvaliteten på forholdet til læreren. Relasjonen har stor betydning og er avgjørende for barnas opplevelse av det faglige, sosiale og emosjonelle inntrykk i skolen (Federici & Skaalvik, 2017). Relasjonskompetanse er et av kravene lærerrollen har i sin rolle som underviser. Det har størst påvirkning når det gjelder faglig og sosial utvikling hos elevene (Fallmyr, 2017). Relasjonskompetanse i yrkessammenheng handler om å samhandle på en god og hensiktsmessig måte i møte med andre mennesker. Kommunikasjonen må være basert på at en relasjonskompetent fagperson ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og kommuniserer på en måte som gir mening. Ved å leve oss inn i hvordan andre mennesker opplever verden, kan vi forstå og avdekke hensikter som er årsaken bak atferden til en person (Røkenes & Hanssen, 2012). Profesjonell relasjonskompetanse handler om å fokusere på barnet og dets premisser, og samtidig beholde lederrollen og evnen til å være autentisk i kontakten med barnet. Kvaliteten på relasjonen er lærerens ansvar, og i klasserommet har man ansvar for å skape, bygge og opprettholde relasjonene til elevene (Juul og Jensen, 2003).

Som tidligere beskrevet i oppgaven viser forskning at lærer-elev-relasjonen har betydning for både elevenes faglige og sosiale læring (jf. Cooper, 2011). Samtidig som det har betydning for at læreren selv skal trives og oppleve mestring i skolehverdagen (Moen, 2016). Begrepet *relasjonelt mellomrom* er interessant å trekke frem når det er snakk om å skape gode lærer-elev-relasjoner. I flere studier presenterer Moen (2016; 2020; 2021) begrepet relasjonelt mellomrom som setter søkelys på de positive interaksjonene i de relasjonelle mellomrommene når mennesker møtes. I sammenheng med lærer-elev-relasjoner handler det om hvordan læreren ser mulighet for å skape dialog og interaksjon med elevene. Når mennesker møtes er disse interaksjonene kjennetegnet av nonverbale strategier ved gestikulering som et vennlig smil eller verbale strategier i form av ord. Det er kvaliteten på disse relasjonelle mellomrommene som er betydningsfull. Begrepet er komplekst å forstå, fordi det er ikke konkrete eller synlige rom, men disse rommene er likevel tilstede når mennesker møtes. Samtidig er rommene like reelle som pulter i et klasserom eller elevene og lærerne som befinner seg i klasserommet. Når lærere er bevisste over de relasjonelle mellomrommene, gjør at læreren alltid har et valg når det gjelder kvaliteten på relasjonen. For elevene kan det være risikabelt å tre frem for lærer og medelever for å synliggjøre seg i de relasjonelle

mellomrommene. En kan oppleve å bli avvist eller ignorert. Motsatt kan elevene erfare å bli sett, støttet, lyttet til og bli anerkjent som er med på å skape trygghet for elevene i klassen (Moen, 2020).

En lærer som skaper en følelse av tilknytning og tilhørighet mellom seg og elevene, samt elevene seg imellom, har lagt fundamentet for vekst og trivsel. Relasjonsbygging handler om å skape trygghet som bygger på åpenhet og tillit. Gjennom at læreren har en tydelig og empatisk væremåte vil dette være med på å gi positive følelser og troen på egne ressurser hos den enkelte (Fallmyr, 2017). For å skape en god relasjon til elevene er det viktig at læreren innhenter informasjon om enkelte elever og deres behov, og hvordan elevene opplever læringsmiljøet. En viktig del av relasjonsbyggingen handler om elevenes opplevelse av læreren, og hvordan læreren bidrar til elevens behov for trygghet, tilhørighet og kompetanse (Øverland & Bru, 2016). Forskning viser til at lærere som har en god relasjon til sine elever, opplever mindre atferdsproblemer og utprøvnings, enn lærere som har dårlige relasjoner til sine elever (Moen, 2012). Der forskning som er blitt vist i oppgaven, styrker viktigheten for å fokusere på gode lærer-elev relasjoner som et tema i forebygging av eventuelle sosioemosjonelle vansker som kan oppstå.

Empiri og drøfting

Lærerne som har deltatt i denne studien forteller at de er opptatt av en god lærer-elev-relasjon, som en viktig forutsetning for å kunne forebygge sosioemosjonelle vansker. Deres fokus på lærer-elev-relasjonen kommer frem når de snakker om å se elevene tidlig. Når lærerne snakker om relasjoner, forteller de at de er opptatt av å bli kjent med elevene tidlig for å opprette god kontakt og skape trygghet for elevene. De forteller:

Jeg tenker at trygghet er noe av det viktigste for å forebygge. Faste, trygge og kompetente voksne. Å spesielt på de barna som strever, så må en ha kjennskap til de problemene barna har. Det å skape trygghet og bli kjent med barnet er så viktig. Elevsamtalen er en time som egentlig er veldig fin for å bli litt kjent med hver enkelt elev. Du har ikke all verdens med tid, men du må ta deg tid innimellom også. (Anne, 040321, s.3-4)

Relasjonsbygging til alle elever er viktig, men spesielt til de sårbare barna som krever det. Barn som er sårbare trenger en voksen de føler de kan stole på. Å hvis du ikke klarer å bygge opp den relasjonen da, så vil ikke det barnet føle seg trygg på deg eller skolen. Skulle gjerne hatt mer tid til oppfølging av samtlige unger egentlig, men det er jo de som du ser skulle hatt enda mer tid. Tiden strekker ikke bestandig til. Så akkurat det med ressurser i form av voksenpersoner kunne godt vært tettere i barneskolen. (Julian, 080321, s.4-5)

Investere tid i å bli kjent med elevene. Når de ser at jeg investerer i tid og viser at jeg er interessert, så får elevene en tillit til meg og tillit er superviktig. For tillit kjennetegner lærer-elev-relasjonen for meg, det at elevene føler seg trygge sammen med meg. Jeg hadde ikke tid til de elevene som kanskje gjerne skulle hatt en tur. For det er ikke noe god følelse for de elevene som sitter igjen med en lærer som ikke klarer å gape over alt (Heidi, 110321, s.6-7).

Lærerne forteller at trygghet og tillit er viktig for relasjonsbyggingen. Dette samsvarer med Fallmyr (2017) som viser til at relasjonsbygging handler om at læreren ser den enkelte elev, skaper trygghet og tillit gjennom at læreren er empatisk og tydelig i sin

væremåte. Lærernes fokus på relasjonsbygging handler om at de tar seg til tid å bli kjent med hver enkelt elev. Dette gjør de for å kunne bygge en relasjon som beror på at elevene skal kunne føle seg trygge på læreren og oppleve tillit. For å mestre problematferd i klasserommet er gode relasjoner mellom elevene og lærerne en forutsetning for effektiv forebygging (Nordahl et al., 2005). Lærerne forteller at de ønsker å ha fokus på lærer-elev-relasjonen, da dette oppleves som viktig i arbeidet med forebygging av sosioemosjonelle vansker. Når tid og ressurser gjør at lærerne ikke føler at de strekker til, vil det være vanskelig for lærerne å jobbe aktivt med relasjonsbygging. Røkenes og Hanssen (2012) skriver at når læreren har gitt nok rom, tid og plass til å ta imot eleven, føler eleven tillit og respekt. Dette bekrefter forskning som viser til at det å ha en støttende relasjon til minst én lærer, er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for risikoutsatte barn når det gjelder fremtidig utvikling i skolen, og at relasjonen i seg selv kan fungere som en beskyttende faktor (Drugli, 2013).

Lærerne forteller om opplevelse av mangel på tid og ressurser til å vedlikeholde relasjoner. Dette støttes av Nordahl et al. (2018) som viser til undersøkelser der lærere uttrykker mangel av ressurser i form av tid og klassestørrelse som gjør at lærere ikke får støttet opp elever som har særlige behov. Kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev kan ha en stor betydning for elevenes læringsutbytte og den helhetlige opplevelsen av skolen. Når antallet elever øker i hver klasse, vil dette kunne være med på å redusere lærernes muligheter til å bli kjent med hver enkelt elev (Federici & Skaalvik, 2013). Det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev har ofte blitt undervurdert til at læreren skal fokusere mer på den faglige opplæringen til elevene. Dette kan føre til at muligheten for å skape relasjonelle mellomrom i lærer-elev-relasjonen ikke er til stede. Mangel på tid og ressurser kan forårsake at lærerne ikke har muligheten til å kunne stå å ta imot elever som trenger ekstra støtte og behov. Moen (2020) har et annet perspektiv når det gjelder læreres opplevelser av mangel på tid og ressurser. Hun hevde at de relasjonelle mellomrommene alltid vil være tilstede, og det handler om hvordan lærerne benytter disse mulighetene. Et blikk eller smil krever verken tid eller ressurser, men kan ha stor betydning for det forebyggende arbeidet. Det handler altså ikke om å sette av tid, eller få inn flere ressurser, men hvordan læreren er i forhold til sine elever. Samtidig er relasjonsbygging noe som tar tid og ressurser, som skal være med på å skape rom for at elevene kan ha samtaler som virker forebyggende spesielt for elever som har sosioemosjonelle vansker. Videre forteller lærerne hvordan de går frem når de skal fange interessen til barna for å bygge relasjoner. De forteller:

Det å kjenne barna er viktig og vite hva de liker. Det gjør at de kan komme til deg hvis det er noe som er vanskelig. For det tar en stund å bli kjent med et barn. Du skal kjenne barnet i alle fasetter. Det er viktig at læreren har god tid, og at det finnes situasjoner der eleven får det til. Du må på en måte skape noen rom innimellom. For jeg opplever jo stadig vekk at det er noen som kommer bort til meg når alle jobber og sier "Skal jeg fortelle deg noe?", å da må du ta imot det der og da, å være begeistret for barnet. Man må vise interesse og spørre hvordan det gikk. (Anne, 040321, s. 11)

Gjennom å vise at du er interessert, viser du at du bryr deg. Så bare stå der å ta imot det. På den måten viser du at du er en som det går an å komme å prate med. For hvis du begynner med de små tingene, så vil barnet kanskje være trygg på deg slik at det kan komme å fortelle hvis det er vanskeligere ting også. Bruk tid, bruk masse tid som gjør at du lærer deg interessen til elevene. (Julian, 080321, s. 9)

Vise interesse og stille spørsmål, gi et smil, istedenfor å komme med masse korrigerende hele tiden. Det er noe med å stille de rette spørsmålene, hva kan jeg gjøre for at du skal ha det bedre. Istedenfor å fortelle hva du må gjøre for å endre deg. Hva kan jeg gjøre for at du skal ha det bra på skolen. Så prøver jeg å være interessert i elevene og det å komme ned på deres nivå er viktig. (Heidi, 110321, s. 10)

Lærerne var samstemte om at det å vise interesse overfor elevene var viktig for lærer-elev-relasjonen, og at å fange elevenes interesse ble sett på som en styrke for å bygge videre på relasjonen. Barn setter pris på å bli spurt om og å få snakke om det de er interessert i og mestrer. Dette vil danne et viktig grunnlag for videre samtaler med elevene. Gjennom bruk av øyekontakt, humor, personlige kommentarer til hendelser eller situasjoner som er viktige for barn, viser voksne at de verdsetter barns interesser. Dette viser til at lærerne i studien ønsker å lære seg å kjenne elevene i klassen som subjekter (Nordahl et al., 2005).

Lærerne fortalte at de synes det er viktig å bruke interessen til barna for å komme ned på deres nivå for å ta imot det barna forteller. Lærerne og elevene gjør seg synlig for hverandre på flere arenaer, både i klasserommet og ute i friminuttet. Hvert øyeblikk er åpent for nye muligheter. På den måten kan læreren være bevisst om å identifisere mellomrom og velge å tre inn i dem. Lærerne forteller at de skal være tilgjengelig for elevene, og ta seg tid til å lytte og se elevene. Anne forteller at du må på en måte skape noen rom innimellom, og når hun forteller om dette kan dette ses i lys av bevissthet over det relasjonelle mellomrommet alltid er der mellom Anne og sine elever. Måten Anne uttrykker det å sette av tid og skape disse rommene, kan ses i at hun er opptatt av kvaliteten på interaksjonene mellom seg og sine elever (Moen, 2021). I de relasjonelle mellomrommene møtes lærer og elev verbalt ved hjelp av språket eller nonverbalt ved for eksempel gjennom å gi elevene et smil, slik som Heidi nevner i sitatet ovenfor. Når lærerne viser elevene sitt nærvær av vennlighet og varme, skaper dette gode følelser hos elevene. Dette gjør at det kan skapes felles forståelse mellom lærer og elev i situasjonen. Gjennom at lærerne forteller om at de er bevisste over deres eget handlingsrepertoar og det relasjonelle mellomrommet, vil relasjonen til elevene bli vedlikeholdt, og slik åpne for at elevene har rom til å prate med læreren. Bli møtt, sett, hørt og anerkjent er kvaliteter i det relasjonelle mellomrommet, og fører til velvære og trygghet. Trygghet og tillit i relasjonen bidrar til at eleven kan åpne seg for læreren dersom eleven trenger hjelp, og fortelle om ting som er vanskelig (Røkenes & Hanssen, 2012). Videre i intervjuene forteller lærerne at for å kunne forebygge er det viktig å ha kjennskap til elevene. For å kunne gi eleven den tryggheten og tilliten den trenger, vil det være viktig å komme inn på eleven for å få en dypere forståelse av hvem eleven er og hvilke behov eleven har. Derfor er det viktig at lærerne ser årsaken bak problemene som viser seg. De forteller:

Det med en tidlig start og gi tidlig hjelp, spesielt for de elevene som har problemer både faglig eller sosialt at de opplever å få den hjelpen og støtten, der eleven blir sett av læreren... det er viktig. (Anne, 040321, s. 14).

Det å finne inngangen til det barnet, å finne nøkkelen som låser opp årsaken til de problemene. Det er viktig, men kanskje det som er vanskeligst også. Det er jo det å finne årsaken som er det vanskeligste. Å da er vi inne på det med relasjoner. Hvis du har en god relasjon til barnet, så går det kanskje an å få låst opp litt og komme frem til hva som er

det vanskelige. «Hvorfor gjør eleven som den gjør, hva er det som ligger bak?». (Julian, 080321, s. 6)

Det å være den signifikante andre, det å være det støtte stillaset som eleven trenger i hverdagen. Når jeg ser at elevene har det kjipt eller at de har det bra. Istedenfor å fortelle hva du må gjøre for å endre deg, hva kan jeg gjøre for at du skal ha det bedre? Da kan jeg være det støttende stillaset, den signifikante andre for eleven, jeg ser deg og jeg hører deg. (Heidi, 110321, s. 6)

Det lærerne forteller viser at de har et relasjonelt perspektiv på sosioemosjonelle vansker, fremfor å fokusere på at det er individene selv som har problemene iboende i seg. Et fokus hos lærerne er å legge til rette for elevene, og kunne hjelpe elevene med å forebygge videre utvikling av vanskelig atferd. Ved å forstå og finne ut av hvorfor atferden oppstår, vil læreren bedre kunne legge til rette for at elevene skal få et godt psykososialt læringsmiljø. Det vil være viktig at lærerne opptre på en måte der de er tydelige og setter grenser, da dette er med på å skape en trygghet for elevene. Lærerne er opptatt av å komme inn på eleven som er bak atferden, for å finne årsaken til hvorfor atferden oppstår. Hvis lærerne forstår årsakene til elevenes væremåte og de psykologiske behovene som ligger bak, er det enklere å identifisere seg med og tolerere følelsesreaksjoner til elevene. Dette gjøres gjennom å tåle barnets følelser, gi mening til dem og at de atferds reaksjonene elevene skaper gjør at læreren forstår eleven bedre (Fallmyr, 2017). Tilgjengeligheten lærerne er opptatt av å vise gjør at de får muligheten til å kunne oppdage elever som trenger ekstra støtte og behov gjennom samtaler. Det å skape rom for at elevene kan komme å ha samtaler kan tenkes å virke forebyggende spesielt for elever som har sosioemosjonelle vansker. Relasjonskvalitet mellom lærer og elev er slik som burde tas på alvor. Barn og unge som trenger ekstra støtte av læreren og har flere behov, slik som elever som opplever å ha sosioemosjonelle vansker, er viktig at de blir sett av læreren sin tidlig (Drugli, 2013).

Lærerne i studien forteller at de er opptatt av hvordan de skal støtte og hjelpe elevene. I samsvar med teori om verbalt og nonverbalt handlingsrepertoar (Moen, 2016) handler om hvordan lærerne viser vennlighet og interesse overfor elevene. Helheten i dette repertoaret gjør at det fungerer som stillas for elevene. Stillasbygging handler om å bygge stillaser rundt elevene gjennom støtte og veiledning til elevenes behov. Voksne vil både anerkjenne og underkjenne barn gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk som for eksempel et blick eller et smil (Moen, Nilssen & Weidemann, 2007). Den nonverbale kommunikasjonen brukes bevisst og tydelig for at læreren skal vise at den ser hver enkelt elev. Heidi nevner videre at hun vil gi elevene mestringsfølelse gjennom å være elevenes signifikante andre og bygge stillaser rundt elevene. Andre personer rundt oss er en viktig del av hvordan sosialiseringen foregår, og personene i dette samspillet blir ofte sett på som den signifikante andre. I denne sammenheng er det læreren som blir sett på den signifikante andre for elevene, ved at elevene lærer av relasjonen til læreren og fra samspillet med en lærer (Nordahl et al., 2005). Dette støttes videre gjennom Vygotsky (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 72) sin teori om læreren som veileder og stillas for elevene. For å fremme elevenes engasjement, interesse og motivasjon for videre arbeid, kan læreren stille spørsmål, og gi tilbakemeldinger og respons til elevene som fungerer som stillaser (Moen 2016). Hvis læreren klarer å jobbe aktivt med barnet når det viser positiv atferd, vil det i seg selv kunne redusere barnets vanskelige atferd. Barnets positive atferd blir da aktivt forsterket og barnet vil derfor vise mer av denne atferden (Drugli, 2013).

Oppsummering

I analysen av datamaterialet viser funnene at lærerne forteller at de er opptatt av å bygge gode relasjoner med elevene, for å forebygge sosioemosjonelle vansker. I dette kapitlet drøftes lærer-elev-relasjonen som betydningsfull for at lærerne skal kunne oppdage elever med sosioemosjonelle vansker i sin klasse og kan sette i gang forebyggende tiltak. Funnene viser at ved å etablere en god relasjon med elevene tidlig, har en forebyggende effekt på sosioemosjonelle vansker. Videre viser funnene at lærerne har mulighet til å bli kjent med et mangfold av elever på et tidlig stadium, og kan på den måten bidra til å forhindre og redusere omfanget av sosioemosjonelle vansker.

Analysen viser at lærerne forteller at deres hovedmål er å bli godt kjent med elevene. Det blir drøftet at det tar tid for lærerne å bli kjent med hver enkelt elev. Funnene viser at en relasjon basert på trygghet og tillit i lærer-elev-relasjonen er viktig i arbeidet med forebygging av sosioemosjonelle vansker. Et annet funn i kapitlet viser at relasjonsbyggingen er tidkrevende, og det blir vanskelig å ivareta relasjoner samtidig som det skal undervises. Slik kan kvaliteten på relasjonen bli dårligere og påvirke elevens læringsutbytte og opplevelse av skolen. Tid til relasjonsbygging vil derfor være en viktig faktor for å kunne oppdage sosioemosjonelle vansker hos barnet.

Videre i analysen kommer det frem at lærerne forteller at de gjennom å ta i bruk interessen til elevene blir sett på som ressurser for at lærerne kan komme nærmere inn på elevenes behov. I kapitlet drøftes det at når lærerne er bevisste de relasjonelle mellomrommene, så er det åpent for at elevene kan komme å snakke om det som er vanskelig. Funnene viser at ved å bruke barnets interesser kan læreren åpne en dialog med barnet. En relasjon basert på trygghet og tillit vil dialogen være et viktig redskap for å oppdage hvilke sosioemosjonelle vansker barnet opplever.

Funnene viser gjennom det lærerne i denne studien forteller, at de ser på sosioemosjonelle vansker med et relasjonelt perspektiv. I analysen kommer det frem at lærerne har et fokus på å se hvem barnet er, og hva som er årsaken til atferden. Ved å ha en god relasjon til barnet kan læreren lettere forstå hvorfor barnet reagerer slikt det gjør. Da kan læreren legge til rette for eleven, gjennom å forebygge en videre utvikling av sosioemosjonelle vansker. Et annet funn viser at lærerne forteller at de har fokus på stillasbygging, ved å gi elevene støtte og veiledning. Ved å være elevenes signifikante andre kan lærerne gi mestringsfølelse og fremme elevenes engasjement. Slik kan lærerne jobbe aktivt med barnet ved positiv atferd, som kan redusere barnets sosioemosjonelle vansker.

KAPITTEL 6

KLASSELEDELSE

I analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne har et fokus på deres egen klasseledelse som en del i forebyggingen av sosioemosjonelle vansker. I dette kapitlet vil jeg først gi en presentasjon av relevant teori. Deretter drøftes studiens empiri og analytiske funn. Kapitlet avsluttes med oppsummering av klasseledelse som tema i denne studien.

Teoretisk grunnlag

Klassen som system er det nivået i skolen som betyr mest for elevenes daglige erfaringer. Lærernes væremåte og ledelse av klassen påvirker i stor grad klimaet i klassen og læringsmiljøet. En sentral del av klasseledelsen innebærer å ha kontroll over klassen. Læreren må derfor lede elevgruppen ved å utøve en ytre kontroll over klassen, ved hjelp av hensiktsmessige rutiner og strategier. Ved å ta i bruk praktiske grep for å skape produktiv arbeidsro, vil det frigjøre tid til undervisnings og læring (Drugli, 2012; Ogden, 2015). En god klasseleder er autoritativ, fleksibel og åpen for diskusjon. Det er derfor viktig at læreren mestrer balansegangen mellom å vise forståelse og sette grenser. På denne måten kan læreren balansere hvorvidt elevene får treffe få eller mange valg, ved å veksle mellom å stimulere og stille krav (Ogden, 2015).

I et forebyggingsperspektiv er *proaktiv klasseledelse* sentralt å trekke frem. Proaktiv klasseledelse handler om hvordan læreren korrigerer eller forebygger begynnende problematferd. Om læreren klarer å være i forkant, ved å fange opp tidlige signaler og reagere umiddelbart, kan man forebygge begynnende vansker og gjøre tiltak før eventuelle konflikter og at utageringer eskalerer (Ogden, 2015). Dette bygger på som tidligere nevnt viktigheten av relasjoner til eleven, slik at læreren kan forebygge begynnende vansker. Proaktiv klasseledelse er forskningsmessig blitt sett på som et virkemiddel for å forebygge sosioemosjonelle vansker (Ogden & Moen, 2021). Lærerne kan bruke proaktive strategier ved å ha et godt overblikk i klassemiljøet, og til enhver tid være oppmerksomme på det som skjer. De kommuniserer gjennom kroppsspråk ved å bevege seg i rommet og ved å gi signaler gjennom øyekontakt, pauser og korte påminnelser. Slik kan læreren fremme ro, samarbeid, motivasjon og positiv atferd hos elevene (Drugli, 2012; Ogden, 2015). I tillegg må læreren kunne beherske reaktive strategier for å kunne forhindre og stoppe uforutsette hendelser som elevenes uro og negativ atferd (Drugli, 2012). Dersom en tenker klasseledelse som tiltak i et allmennforebyggende perspektiv på sosioemosjonelle vansker, vil det være viktig at lærere har innsikt i teorier om proaktiv klasseledelse.

Klasseledelse har i mange år hatt fokus rundt læreren sin autoritet i klasserommet. I dag har klasseledelse fått et mer relasjonelt og dialogisk perspektiv. Det handler derfor mer om å få elevene på lag med læreren. Læreren må tilpasse sin ledelse ut fra den klassen eller undervisningssituasjonen læreren står overfor (Moen, 2012). Klasseledelse har ofte blitt sett i sammenheng med disiplinproblemer i sammenheng med sosioemosjonelle vansker. Det blir poengtert og argumentert for at læreren skal ha autoriteten i klasserommet slik at problematferd blir forebygget eller redusert. For det andre har det blitt sett en sammenheng mellom sosioemosjonelle vansker og elevenes skolefaglige

prestasjoner. Det viser seg at problematferd reduserer mulighetene for skolefaglig og sosial læring for mange elever. Disiplinproblemer og problematferd bidrar både til å forstyrre læreres undervisning og elevers læring, og det kan føre til et dårlig klassemiljø for både elever og lærere (Moen, 2012).

Ogden (2015) hevder at det ikke finnes én universell oppskrift på klasseledelse som lærere kan benytte til enhver tid og til enhver undervisningssituasjon. En kan derfor si at klasseledelse vil være kontekst- og situasjonsavhengig (Moen, 2012). God klasseledelse handler derfor ikke bare om det faglige og formelle ansvaret en lærer har, men også deres uformelle kompetanse til å planlegge, organisere og lede arbeidet i enhver skoleklasse. Skau (2017) beskriver dette gjennom å se på kompetansetrekanten. En profesjonsutøver slik som en lærer har en tresidig profesjonell kompetanse. Lærers *profesjonelle kompetanse* inneholder teoretisk kunnskap som omhandler lærers kunnskap for å undervise i faget. *Yrkesspesifikke ferdigheter* handler om lærers tause kunnskap i de ulike aktivitetene lærerne gjør hver dag. Til slutt bygger kompetansetrekanten på lærers *personlige kompetanse*, der læreren har muligheten til å skape intersubjektivitet mellom seg selv og elevgruppen. Disse tre komponentene er gjensidig avhengig av hverandre og vil påvirke lærers utøvelse av klasseledelse. En lærer kan ikke drive en god klasseledelse uten å besitte undervisningens teoretiske kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og lærers personlige kompetanse. I Meld. St. 6 (2019) fremheves viktigheten av lærers kompetanse i utøvelsen av klasseledelse i begynneropplæringen. Skolene må gi lærerne støtte, handlingsrom og fleksibilitet for å utøve god klasseledelse, for at de skal kunne gjennomføre en god organisering av undervisningen. Dette er viktig for de yngste barnas trivsel, mestring og læring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det handler derfor mye om hvordan lærers profesjonelle kompetanse kommer til bruk, den profesjonelle kunnskapen vil i stor grad ha betydning for kvaliteten mellom lærer og elev (Drugli, 2012).

Empiri og drøfting

Lærerne i studien forteller at de er opptatt av klasseledelse som en viktig forutsetning for å bidra med forebyggende arbeid av sosioemosjonelle vansker. Deres fokus på klasseledelse kommer frem når lærerne snakker om deres egen væremåte mellom balansegangen å være en varm og kontrollert lærer i undervisningen. Når lærerne snakker om det å være en klasseleder for elevene er de opptatt av å skape gode rammer og forutsigbarhet i undervisningen. Lærerne forteller at det medfører også utfordringer ved å håndtere balansen mellom å vise varme og kontroll. De forteller om deres egen rolle som klasseleder:

Klasseledelse handler om å være en trygg og stabil voksen, at du er der for elevene. Det handler om å være autoritativ, du må være litt autoritær for å få til en god klasseledelse for å drive en klasse, men du må også kunne ha en god relasjon til hver enkelt. Så du må ha litt autoritet, samtidig som du må være varm. Fast og bestemt, men varm. Det er en vanskelig balansegang. Klasseledelse kan være vanskelig. Å få tilfredsstilt alle elevene med de ressursene vi har. Du trenger egentlig litt flere voksne for å tilpasse slik at det blir et klassemiljø som passer for hver enkelt. Så er det veldig mange barn som trenger forutsigbarhet, spesielt barn som er sårbare. (Anne, 040321, s. 9-10)

Som forebyggende for sosioemosjonelle vansker så kreves det nok en god klasseleder. Det å være en fast lærer, at elevene opplever forutsigbarhet når de kommer inn på morgningen er viktig. Når jeg har 24 elever så rekker jeg ikke over alle sine behov

nødvendigvis, hvert fall ikke i løpet av én skoletime. Dette handler jo som tidligere nevnt problemet med å sette av tid til hver enkelt elev. (Julian, 080321, s. 6-7)

Jeg tenker at elevene, alle elever trenger forutsigbarhet. De trenger å vite sånn noenlunde hva som forventes av de og hva de kan forvente av oss. Når de kommer inn skal de vite at oppstarten er lik hver eneste morgen, det er superviktig. Vi har jo elever som absolutt har utfordringer, å da er det med forutsigbarhet og tydelige forventninger ganske viktig. Så er jeg veldig opptatt av at elevene skal bli hørt, elevenes stemme. Når du blir kjent med elevene, kan du se de utfordringene elevene strever med. Å det er ganske unikt å ha den tiden. Mangler denne tiden så har man ikke den samme muligheten til å støtte elevene. Det å gå rundt med en følelse av å ikke strekke til, det er en kjip følelse. (Heidi, 110321, s. 7-8)

Lærerne forteller at de er opptatt av å være gode klasseledere overfor elevene. God klasseledelse krever at læreren er tydelig i sine forventninger hos elevene når det kommer til oppførsel, innsats og faglig arbeid. Læreren skal gi veiledning og støtte, og lede elevene slik at de kan mestre aktiviteten på egen hånd. Dette samsvarer med Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen som fokuserer på samspillet mellom lærer og elev, og at det er lærerens oppgave å finne elevens nærmeste utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Julian og Anne forteller at det er viktig å være en god klasseleder som viser en balanse mellom varme og kontroll. Anne trekker frem at en god klasseleder handler om å være autoritativ. Anne forteller om sin egen bevissthet over å ha en autoritativ væremåte, som handler om å ha en balanse mellom å være tydelig og vise varme overfor elevene. Gjennom å ha en autoritativ væremåte kan dette vises gjennom lærerens verbale og nonverbale handlingsrepertoar når læreren korrigerer eleven, men likevel viser at eleven aksepterer elevene for den de er. Læreren og elevene kjenner hverandre godt og har en felles forståelse over situasjoner der Anne til tider må være streng, og eleven vet i utgangspunktet hva som forventes. Elevene aksepterer derfor at Anne er streng, der det holder med et blikk for å gi eleven beskjed om at en skal på riktig vei. Måten Anne forteller om sin egen bevissthet over det å drive med en autoritativ klasseledelse, samsvarer med Walker (2009) sin studie der resultatet av en autoritativ klasseledelse på sikt vil kunne redusere problematferd og øke kvaliteten på det helhetlige læringsmiljøet for elevene. Videre viser studien at elever som hadde en autoritativ klasseleder, utgjorde at elevene følte en trygghet til læreren og var motiverte for skolearbeid. I kombinasjonen med at lærerne utviser varme og strukturert grad av kontroll gjennom en autoritativ klasselederstil, kan i denne sammenheng bli sett på som en viktig del i forebyggende arbeid av sosioemosjonelle vansker.

Lærerne i studien forteller at de til tider opplever at klasseledelse kan være utfordrende og vanskelig spesielt for å få tilfredsstillt alle elevenes behov og forutsetninger. Moen og Ogden (2021) forteller at det er mange forhold lærere skal ta hensyn til og være opptatt av som kan virke overveldende når det gjelder fokuset på klasseledelse i dag. Lærere opplever et generelt tidspress og krav i forbindelse med deres profesjonsutøvelse. En forutsetning for å kunne reflektere og arbeide systematisk med forebygging av sosioemosjonelle vansker, vil det være nødvendig at læreren har tid til refleksjon (Moen, 2012). Lærerne i studien forteller hvordan de skal lede elevene i klassen og hvordan deres utøvelse av klasseledelse er med på å skape gode læringsmiljøer som kan virke forebyggende. Dette samsvarer med Skau (2017) sin kompetansetrekant, der de tre områdene i trekanten er gjensidig avhengig av hverandre for at lærerne skal utøve sin klasseledelse på en best mulig måte. Der det er essensielt

at læreren behersker oppgaven i å veilede elevene og som kan utgjøre et stillas for elevene.

I samsvar med å være tydelige klasseledere, nevner lærerne i studien flere ganger at de er opptatt av å skape forutsigbarhet for alle elever gjennom å ha klare regler og rutiner. De sier:

Gjennom å ha gode rutiner, regler, være en trygg voksen og ha gode rammer med forutsigbarhet er veldig viktig, spesielt for barn som har litt ekstra utfordringer, men også for alle de andre barna også. (Anne, 040321, s. 6).

Det må jobbes med rutiner, faste rutiner og forutsigbarhet er knall viktig. Det er en del elever som må ha det, hvis ikke så blir de urolige og kan finne på mye tull og tøys. Så det å ha en fast lærer, at de har en fast plass og forutsigbarhet ved at når de kommer inn om morgenen så går vi gjennom dagen og dagen står på tavla ut dagen, det er viktig. (Julian, 080321, s. 3).

Regler og rutiner er kjempeviktig. Jeg ser jo bare selv at jeg er et rutinemenneske. Vi fungerer best når vi vet hva som forventes av oss og at det er like rutiner på ting som skal gjøres. En del elever som har utfordringer trenger mer forutsigbarhet og tydelige forventninger. Stort sett prøver vi å være forutsigbare, for det ser vi at våre elever trenger. (Heidi, 110321, s. 7-8).

Lærerne forteller at forutsigbarhet er viktig for mange elever. Lærerne forteller at de er opptatt av å skape forutsigbarhet for elevene da særlig gjennom deres posisjon som lærer og ha regler og rutiner som skal fungere i klassen. En god klasseledelse handler om at læreren har overblikk og effektivt tilsyn, håndterer flere aktiviteter og hendelser samtidig, mestrer aktivitetsskifter og overgangssituasjoner og har regler og rutiner i klassen. Når rutiner fungerer er dette arbeidsbesparende for lærere og problemforebyggende i klassen (Ogden, 2015). Det med at forutsigbarhet er viktig og problemforebyggende kan ses i sammenheng med at Anne forteller at det er spesielt viktig for de elevene som har ekstra utfordringer å oppleve det å ha tydelige forventninger sammen med regler og rutiner. Julian forteller videre at ved siden av regler og rutiner er forutsigbarhet gjennom å ha faste voksne rundt elevene viktig. En forutsigbar skolehverdag med rutiner og regler gir elevene er større trygghet som kan bidra til å forebygge sosioemosjonelle vansker.

Faste og forutsigbare rutiner kan fort skli ut når elevene ofte har vikarer eller andre voksne som kommer inn og ut av klasserommet i kortere eller lengre perioder. Dette kan være svært kritisk for elever som opplever å ha sosioemosjonelle vansker, som er svært avhengig av forutsigbarhet. En vanlig utfordring i skolen er at det benyttes både kjente og ukjente vikarer i undervisningen som kommer på kort varsel. På den måten får ikke elevene forberede seg på hva som skjer frem i tid, og det samme gjelder for vikaren, som kanskje ikke får god nok opplysning om alle elever og eventuelt utfordringer som er i klassen. Lærerne i studien forteller om rutiner som kommer frem i klassene der for eksempel dagen i dag står på tavla gjennom hele dagen, slik at elevene til enhver tid kan gå å se hva de skal gjøre nå og hva de skal etterpå. Heidi forteller videre at rutiner er viktig for at elevene skal vite hva lærerne forventer av elevene og ha elevene kan forvente av lærerne. Hun forteller at vi alle trenger forutsigbarhet, og nevner at forutsigbarhet er viktig for voksne som for barn. Ved mangel på forutsigbarhet kan

elevene reagere ved å bli usikre, som kan bidra til å skape uro i klassemiljøet. I sammenheng med forutsigbarhet, regler og rutiner, forteller lærerne at de er opptatt av å legge til rette undervisningen og tilpasse den slik at den har relevans for elevene og at elevene blir gitt oppgaver de har muligheter for å mestre på egenhånd. De forteller:

Hvis barnet har atferdsvansker så kan det være å tilpasse med mengde for eksempel, hvor lenge de skal sitte i ro, kanskje må du ha noen andre aktiviteter på sidelinja som for eksempel at de kan få rørt seg litt. (Anne, 040321, s. 4)

En kan tilpasse og forebygge gjennom å ha oppgaver som er litt selvgående som de fleste synes er morsomt og hvis noen strever faglig så kan jeg la de få en litt enklere oppgave slik at de også kan få mestringsfølelsen de har behov for. (Julian, 080321, s. 6).

Jeg er opptatt av å kunne ta meg tid til å tilpasse og ivareta elevene, der jeg er veldig opptatt av mestring. At elevene skal oppleve mestring og det er jeg som lærer som skal kunne dette her. Målet vårt er at vi skal legge til rette for mestring og motivasjon hos elevene. (Heidi, 110321, s. 3-4)

Lærerne i denne studien forteller at de vet om elever i klassen som har ulike problemer, og de forsøker så godt det lar seg gjøre å legge til rette for en undervisning som tar i utgangspunkt av elevenes behov, men samtidig at elevene skal være inkludert i den helhetlige undervisningen. Dette samsvarer med at lærerne forteller at de er opptatt av forebygging av sosioemosjonelle gjennom et allment forebyggingsperspektiv, som retter seg mot alle elever i klassen. Når lærerne jobber bevisst, systematisk og kunnskapsbasert med klasseledelse vil dette bidra til å styrke læringsmiljøet og inkludere alle elever som en helhet (Moen, 2021). Lærerne er enige om at de er opptatte av å tilrettelegge og tilpasse seg hver enkelt elev, og Julian påpeker at oppgaver som er litt morsomme gir rom for at elevene skal oppleve mestringsfølelse når de strever med de ulike fagene.

Noen barn kan ha det vanskelig med å følge undervisningsopplegget som er satt for hele klassen, og derfor kan være greit å finne alternative oppgaver som gir avveksling. Anne forteller om et eksempel med elever som har atferdsproblemer som handler om å sitte i ro, at de kan få muligheten på sidelinjen til å gå ut av klasserommet å røre seg litt innimellom. Lærerne forteller at de er opptatt av å tilpasse til hver enkelt elev, men samtidig oppleves det bedre for alle elevene i fellesskapet. Et barn som er urolig vil med høy sannsynlighet skape uro i klassemiljøet, og forstyrre arbeidsroen til de andre. Tilpasset opplæring handler om å skape en balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer som har varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (Kunnskapsdepartementet, 2011). Tilpasset opplæring trenger ikke nødvendigvis å bare ses i forhold til de faglige oppgavene og aktivitetene i klassen, men kan også knyttes opp mot elevenes sosiale fungering slik som oppførsel. Ved å gi elevene alternative oppgaver på siden av undervisningsopplegget, kan dette gi eleven en bedre mulighet til å mestre oppgavene, og selv oppnå mestringsfølelse. Heidi forteller at hennes mål er å legge til rette for mestring og motivasjon. Faste avtaler med elever læreren vet at synes faglige oppgaver er utfordrende kan være til fordel for hele klassen, da det vil bidra til mer arbeidsro i undervisningen. Dette er et viktig bidrag i arbeidet med sosioemosjonelle vansker. Utfordringen vil være å ha tid og ressurser til å gjennomføre dette, da læreren må ha mulighet til å kartlegge behov hos den enkelte elev. Det vil derfor være til fordel

at det er to lærere i rommet for å kunne tilpasse undervisningen, og slik kan en lærer forlate rommet om eleven har behov for 1-1 samtale. Et tilpasset opplegg kan dermed fungere som et godt verktøy i arbeidet med sosioemosjonelle vansker.

Oppsummering

I analysen av datamaterialet viser funnene at lærerne forteller at de er opptatt av klasseledelse, for å forebygge sosioemosjonelle vansker. I dette kapitlet drøftes det at klasseledere som viser balanse mellom omtanke og kontroll i undervisningen, kan bidra til gode læringsmiljø. I tillegg vil rutiner og regler kunne bidra til en forutsigbar skolehverdag for elever, som er viktige tema i arbeidet med forebygging av sosioemosjonelle vansker. For barn med sosioemosjonelle vansker er det viktig å legge til rette for å bidra til opplevelse mestring, og slik gi elevene mulighet til å delta i klassemiljøet og derav forebygge sosioemosjonelle vansker i læringsmiljøet.

Analysen fremmer et proaktivt fokus på klasseledelse, hvor lærerne forteller at de skaper struktur og forutsigbarhet for alle elever i klassen. Lærerne forteller at de er bevisste over viktigheten av sin rolle som tydelig klasseleder. Ved å være bevisste over deres egen rolle kan lærerne være i forkant og fange opp tidlige signaler om begynnende vansker og reagere umiddelbart før problemene trappes opp. En autoritativ klasseledesestil virker forebyggende mot sosioemosjonelle vansker, ved at elevene føler trygghet i klassemiljøet. Klasseledelse er utfordrende, og spesielt ved mangel på tid så påvirker dette lærernes mulighet til å reflektere rundt deres eget arbeid med forebygging av sosioemosjonelle vansker.

Funnene i analysen viser at elever trenger en forutsigbar skolehverdag, og spesielt elever som har sosioemosjonelle vansker. Rutiner i klassemiljøet er arbeidsbesparende for lærerne, slik at de kan bruke tiden på å se hver elev i klassen. Ved at lærerne blir frigjort tid til å gi ekstra støtte og veiledning til elever som har behov for det. Videre viser studien at elever med ekstra utfordringer responderer godt når deres forventninger i klassemiljøet blir møtt. Ved bruk av regler og rutiner vet elevene hva de møter i skolen, og slik kan regler og rutiner bidra til å forebygge sosioemosjonelle vansker. Når elevene møter ukjente vikarer i skolen, så forsvinner de faste rammene i klassemiljøet. Barn og voksne trenger alle forutsigbarhet, og arbeidet med å forebygge sosioemosjonelle vansker blir vanskelig når barnas trygge miljø ofte kan bli satt på prøve. Funnene viser at det kreves en trygg struktur med faste og trygge ansatte rundt elevene for å redusere omfanget av sosioemosjonelle vansker.

Videre i analysen kommer det frem at klasseledelse i et forebyggingsperspektiv fokuserer på hvordan lærerne kan tilfredsstille elevenes behov ved å legge til rette undervisningen. Funnene viser at lærerne er opptatt av å skape et tilpasset undervisningsopplegg til elevenes forutsetninger, og at dette bidrar til å skape ro i klassemiljøet. Videre viser funnene at alternative oppgaver kan bidra til den enkelte elev sin mulighet til å oppleve mestring som kan være forebyggende. Analysen fremmer at lærernes arbeid krever tid og ressurser, å at det synes å være en fordel å være flere voksne i klasserommet til enhver tid. Som nevnt tidligere kan forutsigbarhet i klassemiljøet være arbeidsbesparende for lærerne, som gir mer tid til å tilpasse for hver enkelt elev i undervisning.

KAPITTEL 7

SAMARBEID

I analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne fortalte at de er opptatt av et godt skole-hjem samarbeid og samarbeid med kollegaer i skolen. Som de foregående kapitlene vil jeg i dette kapitlet først gi en presentasjon av relevant teori. Deretter drøftes studiens empiri og analytiske funn. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av samarbeid som funn i denne studien.

Teoretisk grunnlag

Sosioemosjonelle vansker kan i mange tilfeller ikke løses uten å sette i gang tiltak i flere deler av de sosiale systemet som omgir elevene. Samarbeid blir derfor sett på som en sentral aktivitet i mange profesjonsutøvelser slik som i læreryrket. Lærere vil oppleve at de skal kunne samarbeide med en mange ulike parter, slik som foreldrene til elevene, ansatte i skolen slik som skoleledelsen og SFO, samt andre tverrfaglige etater. Samarbeid innebærer en felles forståelse av mål og hensikt. I tillegg handler det om å være engasjert, interessert, åpen og lyttende til det den andre sier, og samtidig ha kunnskap som er relevant for temaet (Moen, 2013). For å kunne drive med et forebyggende arbeid av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen, vil samarbeid mellom ulike parter være viktige. For å skape helhet i barnets liv er det viktig at foreldre og ansatte i skolen etablerer et godt samarbeid rundt elevene. Elever med atferdsvansker har særlig behov for et godt samarbeid mellom foreldre og skolen (Drugli, 2013).

For å forebygge og forhindre en videre utvikling av sosioemosjonelle vansker, vil en etablering at et godt samarbeid i tidlig fase være avgjørende. Dette vil videre påvirke gjennomføringen av hvordan lærerne setter inn effektive tiltak (Nilsen & Vogt, 2008). Drugli og Nordahl (2016) skriver at et foreldresamarbeid vil gi lærere bedre innsikt i elevenes behov og fungering, og kan derfor støtte elevene på en mer tilpasset måte i skolehverdagen. Gjennom et foreldresamarbeid kan lærere og foreldre utvikle en større felles forståelse av barnets behov og på den måten kan begge parter være bedre i stand til å støtte barnets læringsprosess på de ulike utviklingsarenaene.

Videre vil et samarbeid mellom de ansatte i skolen være beriket av mennesker med ulik utdanningsbakgrunn, erfaring, ferdigheter og verdier som kan hjelpe lærerne i sin utøvelse. Elevene i skolen vil bli møtt av en hverdag med lærere, miljøarbeidere i tilknytning SFO og assistenter som er både faglærte og ufaglærte. I skolen vil lærere ha en delvis ulik pedagogisk grunnutdanning og varierende grad av videreutdanning som kan være relevant for arbeid med sosioemosjonelle vansker. For å hjelpe lærerne til å utvikle seg og se nye muligheter, vil et godt samarbeidsklima med utveksling av erfaringer være til nytte. Lærerne har også god nytte av å støtte hverandre, og få innspill til hvordan de kan gå frem i forebyggingsprosessen (Nordahl, 2010).

Et godt samarbeid mellom kolleger og et godt foreldresamarbeid forutsetter evne og vilje hos de involverte. Holdningene til partene må være preget av gjensidig respekt og tro på at andre har verdifulle bidrag, og at en bare gjennom felles innsats kan finne de beste og

mest helhetlige løsningene. Etableringen av gode relasjoner er nødvendig i grunnlaget for et godt samarbeid. En slik samarbeidskultur gjør at man raskt kan komme i gang med forebyggende tiltak, og det vil være enklere å oppdage begynnende problemutvikling (Vogt, 2016).

Empiri og drøfting

Lærerne i studien forteller at de er opptatt av samarbeid mellom ulike mennesker for å kunne hjelpe elevene. Lærerne forteller at de er spesielt opptatt av samarbeid mellom de som står elevene nærmest til daglig. De snakker da om samarbeid med foreldrene og et samarbeid mellom de ansatte i skolen elevene tilhører. I intervjuene kommer lærernes fokus på viktigheten av et godt foreldresamarbeid når de snakker om å få kjennskap i elevenes bakgrunn. De forteller:

Når vi får informasjon på forhånd fra foreldrene om barna, så er du bedre forberedt på hva du kan gjøre som lærer. Ha en god relasjon med hjemmet er viktig, sånn at barnet kjenner igjen det vi gjør på skolen og det de gjør hjemme. Jeg synes det er veldig viktig at du skal kunne ta kontakt med foreldrene uten at det skal være en høy terskel for det. (Anne, 040321, s. 6)

Godt samarbeid med hjemmet tidlig er veldig viktig. Jeg har noen foreldre jeg må holde kontakt med jevnlig. Det gjør jobben min mye enklere også når du har foreldre som spiller på lag, uten tvil. Når du har foreldre som ser det samme problemet som du ser og vil finne løsninger for å løse dette, så er det mye enklere enn hvis foreldrene ikke ser den samme eleven som vi ser på skolen. (Julian, 080321, s. 10)

Jeg er veldig opptatt av et godt skole-hjem samarbeid. Noen elever har med seg mye bagasje allerede i tidlige år. Når nye elever begynner på skolen er det viktig å få med seg bakgrunnsinformasjonen om elevene. For det er de hjemme som kjenner elevene best. Jeg er opptatt av å lytte til foreldrene, høre hva foreldrene har å si og vise at jeg er tilgjengelig for foreldrene også. Jeg er opptatt av at vi burde samarbeide mer med foreldrene, det å ha to samtaler i året er for lite. (Heidi, 110321, s. 8).

Lærerne forteller at et foreldresamarbeid er viktig. Foreldresamarbeidet er et viktig grunnlag for å bli kjent med elevene og få informasjon fra foreldrene om eleven. Heidi forteller at mange barn som kommer til skolen kan ha med seg «mye bagasje» fra tidligere perioder i livet. Måten lærerne forteller om viktigheten av foreldrenes informasjon, fremhever at det er viktig å få bakgrunnsinformasjon om elevene. Det lærerne får vite om elevenes bagasje, gjør at lærerne på best mulig måte kan legge til rette når de vet hva elevene har behov for. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2005) som fremhever viktigheten av god kommunikasjon mellom foreldre og skole, særlig med elever som viser ulike atferdsproblemer. Et godt samarbeid kan øke muligheten for å endre barnets utvikling i positiv retning ved å legge til rette på de ulike arenaene barnet befinner seg i. På denne måten uttrykker lærerne i denne studien at foreldresamarbeidet blir sett på som en ressurs i forebyggende arbeid av sosioemosjonelle vansker.

Videre forteller lærerne at et godt samarbeid med foreldre der det er en lav terskel for å ha jevnlig kontakt er viktig. Julian forteller at når foreldrene spiller på lag så gjør det jobben enklere. Når foreldrene og læreren er enige og ser de samme problemene og vil samarbeide for å finne løsninger sammen er dette viktig for elevens videre utvikling i både hjem og skole. Hvis det oppleves at foreldrene ikke opplever at eleven har

problemer i hjemmet, slik læreren uttrykker om elevens skolesituasjon, kan det tenke seg at foreldrene mangler selvinnsett når det gjelder sine egne barn. Da tenker foreldrene at barnet ikke har de problemene, men at det er skolen som får skylden for problemene til barnet. Foreldrestøtten er viktig fordi den viser sammenheng mellom den atferden eleven viser i skolen og hvordan elevene opplever sin egen skolesituasjon. Dette indikerer at et samarbeid med foreldre til elever som viser problematferd, kan bidra til at omfanget og intensiteten på denne atferden kan reduseres (Nordahl et al., 2005). En viktig del av samarbeidet mellom skolen og hjemmet, er at foreldrene blir hørt og har mulighet til å medvirke i skolehverdagen til barnet sitt. Det er viktig å anerkjenne foreldrenes rolle, og sammen bidra til barnas utvikling og læring. Likeså viser undersøkelser at det er flere foreldre som føler avmakt ved at de ikke får ta del i dialog og medvirkning rundt barnets skolehverdag. Foreldrene uttrykker at de blir godt informert, men når foreldresamarbeidet ikke er basert på gjensidig respekt vil dette påvirke barnet (Nordahl, 2010).

Bub, McCartney og Willett (2007) sin studie om atferdsproblemer i begynneropplæringen, fant at barn som har tidlige tegn på sosioemosjonelle vansker får en positiv utvikling av sosiale ferdigheter og atferd når skole-hjem samarbeidet fungerer godt. Studien viser at barn som har tidlige sosioemosjonelle vansker på sikt vil gjøre det bedre faglig når læreren har et godt samarbeid med elevenes foreldre, enn barn med sosioemosjonelle vansker som ikke har et godt foreldresamarbeid. I tillegg til foreldresamarbeid er det også viktig for elevene at teamet på skolen samarbeider godt. Lærerne i studien snakker spesielt om ansatte som elevene møter daglig, gjennom andre arenaer i skolehverdagen slik som SFO. De forteller om deres opplevelser rundt samarbeid i skolen:

Vi samarbeider mye med de som jobber på SFO. Vi formidler hendelser som har vært i løpet av dagen, sånn at det ikke skal være to verdener, det skal være samme verden. Dette gjør at vi snakker samme språk og elevene kjenner igjen dette. Hvis en opplever å ha elever i klassen som strever med forskjellige ting, så er det viktig at du har noen nære du kan samarbeide med og få hjelp av. (Anne, 040321, s. 8)

Samarbeidet på team er kjempeviktig. Å ha muligheten til å snakke med folk, få hjelp og ikke minst snakke med ledelsen. Da kan vi stille spørsmål og få svar, og det synes jeg er veldig betryggende. Det å ha en ledelse som tar mye ansvar og at det er hjelp å få, det er viktig for min jobb også. (Julian, 080321, s. 10)

Det er viktig å ha kollegaer som en kan samarbeide med. Å dra på jobb å møte en kollega en samarbeider godt med er fantastisk. Det å ha en støttespiller, det er klart at det gjør ting bra og jeg gjør det bedre selv. Elevene ser også samspillet mellom oss voksne, det er også viktig. (Heidi, 110321, s. 5)

Lærerne forteller at støttende kolleger de kan samarbeide med når de skal arbeide forebyggende av sosioemosjonelle vansker er essensielt. En god samarbeidskultur i skolen er viktig for at lærerne skal kunne utvikle sitt arbeid i skolen. Pedagogiske strategier må formidles og deles mellom de ansatte i skolen, for å få et annet perspektiv og løsninger hvordan de skal ta tak i problemer. Gjennom utveksling av erfaringer kan lærerne se på problemene med ulike perspektiver som gir muligheter for endring (Nordahl, 2010). Heidi nevner at elevene observerer samspillet mellom de voksne på skolen, å da er det viktig å vise overfor elevene at de voksne klarer å samarbeide. Dette

kan trekkes tilbake til den signifikante andre. Da elevene observerer hvordan lærerne samarbeider, kan elevene ta i bruk dette selv (Nordahl et al., 2005).

Anne forteller om viktigheten av å videreformidle informasjon om hendelser som har skjedd i løpet av dagen til de ansatte som skal ha elevene på SFO. Slik vil alle som møter elevene ha innsikt i hvordan dagen har vært. På den måten kan det tenkes at det bør være større fokus på samarbeid i skolen, som samtidig øker skolens mulighet til å gi alle elever et tilpasset og inkluderende skoletilbud. Utarbeiding av tiltaksplaner til forebygging og mestring av atferdsproblemer kan gjøres på grunnlag av et slikt samarbeid som lærerne forteller er viktig for å kunne utføre jobben som lærer (Nordahl et al., 2005).

Et samarbeid mellom flere parter kan være utfordrende, spesielt om det oppleves at det er ulike meninger om hva som er best for elevene det gjelder. Likevel så er det så viktig å huske at alle parter jobber sammen for det som blir sett på som det beste for elevene, og må finne en måte å samarbeide på. Lærerne forteller om utfordringer i samarbeid:

Samarbeid kan være vanskelig. Ofte kan du få andre som foreslår noe som du allerede har prøvd, men likevel så strever du med å hjelpe barnet med sine utfordringer. Du står der mye alene som lærer. Vi må jo samarbeide og ta ansvar for alle på trinnet, men ofte sitter jeg igjen med en følelse av å være alene. (Anne, 040321, s. 11)

Det at ungen skal ha det bra og trives på skolen er målet. Samarbeidet for å nå målet kan være lett eller den kan være fryktelig vanskelig. Å da er samarbeid med andre viktig. Det kan ofte være sånn at foreldrene opplever elevene annerledes enn hva vi gjør på skolen, å da kan samarbeidet by på utfordringer. (Julian, 080321, s. 10)

Som kollegaer trenger vi ikke alltid å være enige om alt. Det handler mye om vi kan være profesjonelle sammen å håndtere tilbakemeldinger positivt og negativt. Du kan ikke alltid velge hvem du skal samarbeide med, hvis ikke samarbeidssituasjonen er holdbar så kan dette gjøre til at relasjonen mellom meg og min kollega ikke er optimal og dette går utover elevene. (Heidi, 110321, s. 12)

Lærerne forteller at samarbeid med de ulike involverte, kan by på flere utfordringer. Anne forteller at det er utfordrende når hun har prøvd på flere måter å hjelpe barnet, og underveis mottar råd fra andre på ting som allerede er prøvd. I slike situasjoner kan det tenkes at en blir utålmodig når en opplever å ikke mestrer situasjonen, og en mulig årsak kan være at det blir for mange tiltak. Dersom lærere opplever å ikke få nok støtte til hvordan de skal gå frem for å forebygge problemene til eleven, kan det bli vanskelig å håndtere situasjonen og tiltak ikke settes inn. Det er viktig at skoleledelsen sørger for at den enkelte lærer blir hørt, da skolen som helhet skal jobbe som et team som gir støtte, refleksjon, ansvarsfordeling og styrking av beslutnings- og handlingskompetanse til ansatte (Nilsen & Vogt, 2008). Til tross for samarbeid som fungerer forteller Anne at hun ofte sitter igjen med en følelse av å stå alene i det videre forebyggende arbeidet. I arbeidet med forebyggende sosioemosjonelle vansker vil det være viktig at læreren ikke står igjen alene. Lærerne i studien er samsvarte når de forteller at uavhengig om de får støtte og hjelp så er det til syvende og sist de selv som står alene i klasserommet. Det vil derfor være viktig å huske på at lærere har behov for hjelp, støtte og assistanse fra de andre ansatte innenfor skolen (Moen, 2016).

Julian forteller om at barn og unge ikke viser den samme atferden i ulike kontekster, og problemene vil derfor synes ulike i hjemmet og på skolen. I hjemmet og på skolen møter barn og unge med ulike krav og forventninger, derfor vil ikke barnets utfordringer alltid oppleves som et problem i motsatt kontekst. Dette understøtter Drugli og Nordahl (2016), og oppfordrer foreldre og lærere til å se på dette som mulighet til å utfylle hverandres kunnskap om hvordan eleven fungerer på de ulike læringsarenaene. Sammen kan de komme frem til et helhetlig bilde av elevens situasjon og hvordan de kan støtte barnet videre både sammen og hver for seg. Noen ganger vil samarbeidsforholdet mellom foreldre og skole bli utfordret. For eksempel kan foreldrene oppleve det som vanskelig å forholde seg til bekymringer som lærere formidler (Drugli & Nordahl, 2016). Julian poengterer dette når han forteller at samarbeidet med foreldre spesielt kan være vanskelig dersom læreren og foreldrene opplever elevene annerledes fra hjem og skole. Nordahl et al. (2005) understøtter dette ved at dersom samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer, kan dette bidra til å opprettholde barnets atferdsvansker. Et gjensidig støttende foreldresamarbeid med skolen, vil derfor være en viktig del i arbeidet for å forebygge sosioemosjonelle vansker. Når barn og unge blir utsatt for ulike former for risikofaktorer, vil barn ha enda mer behov for bedre kvalitet på samarbeidet mellom hjem og skole. Barn som har foreldre som viser interesse for barnets lekser og skolegang har i følge forskning den beste faglige utviklingen (Drugli, 2013).

Lærere som ser på foreldrene til elevene som en ressurs, vil kunne benytte dette samarbeidet i skolen. Lærerne kan få nyttig informasjon om eleven, noe som kan bistå læreren i et systematisk arbeid ved skole-hjem samarbeid. Foreldrene vil kunne bli kjent med læreren, og få mer informasjon om undervisningen og hva de gjør på skolen (LaRouque, Kleiman & Darlig, 2011). Lærerne i denne studien forteller at det er en viktighet ved å ha kontakt med foreldrene, og spesielt at det bør være lav terskel for å ta kontakt, og samtidig kan lærerne være en støtte for foreldrene også. Et slikt samarbeid kan øke sjansen for at barnet kan endre sin atferd i positivt retning da man er flere som jobber for barnets beste (Nordahl et al., 2005). Hovedmålet med foreldresamarbeid og lærernes samarbeid med ansatte i skolen, må alltid være tuftet på felles problemløsning til det beste for barnet.

Oppsummering

I analysen av datamaterialet viser funnene at lærerne forteller at de har på samarbeid med ulike parter, for å forebygge sosioemosjonelle vansker. I dette kapitlet har det blitt drøftet foreldresamarbeid og samarbeid med ansatte i skolen, og hvordan disse samarbeidene kan bidra til flere løsninger for å bedre elevenes hverdag. Funnene viser at ved å etablere et godt samarbeid i hjemmet og innad i skolen, har en forebyggende effekt på sosioemosjonelle vansker. Samarbeid mellom de som omgås elevene i til daglig har blitt trukket frem som en viktig del i arbeidet med forebygging av sosioemosjonelle vansker.

Analysen viser først til at foreldresamarbeid gjør så lærere får nyttig informasjon om elevene. Funnene viser at bakgrunnsinformasjonen lærerne får blir sett på som en ressurs for å planlegge og tilrettelegge undervisningen til elevene. I den sammenheng har et fungerende samarbeid mellom skolen og hjemmet vist seg å være en beskyttelsesfaktor for å forebygge sosioemosjonelle vansker. For elever som viser tidlige atferdsproblemer, viser funnene i analysen at et godt foreldresamarbeid vil kunne endre elevenes utvikling i en positiv retning når lærer og foreldre ser de samme problemene og

jobber for å finne løsninger til elevenes beste. Funnene viser imidlertid at dersom foreldresamarbeidet ikke fungerer, vil dette kunne gå utover kvaliteten til elevens skolehverdag. I det tilfellet viser studien at foreldresamarbeidet utgjør en mulig risikofaktor for eleven. Drøftingene har derfor vist at foreldrestøtten er viktig når lærere skal arbeide forebyggende mot sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen.

Videre viser analysen forteller lærerne at samarbeid med kollegaer i skolen er til stor nytte for lærere i sammenheng med forebyggende arbeid. Funnene viser at en god samarbeidskultur innad i skolen, gjør at lærere kan få hjelp til å se problemene fra andre perspektiver og motta råd om nye muligheter for å kunne hjelpe elevene videre. Et slikt samarbeid kan komme elevene til gode og sikre kvaliteten på det helhetlige skoletilbudet til elevene. Drøftingene viser at lærerne forteller om at samarbeidet gjør at flere i skolen er med på forebyggende arbeid og ivaretar elevene. Dette har vist at omfanget av sosioemosjonelle vansker kan reduseres på sikt når flere jobber sammen for å hjelpe elevene. Et annet funn i kapitlet som kom frem var at lærerne til tross for godt samarbeid i skolen, fortalte at de opplever å stå alene i den videre prosessen av det som skal skje i undervisningen. Det har vist seg at når lærere opplever å ikke få nok støtte, vil ikke tiltak settes inn. Det er derfor viktig at skolen som et helhetlig team sørger for at lærere blir hørt slik at lærere får støtte i hvordan de skal gå frem i den videre forebyggingsprosessen.

KAPITTEL 8

OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE DISKUSJON

Problemstillingen som har vært utgangspunktet for denne studien har vært: *Hvordan opplever lærere sitt arbeid med forebygging av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen?*

Denne studien søkte innsikt i hvordan lærere opplever sitt arbeid med forebygging av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. For å besvare denne problemstillingen ble studien utformet ved hjelp av kvalitativt forskningsintervju av tre lærere som har erfaring fra begynneropplæringen om deres opplevelser av forebyggende arbeid. I analysene av datamaterialet fant jeg at lærerne i denne studien forteller om sine opplevelser omkring lærer-elev-relasjoner, klasseledelse og samarbeid med hjemmet og med ansatte i skolen, som viktige deler i forebyggende arbeid som kan bidra til en tidlig oppdaging og forebygging av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen.

I kapittel 5 om lærer-elev-relasjonen, kommer det frem i analysen at en god lærer-elev-relasjon er viktig for elevenes læring og trivsel i skolen. Funnene støttes av forskning og empiri fra kapitlet som fremhever at lærer-elev-relasjonen er en viktig del i et forebyggingsperspektiv. Lærerne i studien har fortalt hvordan de bygger relasjoner med elevene basert på trygghet og tillit, og gir underveis nok støtte og veiledning for at elevene skal kunne utvikle seg. Slik vil lærerne bli godt kjent med elevene, og lettere kunne oppdage hvilke problemer elevene har. Et av Lærernes beste verktøy i tilretteleggingen til barnet er å kunne forstå årsaken bak, og slik forstå reaksjonen til barnet. Lærerne i studien har fortalt at relasjoner er noe som må jobbes med over tid, og vil på sikt kunne bidra til å forebygge og redusere sosioemosjonelle vansker.

Det andre hovedfunnet som har blitt fremhevet i studien er kapittel 6 som viser til lærernes fokus på deres utøvelse av klasseledelse. Funnene i analysen som har blitt vist i henhold til forskning og empiri er at læringsmiljøet er komplekst og består av mange ulike dimensjoner som læreren skal ta hensyn til. Klasseledelse har vist seg å være viktig i arbeidet med forebygging av sosioemosjonelle vansker. Funnene i analysen viser at det er viktig at lærere er bevisste over sin egen rolle som klasseleder, og ved å tilpasse undervisningen slik at elevene opplever en forutsigbar skolehverdag har stor innvirkning på forebygging av sosioemosjonelle vansker.

I det siste hovedfunnet som ble fremhevet i kapittel 7 som omhandler samarbeid, kommer det frem i analysen av datamaterialet at foreldresamarbeid og samarbeid innad i skolen er viktig for å sikre gode skoletilbud for elevene. For å etablere gode løsninger og forebyggende tiltak, vil samarbeid med de ulike partene spille en viktig rolle i elevenes hverdag. Funnene i analysen viser at lærerne har et fokus på både foreldresamarbeid og en god samarbeidskultur i skolen, som er med på å sikre elevene god hjelp og på sikt forebygge sosioemosjonelle vansker. Resultatene fra denne studien har blitt delt inn i tre hovedkategorier, men likevel bør disse kategoriene bli sett i en sammenheng da de er deler som gjensidig påvirker hverandre i en forebyggingsprosess av sosioemosjonelle vansker.

Denne studien har sine begrensninger når det gjelder valg av kvalitativt forskningsintervju som metode. Dette er en liten studie som er bygd opp av teori og empiri om forebygging av sosioemosjonelle vansker, samt analyse av datamaterialet fra tre intervjuer bestående av lærere fra ulike skoler. I den sammenheng kan derfor funnene i denne studien ikke generaliseres. Videre er det viktig å sette et kritisk blikk på at dette er en studie som er basert på kun tre læreres uttalelser over hvordan disse opplever av sine erfaringer fenomenet å forebygge sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Lærerne forteller at de opplever at gode lærer-elev-relasjoner, klasseledelse og samarbeid, er viktig for å forebygge sosioemosjonelle vansker. Det kan derfor være en mangel på samsvar mellom det de forteller og det de faktisk gjør i praksis. Dette er kun uttalelser og fortolkning fra uttalelsene som har dannet grunnlaget for studien. Det er derfor viktig å ta i betraktning at studien er basert på deres uttalelser, der det ikke er vist med sikkerhet om det lærerne forteller er noe de faktisk opplever eller utfører i egen praksis. For å styrke denne studien ytterligere kunne utvalget av informanter vært større, som kunne resultert til flere tema og kategorier som kunne vært trukket frem. Samtidig kunne studien fått et bredere perspektiv på tematikken gjennom for eksempel klasseromsforskning der jeg kunne tatt i bruk både observasjon av lærerne og intervju samtaler, kunne gitt et større helhetlig bilde av fenomenet å forebygge sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen fra et lærerperspektiv. På den måten hadde det vært mulig å se sammenhengen mellom det informantene forteller at de gjør og det informantene faktisk gjør i sin praksis.

Forskningsstudien er nå ferdigstilt, og det markerer slutten på mitt masterstudie i spesialpedagogikk. Jeg ser på denne prosessen med stolthet, der denne studien markerer slutten på min utdanning. Som en avsluttende kommentar håper min forskning kan bidra til inspirasjon og økt fokus på forebyggende arbeid av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen. Der mennesker sammen kan hjelpe barn på et tidlig stadium til å bli sett og forstått, slik at barna kan få hjelp i riktig tid. Det handler om å vite elevenes historier for at det skal kunne arbeides proaktivt for å forebygge sosioemosjonelle vansker før det er for sent.

REFERANSELISTE

- Alzahrani, M., Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *University of South Florida, 12*(12), 141-149.
<https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Befring, E. (2012). Forebygging - tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 21-34). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K. A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6. utg., s. 168-193). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K. A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6. utg., s. 500-520). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research, 15*(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende - om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 37-49). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 11-19). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bub, K. L., McCartney, K. & Willett, J.B. (2007). Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievements skills: A latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 653-670.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.653>
- Buli Holmberg, J. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Gyldendal AS.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioral difficulties: implications for policy and practice. *European Journal of Special Needs Education, 26*(1), 87-92.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543548>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra:
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Fagartikkel: *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring*. Hentet fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-200). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. H. Rosenvinge, J-H. Schultz, A. Vogt. *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (3. utg., s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhold og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Samlaget.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap - tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18(2010-2011)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvale, S. (2007). Epistemological issues of interviewing. I S. Kvale (Red.). *Doing interviews* (s.10-22). Los Angeles: SAGE
<https://dx.doi.org/10.4135/9781849208963>
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 121-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. (2013). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. *Spesialpedagogikk*, 6, 15-23.
- Moen, T. (2016). Det usynlige blir synlig. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet* (s. 109-114). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I Myskja, A. & Fikse, C. (Red.). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48-64). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I Lekang, T. og Moen, T. (Red.) *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 25-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T., Nilssen, V. & Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions, *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 13(3), 269-286.
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 51-67). Oslo: Cappelen DAMM.
- Nilsen, V. & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Haugen (Red.), R. Børresen, V. Nilsen, M. Raudalen, J. H. Rosenvinge, J-H. Schultz & A. Vogt., *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 271-304). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. ... & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hentet fra:*

<https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

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

NOU 2009: 18. (2009). *Retten til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. & Moen, T. (2021). Klasseledelse – for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I Lekang, T. og Moen, T. (Red.) *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 169-186). Oslo: Universitetsforlaget.

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

Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001>

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Woodhead, M. & Faulkner, D. M. (2000). Subjects, Objects or participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I P. Christensen & A. James (Red.) *Research with Children. Perspectives and Practices*, 9-35.

Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen* (s. 45-65). Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG 1: Tillatelse fra NSD

11.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres erfaringer med forebygging av sosioemosjonelle vansker

Referansenummer

450558

Registrert

08.01.2021 av Anniken Strand - annist@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torill Moen, torill.moen@ntnu.no, tlf: 73412101

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anniken Strand, annist@stud.ntnu.no, tlf: 92867119

Prosjektperiode

04.01.2021 - 15.05.2021

Status

12.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

12.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

11.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson NSD: Marita Ådnanes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læreres erfaringer med forebygging av sosioemosjonelle vansker?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaringer og opplevelser med å forebygge og forhindre at eventuelle sosioemosjonelle vansker skal oppstå i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er Anniken Strand sin masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke erfaringer hos lærere som er opptatt av forebyggende arbeid og forhindre at eventuelle sosioemosjonelle vansker skal oppstå i begynneropplæringen. Dette prosjektet er til ettersom jeg som masterstudent er opptatt av forebygging som et dagsaktuelt tema, da forebygging og se elevene tidlig er viktig for deres nåtid og senere utvikling i skolen og hverdagen. Dette prosjektet vil Strand i løpet av våren 2021 intervju tre lærere som vil være med på å danne et grunnlag for oppgaven. Innsamlet informasjon skal ikke benyttes til andre formål.

Spørsmålene som skal belyses i dette arbeidet fokuserer på læreren sine erfaringer i møte med refleksjoner om forebygging av sosioemosjonelle vansker. Spørsmålene vil være fokusert på:

- Hvilke faktorer erfarer lærere som virkningsfulle i det forebyggende arbeidet mot sosioemosjonelle vansker?
- Hvordan tenker lærerne at sosioemosjonelle vansker erfart i ulike situasjoner skal kunne håndteres?
- Hva gjør lærere for å forhindre at sosioemosjonelle vansker skal oppstå?
- Hvilke utfordringer opplever lærerne å ha i forhold til forebygging og sosioemosjonelle vansker?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet med Anniken Strand som masterstudent og Torill Moen som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta ettersom du har erfaring med et fokus på forebygging av elever med sosioemosjonelle vansker. Kriteriene vi har brukt for utvelgelse er at læreren:

- Har erfaring fra arbeid i begynneropplæringa, med fokus på 1-4.trinn
- Har minimum 5 års erfaring som lærer i begynneropplæringen
- Læreren er bevisst over forebygging i sitt eget arbeid

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å være med på et intervju som vil ta ca. 1 time. Intervjuet er et semistrukturert intervju, som innebærer at intervjuet er satt opp med noen temaer og spørsmål som utgangspunkt for intervjuet. Samtidig er det hvordan intervjuet utvikler seg underveis som vil være styrende.

For å sikre anonymitet vil det være viktig at det ikke utgis navn på elever eller skoler i intervjuet, slik at informasjon ikke skal kunne gjenkjennes.

For at jeg som intervjuer skal få med meg mest mulig av det du sier, vil jeg benytte en lydopptaker i intervjuet. Alle lydopptak slettes når masteroppgaven er ferdig, som vil være omtrent 15.mai 2021. Lydopptaket vil kun behandles av intervjuet og vil bli bevart på et sikkert sted. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og du som forskningsdeltaker vil bli blitt full anonymitet i den ferdige oppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

være Anniken Strand som har tilgang til intervjuopptakene og transkribering. I oppgaven vil informantene bli identifisert som informant 1, informant 2 og informant 3. Navnet på skolene vedkommende jobber på vil ikke bli identifisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai. 2021. Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, opptakene lagres på NTNU sitt utstyr og vil bli slettet når masteroppgaven er levert 15.mai. 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Masterstudent Anniken Strand ved NTNU pedagogikk og livslang læring på telefon

92867119 eller epost annist@stud.ntnu.no

Veileder Torill Moen ved NTNU pedagogikk og livslang æring på telefon 73411210 eller epost torill.moen@ntnu.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anniken Strand

Materstudent ved spesialpedagogikk NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ''*Læreres erfaringer med forebygging av atferdsvansker*'' , og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

15.mai.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3: Intervjuguide

Intervjuguide for forskningsprosjektet

Læreres erfaringer med forebygging av sosioemosjonelle vansker

Problemstilling:

Hvordan opplever lærere sitt arbeid med forebygging av sosioemosjonelle vansker i begynneropplæringen?

Introduksjon før intervjuet:

Gjennom en briefing før intervjuet tar plass, vil jeg gi informasjon om meg selv og studien.

Der jeg vil informere om hva som vil være intervjuets formål. Videre vil jeg gå inn på:

- Konfidensialitet
- Anonymisering
- Bruk av lydopptaker
- Oppbevaring av data
- Eventuelle spørsmål informantene har før intervjuet starter

Bakgrunnsspørsmål:

- Hvor mange år har du jobbet som lærer i begynneropplæringen?
- Hvilken utdanning har du?

Forebygging av sosioemosjonelle vansker:

- Husker du når du begynte å fokusere på forebyggende arbeid?
- Hvordan erfarer du at sosioemosjonelle vansker kommer frem i ulike situasjoner?
- Hva gjøres for å forhindre sosioemosjonelle vansker?
- Hvordan oppleves tid, ressurser, oppfølging etc.?
- Kan du beskrive hva du opplever som utfordrende i forhold til elever med sosioemosjonelle vansker?

Klasseledelse:

- Hva tenker du om klasseledelse i forhold til forebyggende arbeid?
- Hvordan er klasserommet organisert? (Åpent/lukket)
- Hvordan er skolehverdagen organisert?
 - Regler, rutiner, struktur, forutsigbarhet...
- Er det situasjoner du opplever å bli utfordret i klasseledelse?

Lærer-elev-relasjoner:

- Hva kjennetegner en god lærer-elev-relasjon for deg?
- Kan du beskrive hvordan du arbeider for å skape gode relasjoner til elever?
- Hva tenker du et trygt læringsmiljø har å si for disse elevenes utvikling?
- Hvilken betydning mener du at lærer-elev-relasjon har for forebyggende arbeid?

Samarbeid:

- Hvilken betydning har samarbeid for deg når det gjelder forebyggende arbeid?
- Samarbeid med hjemmet
- Samarbeid på skolen
- Andre instanser
- Hvordan påvirker samarbeid ditt eget arbeid?

Helt til slutt:

- Er det noe du vil dele om tematikken som vi ikke har vært innom?
- Kan jeg ta kontakt dersom jeg lurer på noe etter intervju samtalen?

