

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn på kandidater:  
Britt Oline Henriksen-Larsen.  
Tine Solhaug.

---

En kvalitativ studie med fokus på inkluderende  
læringsmiljø med proaktiv klasseledelse, for å redusere  
samspillsvansker.

---

A qualitative study that focuses on inclusive learning environments with  
proactive classroom management to reduce social interaction difficulties.

---

Dato: 18.05.21

Totalt antall sider: 139

# Innholdsfortegnelse

.....	0
Innholdsfortegnelse .....	1
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.1.1 Samfunnsmessig aktualitet og betydning .....	4
1.1.2 Faglig relevans .....	7
1.2 Oppgavens problemstilling og avgrensing .....	8
1.3 Forskningsspørsmål.....	8
1.4 Disposisjon for oppgaven.....	9
2 Teoretisk bakgrunn.....	10
2.1 Begrepsavklaring.....	10
Klasseledelse: .....	10
Relasjonsbygging: .....	11
Relasjonskompetanse: .....	11
Inkluderende læringsmiljø: .....	11
Relasjonsvansker som også kan omtales som samspillsvansker:.....	12
Tilpasset opplæring: .....	13
2.2 Betydningen av relasjon for sosial og faglig utvikling .....	13
2.3 Klasseledelse og relasjon .....	16
2.3.1 Klasseledelse og relasjonsbygging.....	16
2.3.2 Klasseledelse og skolen som mestringsarena.....	21
2.3.3 Kollegasamarbeid.....	24
2.3.4 Foreldresamarbeid .....	26
2.3.5 Klasseledelse og ulike lederstiler .....	27
2.3.6 Proaktiv og reaktiv tilnærming.....	28
2.3.7 Viktigheten av lærerens kunnskap om proaktive strategier for forebygging av samspillsvansker.....	29
2.4 Utvikling av et inkluderende læringsmiljø.....	31
2.4.1 Betydningen av tilpasset opplæring for et inkluderende læringsmiljø.....	34
2.5 Samspillsvansker i læringsmiljøet.....	35
2.5.1 Barn med mangelfulle ferdigheter.....	41
2.5.2 Relasjonsbygging med fokus på forebygging av samspillsvansker .....	41

2.5.3 Samspillsvansker og læringsmiljø.....	43
3 Forskningsdesign og metode.....	45
3.1 Vitenskapelig ståsted.....	45
3.2 Vitenskapeteoretiske betraktninger.....	46
3.2.1 Fenomenologi.....	47
3.2.2 Hermeneutikk.....	48
3.2.3 Eget ståsted og forforståelse.....	49
3.3 Design.....	50
3.3.1 Forskningsdesign.....	50
3.4 Metode.....	52
3.4.1 Valg av metode for innsamling av data.....	52
3.4.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	52
3.4.3 Utvalg og gjennomføring av datainnsamling.....	54
3.4.4 Analyse.....	56
3.5 Validitet og reliabilitet.....	57
3.5.1 Validitet.....	57
3.5.2 Reliabilitet.....	58
3.5.3 Generalisering.....	59
3.5.4 Metodediskusjon.....	60
3.6 Forskningsetikk.....	61
3.6.1 Søknad til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.....	62
4 Resultater og analyser.....	63
4.1 Presentasjon av informantene.....	63
4.2 Relasjon.....	64
4.2.1 Forståelse av begrepet lærer – elev – relasjoner.....	64
4.2.2 Hva påvirker relasjonen mellom lærer og elev?.....	64
4.2.3 Inkluderende læringsmiljø og relasjonsbygging.....	65
4.3 Klasseledelse og relasjonsbygging.....	65
4.3.1 Klasseledelse, skolen som enhet og inkluderende læringsmiljø.....	66
4.3.2 Klasseledelse og relasjonsbygging for et inkluderende læringsmiljø.....	68
4.4 Erfaringer med samspillsvansker.....	69
4.4.1 Samspillsvansker – mest utfordrende for læringsmiljøet.....	71
4.4.2 Samspillsvansker, klasseledelse og relasjonsbygging som forebyggende faktor ...	71
4.4.3 Samspillsvansker - strategier for positiv relasjon.....	72

4.5 Inkluderende læringsmiljø i sammenheng med proaktiv og reaktiv tilnærming .....	73
4.5.1 Proaktiv lederstil .....	73
4.5.2 Reaktiv lederstil.....	74
4.5.3 Reaktiv- og proaktiv tilnærming i praksis.....	74
4.6 Kompetanseheving innenfor: Klasseledelse og relasjoner.....	75
5 Drøfting .....	76
5.1 Relasjon.....	77
5.1.1 Forståelse av begrepet lærer – elev – relasjon.....	77
5.1.2 Relasjon og inkluderende læringsmiljø.....	80
5.2 Klasseledelse og relasjonsbygging.....	85
5.2.1 Klasseledelse og relasjonsbygging for inkluderende læringsmiljø.....	85
5.2.2 Lederstil og relasjonsbygging .....	90
5.2.3 Klasseledelse og skolen som helhet - inkluderende læringsmiljø.....	92
5.2.4 Klasseledelse og tilpasset opplæring - inkluderende læringsmiljø .....	94
5.3 Samspillsvansker- mest utfordrende for læringsmiljøet.....	96
5.3.1 Klasseledelse og relasjonsbygging som forebygging mot samspillsvansker .....	98
5.4 Proaktiv- og reaktiv tilnærming i sammenheng med inkluderende læringsmiljø.....	103
5.5 Kompetanseheving innenfor: klasseledelse og relasjonsbygging .....	106
5.6 Oppsummering .....	108
6 Avslutning .....	112
6.1 Oppgavens formål og svar på problemstillingen.....	112
6.2 Svakheter for oppgaven.....	114
6.3 Avsluttende refleksjoner og veien videre.....	115
Litteraturliste .....	118
Vedlegg .....	I
Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	I
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	III
Vedlegg 3: Intervjuguid .....	IV
Vedlegg 4: Vurdering fra NSD .....	VI
Vedlegg 5: Prosjektvurdering – kommentar .....	VII

## ***Sammendrag***

### **Oppgavetittel:**

En kvalitativ studie med fokus på inkluderende læringsmiljø med proaktiv klasseledelse, for å redusere samspillsvansker.

### **Bakgrunn og formål:**

Hovedmålet for oppgaven har vært å belyse informantenes opplevelse av hvordan de aktivt bruker klasseledelse og relasjonsbygging til å forebygge samspillsvansker. Hensikten med denne forskningsprosessen var å få frem hvilken sammenheng informantene ser mellom klasseledelse og relasjonsbygging, og hvilken betydning det kan ha for et inkluderende klassemiljø, for å forebygge samspillsvansker. Samspillsvansker kan virke læringshemmende ikke bare for eleven selv, men også for medelever. I tillegg kan samspillsvansker hindre utvikling av vennskap, og skolen er en av de viktigste arenaer for sosial og faglig utvikling.

### **Problemstilling:**

Oppgavens problemstilling som undersøkelsen har tatt sikte på å belyse:

*«Hvilken betydning mener lærere klasseledelse og relasjonsbygging kan ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, for å kunne forebygge samspillsvansker blant elevene på småtrinnet?»*

### **Metode:**

Til innhenting av data har vi brukt et kvalitativt forskningsintervju. De som har vært med i undersøkelsen er tre lærere fra to ulike barneskoler, en sentrumsskole og en distriksskole. Studiet har hatt en fenomenologisk tilnærming og et hermeneutisk perspektiv i fortolkningen, som vil si at det har vært viktig å få frem informantenes synspunkter. Intervjuene tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide, intervjuene ble gjennomført i februar 2021. Etter intervjuene ble datamaterialet transkribert, analysert og kodet, som er en vanlig form innenfor analyse ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016).

### **Resultater:**

Vår oppgave ender ikke med en konklusjon, men en oppsummering av funn. Funn som vi kan peke på er at informantene har et bevisst forhold til klasseledelse, som ses i sammenheng med relasjonsbygging. Lærerne viser til flere faktorer som kan bidra til å redusere

samspillsvansker. De har kunnskap om hva som fremmer god klasseledelse og relasjoner mellom lærer og elev. Informantene er beviste på at ansvaret for å fremme gode relasjoner ligger hos den voksne. De trekker fram viktigheten med å bruke alternative arenaer til ulike aktiviteter, for opplevelse av mestring, sosial kompetanse og kommunikasjon. Lærerne ser behovet og viktigheten for å planlegge relasjonsbygging, her må lærerne kjenne til elevenes behov og utfordringer. Disse strategiene kan ses på som allmenforebyggende, fordi de blir brukt til alle elevene, og ikke spesielt mot de elever med samspillsvansker. Informantene opplever at proaktiv tilnærming som autonomistøttende lærerstil, og er den beste forutsetningen for å være i forkant og legge til rette i forhold til elevenes samspillsvansker. Gjennom proaktiv tilnærming kan lærer legge til rette for mestringsfølelse hos elever og utvikle positiv atferd.

## Summary

### **Thesis title:**

A qualitative study that focuses on inclusive learning environments with proactive classroom management to reduce social interaction difficulties.

### **Background and purpose:**

The main goal of this thesis has been to shed light on the participants' experiences with how actively using classroom management and relationship building prevent social interaction difficulties. Our purpose in conducting this research was to highlight the connection the participants see between classroom management and relationship building, and the significance of how an inclusive classroom environment can prevent communication- and social interaction difficulties. Difficulties in social interaction and communication can lead to difficulties in learning, not only for the student in question but also for fellow students. In addition to this, these difficulties can hinder the development of friendships and social interaction, since school is one of the most important arenas for social and academic development.

### **Thesis statement:**

The statement this thesis has aimed to illuminate:

“How significant do teachers believe classroom management and relationship building are in developing an inclusive learning environment to prevent social interaction difficulties among pupils at primary school level?”

### **Method:**

To collect data for our research, we have chosen to use qualitative research interviews as our method of collection. The participants are three teachers from two different primary schools; one school located in the city centre, the other outside the city. Our study has a phenomenological approach and a hermeneutic perspective in its interpretation, which means that it has been crucial to emphasise the participants' views. The interviews are based on a semi-structured interview guide, and they took place in February 2021. After the interview process, the data we collected was transcribed, analysed and coded. This form of analysis is commonly used, according to Johannessen, Tufte and Christoffersen (2016).

**Results:**

Our thesis does not end in a “conclusion”, more as a summary of our findings. Something worth pointing out regarding our findings is the participants’ relationship with class management. The participants consciously use class management as a factor in strengthening and creating relations in the classroom. They also show excellent knowledge concerning what can help reduce social difficulties, and they are aware of what promotes good classroom management and relationships between the teacher and pupils. They are well aware that the responsibility for encouraging and supporting good relations lies with the adult. Not to mention, they emphasise the importance of using alternative arenas for different activities, enhancing their experiences relating to mastery, social skills, and communication. The need and importance of planning relationship building are clear to the participants, and for this to work, they need to know the needs and challenges of their students. These strategies could perhaps be seen as preventive for the general pupil, since they are applied to all pupils and not specifically just those with social interactional difficulties. The participants experience a proactive approach as an autonomy-supporting way of teaching is the best prerequisite for facilitating pupil’s social interaction difficulties. Through a proactive approach, the teacher can facilitate a sense of mastery for the pupils and develop positive behaviour.



## *Forord*

Denne oppgaven markerer slutten på vår toårige masterstudie innenfor tilpasset opplæring med fordyping i spesialpedagogikk. Vi kunne ha valgt mange områder når vi skulle velge oss ett tema som vi ville fordype oss i. Vårt utgangspunkt var at vi ville se nærmere på elever med utfordrende atferd, og hvordan klasseledelse og relasjon virker mellom lærer og elev. Med et hovedmål om å utvide vår kompetanse innenfor temaet.

Det å være to som skriver sammen kan oppleves som utfordrende for noen. Vi har opplevd det som en styrke å være to, til å diskutere både teori, metode, analyse og resultater. Dette er heller ikke første oppgaven vi leverer sammen. Vi har testet ut samarbeidet med skriving av semesteroppgaven i spesialpedagogikk og metodologieksamen.

Oppgaven hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten våre informanter. En stor takk til dere alle, som ga oss et uforbeholdent ja da dere ble spurt om å stille til intervju i vår forskning. Takk for at dere har delt fra deres praksisfelt, med ærlige svar og refleksjoner.

Vi lagde oss tidlig en plan over skriveprosessen, og om hvordan veien til målet skulle nås. Vi må innrømme at den ikke er helt fulgt til punkt og prikk. Vi har hatt mange gode diskusjoner og refleksjoner underveis, som har brakt oss frem til et endelig sluttprodukt, med videre kunnskap om temaet for forskningen. Av og til har vi følt oss på gyngende grunn, og lurt på hvor veien går nå! Vi har fått god hjelp og veiledning fra vår veileder, som har gitt oss hjelp og støtte til å finne veien videre for oppgaven. Tusen takk til Oddbjørn Knutsen for konstruktive tilbakemeldinger og diskusjoner. Vi har hatt mange forslag til problemstilling, og her ble vi utfordret av veileder da problemstillingen skulle spisses.

Tusen takk for samarbeidet, sammen kom vi i mål!

Bodø/Inndyr, 18. mai 2021

Britt Oline Henriksen-Larsen

Tine Solhaug

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for hvorfor vi valgte å skrive denne oppgaven, med tema klasseledelse og relasjonsbygging for et inkluderende læringsmiljø, er fordi vi har erfaringer knyttet til praksisfeltet. Vår erfaring viser at det kan være forskjellige lederstiler blant lærere, og at klasseledelse ofte blir utført på ulike måter. Med denne bakgrunnen ønsker vi å få økt kunnskap om hvilken betydning lærere ser klasseledelse i sammenheng med relasjonsbygging, for et inkluderende læringsmiljø. Vi vil derfor undersøke nærmere hvilke faktorer som kan påvirke hvordan lærere utøver dette i praksis. Fra egne erfaringer kan noen lærere fremheve at positiv relasjon er nok til å utføre god klasseledelse. Vi har selv opplevd elever med samspillsvansker, der vår profesjon er blitt utfordret, spesielt med tanke på relasjonsbygging. Derfor ønsker vi å se på sammenhengen mellom klasseledelse og relasjonsbygging, og om det kan være en forebyggende faktor for samspillsvansker. Dette er bakgrunnen for hvorfor vi har valgt dette temaet for vår forskning.

Slik vi forstår klasseledelse er det læreren sin utførelse av lederstil i møte med enkelt elever og elevgrupper. Det er hvordan lærer kommuniserer, planlegger og utfører undervisningen og andre aktiviteter, der læreren er i samspill med elevene. Klasseledelse er hvordan lærer legger til rette undervisningen for læring og trivsel, der elevene er i samspill med lærer og medelever. Vi forstår relasjonsbygging som hvordan læreren tilnærmer seg elevene, som er preget av en respektfull og positivt samspill. Læreren kan derfor bruke relasjonsbygging gjennom sin klasseledelse, gjennom å være bevisst på sin kommunikasjon og imøtekommenhet med elevene. Her må lærer se elevene, vise vennlighet og respekt, sette grenser med varme og kontroll. Elevene vil speile seg i møte med lærer, og danne seg et selvilde. Relasjonen vil være preget av hvordan samspillet er mellom lærer og elev.

I dette masterprosjektet ønsker vi å finne ut mer om hvilken betydning klasseledelse har for relasjonsbygging og inkluderende læringsmiljø, for å forebygge samspillsvansker. Det ser vi i sammenheng med retten til et trygt læringsmiljø som er forankret i opplæringsloven §9A-2. Den slår fast at *«alle elever i grunnskolen og videregående skole har rett til et godt*

*psykososialt og fysisk miljø, som fremmer trivsel, læring og helse»* (Opplæringslova, 1998, (2017) §9A-2). Et trygt og godt læringsmiljø anser vi som lærerens ansvar å legge til rette for. Her ser vi relasjonen som det viktigste verktøyet i møte med elever, og spesielt elever med samspillsvansker. Vi vil i denne besvarelsen undersøke hvilken betydning læreren ser i klasseledelse og relasjon for å skape et inkluderende læringsmiljø. Hvordan det kan forebygge samspillsvansker. Formålet med denne besvarelsen er å få en større innsikt i betydningen av læreren sin rolle gjennom klasseledelse og relasjonsbygging. Vi ønsker med dette å se på sammenhengen med inkluderende læringsmiljø, og hvordan det kan forebygge samspillsvansker. Vi ser sammenheng mellom læreren sin rolle i klasseledelse og lærer- elev relasjon, for å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Her ønsker vi å se nærmere på hvilken betydning et inkluderende læringsmiljø har, for å forebygge samspillsvansker.

Siden det er mange begreper som spiller inn på hverandre, og står i sammenheng, er det relevant å ta med ulike kategorier. Disse ser vi virker inn på relasjonsbygging, klasseledelse og samspillsvansker. De ulike områdene denne oppgaven retter seg mot, ser vi har betydning for elevenes læringsmiljø. Våre fokusområder i denne oppgaven har i forskningsprosessen utvidet seg. Dette er på bakgrunn av våre datainnsamlinger. Her var det behov for å se nærmere på blant annet foreldresamarbeid og kollegastøtte. Det er viktige momenter i forhold til bygging av relasjoner. Kollegasamarbeid og foreldresamarbeid, ser vi som viktige bidrag for å utvikle god relasjon til elever. Disse samarbeidene ser vi også kan gi lærere en større forståelse innenfor deres profesjon.

I litteratursøk omkring temaet relasjon mellom lærer- elev, læringsmiljø og samspillsvansker fant vi en del treff. Forskning og en rekke studier viser til at elevenes trivsel og læring henger sammen med deres relasjon til læreren. Forskningen gir grunnlag for vår tilnærming i denne forskningsprosessen, der vårt fokus ser nærmere på sammenheng mellom lærere- elev relasjon og elevenes læringsmiljø. Elevenes læringsmiljø er sentralt for elevens motivasjon for læring og trivsel, her har læreren en viktig rolle (Bø & Hovdenak, 2011; Nordahl 2010). Siden læreren har en viktig rolle for å motivere til læring og trivsel, studerer vi hvilken innvirkning læreren sin klasseledelse har å si for elevenes læringsmiljø. Læringsmiljøet skal motivere til læring og trivsel, og i denne besvarelsen er det først og fremst trivselen til elevene som blir vektlagt. Vi vet at læring henger nøye sammen med elevens trivsel. Derfor vil det være viktig

at eleven trives i sitt læringsmiljø. Når læringsmiljøet oppleves trygt, vil det danne grunnlag for både faglig og sosial utvikling. Vi vet at læringen er en viktig del, men trivsel og trygghet må på plass i læringsmiljøet for å utgjøre et godt utgangspunkt for elevenes læring. Læreren har en viktig rolle for å skape trygghet gjennom positiv relasjon til elevene. Positiv relasjon er et kjennetegn på inkluderende læringsmiljø (Drugli, 2019). Relasjon mellom lærer- elev ser vi derfor som et hovedfokus i sammenheng med inkluderende læringsmiljø. Det kommer frem av en rapport fra Folkehelseinstituttet (FHI) (2019), at det er for lite forskning om læringsmiljøet for de minste barna i skolen. Dette fører oss til å forske nærmere på småtrinnet. Elevene som begynner i første klasse, har en overgang mellom barnehage og skolehverdagen. Derfor mener vi det er viktig at det rettes fokus på elevenes læringsmiljø, som fremmer trivsel og læring. Resultatene viser at det er for lite forskning på læringsmiljøet til de minste barna i skolen, derfor ønsker vi å rette fokus på dette temaet.

I forhold til temaet samspillsvansker viser tidligere forskning at lærere kan ha for lite kunnskap på området om hvordan de møter elever med utfordrende atferd (Grimsæth, Foldnes & Irgan, 2008). Det synes vi er interessant siden funn i fagartikkelen «*Og bakom står læreren: Lærerkompetanse i møte med samspillsvansker- og atferdsvansker*» (Grimsæth & Irgan, 2016) understreker at skolen er den viktigste sosiale institusjonen for elever med samspill- og atferdsvansker. Det kommer frem av disse to artiklene en ubalanse der det viser til viktigheten av å ha kompetanse i møte med utfordrende atferd. Her vises det til læreren sin viktige rolle i møte med disse elevene, samtidig som forskning viser at lærere ser ut til å ha for lite kompetanse på dette feltet. Resultater viser hvilken stor betydning det har for elever med samspill- og atferdsvansker, at læreren har teoretiske kunnskaper i møte med elevene. Det kommer frem at skolen har ansvar for elevenes utvikling av sosial kompetanse. Det hevdes at det er viktig å styrke lærerens handlingskompetanse, for å gi lærerne økt kunnskap i møte med elevene. Grimsæth og Irgan (2016) viser til konsekvensen for den enkelte elev som strever med manglende samspill og uten målrettet forebygging, står i fare for å utvikle alvorlige antisosial atferd (kriminalitet, vold, rusmisbruk) i løpet av ungdomstiden (Grimsæth & Irgan, 2016). For å forebygge slik atferd viser Kostøl og Mausethagen (2011) til viktigheten av gode relasjoner og klasseledelse, for å begrense atferdsproblemer. Forskerne undersøkte i samme studie hvordan undervisningen ble organisert, og hvilken betydning valg av arbeidsmåter påvirket elevenes innsats og atferd (Kostøl & Mausethagen, 2011). Funn fra forskningen viser

at lærere må organisere undervisningen på en hensiktsmessig måte, som gir positiv innvirkning på elevenes innsats og atferd. Dette viser viktigheten av læreren sin relasjonskompetanse og klasseledelse, som har innvirkning på læringsmiljøet og elevens atferd.

I vår forskning ønsker vi å se nærmere på betydningen av lærere sin klasseledelse og relasjonsbygging har, sett i forhold til inkluderende læringsmiljø på småtrinnet. For å forebygge samspillsvansker. Her ønsker vi å fordype oss i om læreren er bevisst dette med relasjonens betydning, i møte med elevene. Vi anser det som spesielt viktig for elevene på småtrinnet og ha en positiv lærer- elev relasjon. Det er fordi alle elever bør få en trygg og god start, i sitt utdanningsforløp. Ut fra egne erfaringer på småtrinnet vet vi at det er forskjeller blant elevene om hvor mye de kjenner hverandre fra før når de begynner i første klasse. Noen kommer fra samme barnehage og førskolegrupper, mens andre ikke kjenner til noen av de andre elevene de skal gå i klasse med. Elevenes ulike forutsetninger kan være medvirkende på elevenes inkludering i læringsmiljøet. Dette mener vi er viktig for læreren å kjenne til under sin klasseledelse. Læreren skal gjennom relasjonsbygging skape et inkluderende læringsmiljø, Her må lærerne vise hensyn ut fra elevene sine forutsetninger og behov. Det er med på å danne grunnlaget for vårt fokus i denne oppgaven, inkluderende læringsmiljø og samspillsvansker. Gjennom denne forskningsprosessen ønsker vi at lærere skal få mer kunnskap om viktigheten av klasseledelse og relasjonsbygging for elevenes læringsmiljø, og på denne måten forebygge samspillsvansker.

Oppgaven retter fokus på artikler, relevant litteratur og innsamlede data fra informanter, for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmål. For å begrunne vårt valg av tema, er det relevant å se hvilket fokus og betydning det har vært og er om temaet i samfunnet vårt. Videre vil dette kapittelet ta for seg den faglige relevansen innenfor oppgavens tema.

### *1.1.1 Samfunnsmessig aktualitet og betydning*

Kunnskapsrapporten skrevet for helsedirektoratet med tittel *Trivsel i skolen*, belyser fysiske og psykososiale faktorer som fremmer elever sin trivsel i skolen (Helsedirektoratet, 2015). Ifølge rapporten er det mange faktorer som spiller inn på elevens trivsel i skolen. Blant annet ledelse som er med på å skape rammer for lærerens holdninger, viktigheten med skole- hjem

samarbeidet, fysiske miljøet både inneklima og utearealet, og fysisk aktivitet i skolen med mer. Denne rapporten viser hva som kan fremme elever sin trivsel. Her vises det til fysiske miljøet og lærerens holdninger, som er et fokus i denne oppgaven. Videre understreker rapporten at det er læreren som kan påvirke det sosiale miljøet i klassen, ved å legge til rette for samhandling og samarbeid mellom elevene. Her kan det skapes nære relasjoner, med kjennetegn av gjensidig støtte og omsorg. Elevene kan utvikle en positiv holdning til skolen, når de opplever at læreren er omsorgsfull, og viser til mindre konfliktskapende atferd (Helsedirektoratet, 2015). Denne rapporten understreker læreren sin viktige rolle for læringsmiljøet til elevene. Det er relevant for oppgavens besvarelse, fordi fokuset er rettet mot læreren sin rolle for å utvikle et godt læringsmiljø, gjennom klasseledelse og relasjonsbygging, og hvordan det kan forebygge samspillsvansker.

PISA undersøkelser (Programmet for International Student Assessment) i 2001 og 2004 viser at Norge lå i øvre sikte når det gjaldt adferdsproblemer i skolen blant de landene som deltok i internasjonale studier (Eriksen, 2008). Det er derfor relevant for oppgaven å se nærmere på hvordan samspillsvansker kan forebygges. Eriksen (2008) fremhever at hovedårsaken for adferdsproblemer i skolen, er mangle på ressurser. Dette sees i motsetning til andre internasjonale studier, der Norge er blant de landene som bruker store ressurser på lærertetthet fra 1. til 10. trinn (Eriksen, 2008). Eriksen belyser mulige årsaker til at atferdsutfordringer kan ligge i viktige prinsipper i oppdragelsen på samfunnsnivå. Her hevder han at Norge baserer sin oppdragelse rundt humanistisk ideologi som en forbinder med vekstpedagogikken. Noe som innebærer at de voksne oppdragerne har en ettergivende lederstil. Dette kan ifølge Eriksen (2008) sees i sammenheng med atferdsutfordringer. En nyere PISA undersøkelse fra 2015, viser en positiv endring, i form av at elever mener det er mindre forstyrrende atferd i undervisningen (Kjærnsli & Rohatgi, 2015). I denne rapporten vises det til at elever rapporterer om mindre bråk og uro i timene. De andre landene som er med, ser ut til å ha mer forstyrrende atferd i undervisningen. Ut fra denne rapporten viser det en nedgang på uro som forstyrrer undervisningen fra tidligere PISA undersøkelser.

Lederstil trekkes frem som en mulig årsak til atferdsutfordringer. Stortingsmelding nr. 22 (Meld. St. 22 (2010-2011)), viser til klasseledelse som et sentralt tema, og bør være fokusområdet fremover. Innenfor klasseledelse finner vi ulike lederstiler. Dette fører til at vi

ønsker å undersøke nærmere hvordan klasseledelse kan bidra til relasjonsbygging og et inkluderende læringsmiljø, og bidra til forebygging av samspillsvansker.

Stortingsmelding nr. 22 (Meld. St. 22 (2010-2011)) tar opp viktigheten med et godt læringsmiljø, og viser til en tydelig statistisk samvariasjon mellom godt læringsmiljø, klasseledelse og gode resultater for elevene på skolen. Det fører oss til å se hvordan lærere kan skape et godt læringsmiljø på småtrinnet. Rapporten fra Folkehelseinstituttet (FHI, 2019) hevder det er lite forskning på deler av læringsmiljøet, som har innvirkning på trivsel, læring og helse, for de yngste barna. Derfor er det relevant å se nærmere på hvordan lærere kan skape et godt læringsmiljø for de yngste elevene.

De ferdigheter og læringsstrategier som barna utvikler i barnehagen og de første årene på skolen, danner grunnlaget for videre utvikling igjennom skoleløpet. Rapporten viser til at det gjennom dette dannes sosiale relasjoner og vennskap til andre barn og voksne (FHI, 2019). Lærer møter ulike forutsetninger og behov i elevgruppen. For å møte mangfoldet blant barn og elever ønsker regjeringen økt kompetanseutvikling, samt bedre samarbeidet på tvers av instansene. Dette har blant annet ført til et læringsmiljøprosjekt som heter inkluderende barnehage og skolemiljø, som har til hensikt å gi kompetanseheving. Prosjektet skal gi mulighet for et trygt barnehage- og skolemiljø, med fokus på forebygging av mobbing. Kompetansehevingen skjer med støtte fra eksterne veiledere og nasjonale fagdager (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan sees i sammenheng med å gi elever en best mulig overgang fra barnehage og skole. Gjennom dette samarbeidet, kan lærere og andre som arbeider rettet mot barn, skape et trygt læremiljø.

Både Stortingsmelding nr. 22 og §9A i opplæringsloven viser at læringsmiljø har et viktig fokus både i politikken og samfunnet de siste årene (Meld. St. 22 (2010-2011); opplæringslova (1998 (2017))). Opplæringslovens §9A (1998, (2017)), ble revidert i 2017, dette styrker elevenes rettigheter. Dette førte til debatt, der det blir stilt spørsmål om den er med på å svekke lærerens rettsikkerhet. Kronikken til Parr og Fuglesang (2020) belyser denne debatten. Oppgaven har læringsmiljøet til elevene som fokus, derfor er det relevant å ta med debatten som foregår i samfunnet rundt denne paragrafen, der rettsikkerheten til læreren problematiseres. Paragrafen blir omtalt på folkemunne for krenkeparagrafen. Kronikken drøfter ulike hypoteser om det kan stemme at læreren sin rettsikkerhet er svekket.

Konklusjonen viser at paragrafen styrker elevene sine rettigheter, og læreren er sikret gjennom arbeidsmiljøloven. §9A i opplæringsloven skal sikre at alle elevene har et trygt og godt skolemiljø, og det er et grunnleggende prinsipp for oppgavens besvarelse.

Tilpasset opplæring er et viktig begrep for å legge til rette for inkluderende læringsmiljø. Her er det viktig at lærer legger til rette og tilpasser undervisningen gjennom sin klasseledelse, for å ivareta mangfoldet i elevgruppen. Dette presiseres i St. meld. 30 (2003-2004) der likeverd og inkludering er grunnleggende prinsipp i tilpasset opplæring, der elevenes forutsetninger og behov skal ivaretas. I dag er inkludering den mest sentrale tilnærmingen for å realisere en god opplæring i fellesskolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 14-15). Oppgaven retter seg mot det inkluderende prinsippet, når vi har fokus på begrepet tilpasset opplæring.

### *1.1.2 Faglig relevans*

Samfunnet er i stadig endring, for å sikre at skolen dekker elevenes kompetansebehov som er relevant i et fremtidsrettet samfunns- og arbeidsliv, opprettet regjeringen i 2013 et utvalg som skulle kartlegge behovet (NOU 2015:8). Utvalget understreker sammenhengen mellom mestring, læring, helse, livsstil og fysisk aktivitet. Læringsmiljøet vil bidra til å fremme læring når det blant annet preges av: «*Elevenes relasjoner, motivasjon og følelser tas hensyn til i undervisningen*» (NOU 2015:8, s. 74). For å realisere målene for fremtidens skole, er lærerens kompetanse og profesjonalitet avgjørende. Læreren skal gjennom sitt arbeid ta hensyn til ulike behov for alle elevene i sin undervisning. Det ser vi i sammenheng med hvordan lærer utfører sin klasseledelse, som påvirker læringsmiljøet. Det fører oss til å se nærmere på hvordan disse prioriteringene fremover kan ivaretas. Slik det er beskrevet skal skolen vektlegge elevenes læringsmiljø, og regjeringen ønsker kompetanseheving blant lærerne (Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St 6 (2019-2010)). Her kan vi undre oss om lærere får kompetanse for å ivareta læringsmiljøet best mulig. Klasseledelse og relasjonsbygging anser vi som viktige begreper for å legge til rette for inkluderende læringsmiljø, som denne oppgaven har i fokus. Med dette vil vi undersøke hvilken betydning denne kompetansen om klasseledelse og relasjon virker inn på læringsmiljøet.

Det fører oss til å se hva Stortingsmelding nr. 21 (Meld. St. 21 (2016-2017)), som redegjør for hvilke muligheter utdanning kan gi. Gjennom utdanning skal barn og unge gis mulighet til å skape seg et godt liv. Regjeringen gir skolen tydelige føringer og forventninger om hvilket



fokus skolen skal fremme. Skolen skal legge til rette for at alle elever skal få mulighet til å bli den beste utgaven av seg selv. Rapporten får frem at den norske skolen har en positiv utvikling, der skoler vektlegger elevenes læringsmiljø (Meld. St. 21, (2016-2017)).

Ut fra samfunnets- og faglig relevans er klasseledelse, læringsmiljø og relasjoner viktige prioriteringer i dagens skole. Dette fører oss til å se nærmere på oppgavens problemstilling, med betydningsfulle begreper knyttet til disse områdene.

## *1.2 Oppgavens problemstilling og avgrensning*

På bakgrunn av samfunnet fokus og fagets relevans er vi kommet frem til vår problemstilling som er:

*«Hvilken betydning mener lærere klasseledelse og relasjonsbygging kan ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, for å kunne forebygge samspillsvansker blant elevene på småtrinnet?»*

For å belyse vår problemstilling har oppgaven fokus på læreren i møte med elevene. Det er den voksne sitt ansvar å legge til rette for utvikling av en positiv relasjonsbygging mellom lærer- elev, som kan skape et inkluderende læringsmiljø. Fokus på relasjonsbygging er i denne besvarelsen rettet mot lærer- elev relasjonen. Oppgaven tar også for seg hvordan klasseledelse og relasjonsbygging kan påvirke samspillsvansker. Viktige begreper knyttet til problemstillingen vil bli redegjort i et eget underkapittel.

## *1.3 Forskningsspørsmål*

Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016) mener en må avgrense fenomenet en studerer for å gjøre det forskbart. Dette arbeidet kaller de for operasjonalisering, som er den prosessen der en går fra det generelle til det mer konkrete. Dette er det empiriske arbeidet med problemstillingen. Her må en dekomponere, som betyr å dele inn i flere komponenter når en ønsker å studere noe i dybden. Dette gjør vi ved å utforme to ulike forskningsspørsmål. Spørsmålene skal bidra med å strukturere vårt forskningsarbeid, og belyse vår problemstilling.

1. *Hvilken betydning kan relasjonsbygging mellom lærere og elever ha, for å skape et inkluderende læringsmiljø?*
2. *Hvordan kan klasseledelse bidra til relasjonsbygging for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø for elever på småtrinnet med samspillsvansker?*

#### *1.4 Disposisjon for oppgaven*

Bortsett fra dette innledende kapittelet inneholder oppgaven følgende kapitler:

**Kapittel 2** utgjør oppgavens teorigrunnlag. Formålet med dette kapitlet er å sette problemstillingen inn i den faglige sammenhengen. Begrepene som er relevante for oppgavens oppbygging defineres og forklares under overskriften *Begrepsavklaring*.

**Kapittel 3** i dette kapitelet vil vi beskrive gjennomføringen av forskningen, og redegjøre for forskningens vitenskapelige ståsted, og forskernes eget ståsted drøftes. Videre vil valg av metode begrunnes og redegjøres for. Til slutt vil forskningens validitet, reliabilitet og forskningsetikk belyses opp mot oppgaven.

**Kapittel 4** i dette kapitlet presenterer vi informantene, og analyse av viktige funn i forskningen. Funnene blir presentert gjennom fem kategorier som er: relasjon, klasseledelse og relasjonsbygging, erfaringer med samspillsvansker, inkluderende læringsmiljø i sammenheng med proaktiv og reaktiv tilnærming, kompetanseheving innenfor: klasseledelse og relasjoner.

**Kapittel 5** her vil funnene fra analysen bli drøftet og forankret i teori. Funnene blir presentert i underkapitler som vi ser på som hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen.

**Kapittel 6** dette kapitelet vil si noe om oppgavens formål og svar på problemstillingen. Her vil svakheter ved oppgaven bli drøftet og veien videre bli diskutert.

## 2 Teoretisk bakgrunn

I teoridelen tar vi for oss aktuell teori for valgt problemstilling og forskningsspørsmål. Teorien vil danne grunnlaget for arbeidet med å analysere og drøfte våre funn fra innsamlede datamaterialer.

Første del av dette kapitlet definerer og forklarer ulike begreper som er relevant for oppgavens problemstilling. Det er begreper som vi ser i sammenheng med oppgaven for å finne svar på fenomenet vi ser nærmere på. Begrepene har vi kommet frem til gjennom teori og forskning i vår forskningsprosess. De skal hjelpe oss å belyse problemstillingen.

Videre vil kapitlet ta for seg underkapitler som er relevant for å belyse oppgavens problemstilling. Teorien blir forankret i de ulike kapitlene, som skal belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

### 2.1 Begrepsavklaring

Her blir begreper som er relevant for oppgavens oppbygging definert og forklart nærmere. Dette er viktige begreper som er knyttet til problemstilling og forskningsspørsmålene i denne besvarelsen. På denne måten vil det bli en klarhet i hva som menes med de ulike begrepene, og hvordan vi forstår dem knyttet til masteroppgaven. Dette er de som defineres nærmere:

*Klasseledelse, relasjonsbygging, relasjonskompetanse, positiv relasjon, inkluderende læringsmiljø, inkludering, samspillsvansker/relasjonsvansker og tilpasset opplæring.*

Dette viser at oppgaven har mange begreper som står i sammenheng med tema for oppgaven. Videre i dette kapitlet vil samtlige begreper redegjøres i underkapitler, og knyttet til sammenheng med relevant teori.

#### *Klasseledelse:*

For å ramme inn hva vi legger i begrepet *klasseledelse* støtter vi oss til Pianta og Hamre (2009) som er referert i Drugli (2019). Ifølge disse forskerne er klasseledelse, det som foregår i klassen mellom lærer og elev, og består av tre dimensjoner: *organisering* (produktivitet, regulering av atferd), *emosjonell støtte* (hensyn til elevens perspektiv, lærerens sensitive, positive klima), og *støttende introduksjon* (forståelse, analyse, problemløsning, prosedyre og ferdigheter). Alle de nevnte dimensjonene må virke som en helhet i et samspill mellom elev

og lærer, for at elevene skal bli engasjert i det de skal lære, og skal gi sosial og faglig utvikling (Drugli, 2019, s. 34).

#### *Relasjonsbygging:*

Relasjonsbygging kan sees i sammenheng med klasseledelse. Klasseledelse danner rammen for hvordan relasjoner utvikler seg mellom lærer og elev, på hvilken måte lærer utøver sin klasseledelse er avgjørende for om relasjonsbygging vil fremme eller hemme utviklingen av de enkelte elevrelasjonene. *Relasjonsbygging* utvikler seg lettest når lærer har god struktur og rutiner i klassen, er tydelig og har positive forventninger til elevene og aktiviteter som skjer i klassen som er tilpasset elevene (Donohue, Perry & Weinstein, 2003, sitert i Drugli, 2019, s. 35)

#### *Relasjonskompetanse:*

Juul og Jensen (2002) definerer relasjonskompetanse som:

*«lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommende egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven»* (Drugli, 2012, s. 45).

#### *Positiv relasjon:*

Den positive relasjonen kjennetegnes ved høy grad av støtte, omsorg, nærhet, involvering, respekt og åpenhet imellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 46). Når vi snakker om relasjoner i denne oppgaven er det til konteksten lærer – elev relasjon.

#### *Inkluderende læringsmiljø:*

Den enkelte elev skal oppleve tilhørighet i et felleskap, hvor læringsmiljøet oppleves som godt. Videre skal miljøet tilpasse seg enkeltindividets forutsetninger og behov. Dette innebærer i praksis at skolen har ansvar for å jobbe med læringsmiljøet, og skal ta utgangspunkt i ulike elevgruppers behov og forutsetninger. Skolen har et særlig ansvar for å legge til rette for elever som ikke finner seg til rette i læringsmiljøet (Nordahl, 2010, s. 121).

*Relasjonsvansker som også kan omtales som samspillsvansker:*

Det er flere begreper som brukes i forhold til barn og ungdom som får utfordringer knyttet til sin væremåte, noe som kan resultere i et anstrengt forhold til sine omgivelser, som foreldre, lærere, medelever og andre. Begreper som benyttes i tillegg til relasjonsvansker er utagerende eller eksterne vansker, sosiale og emosjonelle vansker, emosjonelle eller internaliserte vansker, tilpasningsvansker, samspillsvansker og lignende. Innenfor diagnoser finner vi betegnelser som atferdsforstyrrelse, opposisjonell atferdsforstyrrelse, angstlidelse, stemningslidelse og lignende (Haugen, 2019, s. 15). Nedenfor vil det komme to ulike definisjoner som omhandler atferdsforstyrrelser og atferdsproblemer.

*«Alvorlig atferdsforstyrrelse kan defineres som et gjentatt og vedvarende mønster av antisosial, aggressiv eller utfordrende atferd med klare brudd på sosiale regler, normer og forventninger» (Haugen, 2019, s. 73).*

*«Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.» (Ogden, 2006, s. 15)*

Vi forstår samspillsvansker som et begrep innenfor atferdsforstyrrelser, uten tilknytning til diagnose. Oppgaven støtter seg på begge definisjonene som ble beskrevet ovenfor, siden samspillsvansker kan forstås i sammenheng med dem. Det viser at elever med samspillsvansker har blant annet utfordring knyttet til samspill med andre, og vansker knyttet til undervisning og læringsaktiviteter. Dette kan gi læringshemmende atferd, som kan påvirke læringsmiljøet. Læringshemmende atferd beskrives slik:

*Læringshemmende atferd er gjensidig forsterkende atferd og konflikter som involverer flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø (Ogden, 2006, s. 16).*

### *Tilpasset opplæring:*

Utdanningsdirektoratet (2020) definerer Tilpasset opplæring slik:

*«Tilpassa opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at alle elver får best mulig utbytte av opplæringen. Tilpassa opplæring er ikke et mål i seg selv, men en tilrettelegging som gir eleven(e) økt læringsutbytte».*

Tilpasset opplæring sees i denne sammenheng med hvordan opplæringen organiseres, de pedagogiske virkemidler som fremmer gode relasjoner til elevene og skaper inkluderende læringsmiljø.

## *2.2 Betydningen av relasjon for sosial og faglig utvikling*

I skolen er profesjonen rettet mot det pedagogiske fagfeltet. Mennesker møtes gjennom kommunikasjon både verbalt og gjennom kroppsspråk. Her er det relevant å redegjøre for hvordan mennesker oppfatter seg selv og andre i sosial samhandling. Barn knytter følelser til relasjonene i møte med andre, og danner seg tanker og følelser ut fra hvordan reaksjoner de får i dette møte (Tetzchner, 2019, s. 545). Hvordan en oppfatter seg selv, er ofte i møte med andre. Det ser vi i sammenheng med Mead sin speilingsteori og Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori som grunnleggende prinsipper. Vygotskij mente at barn lærer i sosial samhandling med andre (Tetzchner, 2019, s.50). I sammenheng med oppgaven vil elever utvikle seg i møte med medelever og lærer. I møte med andre vil eleven oppfatte seg selv gjennom denne interaksjon. Det forklares gjennom Mead sin speilingsteori som står sentralt i forståelsen av selvet, hvordan en oppfatter seg selv og deres gjerninger gjennom samhandling med andre. Tilbakemeldinger en får fra andre på det som sies, gjøres, eller følelser man viser. Her ser en seg selv gjennom andres reaksjoner, som vi tolker og danner oss et selvilde (Bø, 2004, s. 240-241). Dette er momenter som er viktig å ha med seg når lærere er i samhandling med elever. Denne samhandlingen danner grunnlaget for lærer- elev relasjon. I møte med lærer vil eleven speile seg i de tilbakemeldinger de får. Tilbakemeldingen vil være en avgjørende faktor for om relasjonen utvikler seg positiv eller negativ.

For oppgavens vinkling der klasseledelse og relasjonsbygging er viktige begreper, ser vi det i sammenheng med relasjonsutvikling. Lærer må skape relasjon gjennom sin klasseledelse og

relasjonsbygging. Relasjon betegnes som et forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer, og man er en del av en felles virkelighet (Røkenes & Hansen, 2002, referert i Drugli, 2019, s. 15). Videre beskriver Drugli (2019) at erfaringer med gjentatte samspill mellom partene, vil utvikle et stabilt kommunikasjonsmønster og forventninger til hverandre. Relasjonen i dette samspillet vil omfatte tanker og holdninger til hverandre. Relasjonen er dynamisk, og vil bli påvirket av mange ulike faktorer, og kan endre seg over tid. Lærer- elev relasjonen vil ha mye å si for både elevene og lærere sin trivsel i skolen. I følge Drugli (2019) vil elever som liker lærerne sine trives i skolen, positiv faglig utvikling og positiv atferd vil fremmes. Har lærere positiv relasjon til elevene sine, vil gi grunnlag for å trives godt i jobben sin. Motsatt vil negative relasjoner kunne føre til slitne lærere med utbrenthet og følelse av håpløshet. Negativ relasjon vil kunne påvirke læringsprosessene til elevene i negativ retning. Det viser viktigheten av læreren sin rolle i lærer- elev relasjonen, som står sentralt i denne besvarelsen.

Nordahl (2010, s. 133) viser til forskning av Nordenbo (2008) hvor det kommer frem at avgjørende faktorer for elevenes læringsutbytte i skolen, påvirkes av lærerens evne til å lede klassen og undervise. Alle former for undervisning påvirkes av hvilken kvalitet det er på relasjon mellom lærer og elev. Lærere som respekterer og vektlegger å ha et forhold til elevene sine, vil inspirere og motiverer dem. Elever som har god relasjon til læreren sin, har mindre atferdsproblemer sammenlignet med lærere som har et dårlig forhold. En annen ting som blir nevnt er at elever med godt forhold til læreren, trives bedre på skolen. Positiv relasjon mellom læreren og elev har stor effekt på læringsutbytte hos eleven (Nordenbo, 2008; Hatti, 2009, referert i Nordahl, 2010, s. 133). Nordahl, 2010, s. 134 viser til Hatti (2009) med funn fra tidligere forskning som viser at for barn og unges læring, er det en avgjørende betydning hvilken evne læreren har til å knytte psykologiske bånd til den enkelte elev. For at relasjonen mellom elev og lærer skal bidra til faglig læring, bør den være rettet mot kunnskap, fag og ferdigheter. Det er viktig med en støttende lærer som tolerer elevens initiativ, dette fremmer også elevens læring. Eleven vil utvikle en positiv identitet og utvikle autonomi i møte med støttende lærere. Faktorene som har størst påvirkning og effekt på elevens læringsutbytte er relasjonen mellom lærer og elev.

Drugli (2019) viser til lærer- elev relasjonen som kan forstås ut fra et psykologisk behov vi mennesker har, der vi knytter oss til andre mennesker gjennom relasjoner. Det fører oss til tilknytningsteorien og transaksjonsmodellen som kan gi en forståelse for å forstå kjennetegn ved elever og elevers miljø som har en gjensidig påvirkning. Denne modellen ser eleven som et eget system som er i gjensidig transaksjon med faktorer i elevens miljø, og hvordan utviklingen til eleven henger sammen disse transaksjonene over tid. Tidsdimensjonen i utviklingsprosessen vil være sentralt i denne transaksjonsmodellen. Elevene utvikler seg i sammenheng med disse transaksjonene over tid. Det er på grunn av den gjensidige påvirkningen mellom eleven og miljøet, som er i kontinuerlig endring. Drugli (2019, s. 17-18) viser til eksempel der en elev kan fungere dårlig i skolen, men kan endre til det positive hvis eleven møter en lærer den liker godt, og får god lærer- elev relasjon. Motsatt kan elever som fungerer fint i skolen endre seg negativt, hvis den erfarer negative opplevelser enten hjemme eller på skolen.

Drugli (2019) viser til Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell. Den viser hvordan systemer direkte og indirekte virker inn på elevenes utvikling, i sammenheng med samspillet mellom de ulike systemene. Dermed kan det være av betydning at lærere får en helhetlig forståelse omkring forhold knyttet til barnet, når en skal forstå lærer- elev relasjonen. Det kan være faktorer som påvirker lærer- elev relasjonen som ligger i et annet system rundt barnet. Her nevnes hjemmet som et av eksemplene. Det vises til mange dynamiske prosesser hos hvert enkelt barn, slik som motorisk, emosjonell, kognitiv og sosial utvikling som virker inn på hverandre. Alle barn har sine gener som kan ha betydning for barnets utvikling i samspill med miljøet. Dette samspillet kan være avgjørende for barnets fungering. Hvis barn opplever omsorgssvikt, vil barn som i utgangspunktet har robuste gener, kunne oppleve utvikling av sårbarheter (Drugli, 2019, s. 19). Det viser viktigheten av læreren sin rolle for å påvirke elevene i positiv retning. I følge (Drugli, 2019) kan lærer- elev relasjonen kalles en interpersonlig relasjon. Her påvirker partene hverandre og deres fungering. Lærer og elev er sammen over tid, og over tid vil det danne seg mønster både i kommunikasjonen og samspillet mellom dem. Her skapes relasjonen mellom lærer- elev, og mønsteret vil reflektere relasjonen. Relasjonen mellom lærer- elev vil være dynamisk, som vil si at den stadig er i endring. Lærer må derfor reflektere over de ulike faktorer som kan påvirke deres relasjon til eleven, for å legge til rette i den dynamiske relasjonsprosessen.



Haugen (2019) nevner elever som er innenfor relasjonsvansker. Her nevner Haugen (2019, s. 15) to ulike hovedgrupper. Den ene er barn som har vansker av sosial eller utagerende karakter, og den andre gruppen er barn som er emosjonelt betinget, der barnet er hovedsakelig av innagerende karakter. Relasjonsvansker kan variere i styrke. Fellesbetegnelser for sosiale vansker enten de er av aggressiv atferd eller antisosial atferd, er ifølge Haugen (2019) atferdsforstyrrelser. For denne oppgaven vil slike vansker utdypes nærmere i kapittelet med tema samspillsvansker.

### *2.3 Klasseledelse og relasjon*

Slik vi forstår klasseledelse er det læreren sin utførelse av lederstil i møte med enkelt elever og elevgrupper. Det er hvordan lærer kommuniserer, planlegger og utfører undervisningen og andre aktiviteter, der læreren er i samspill med elevene. Klasseledelse er hvordan lærer legger til rette undervisningen for læring og trivsel, der elevene er i samspill med lærer og medelever. Vi forstår relasjonsbygging som hvordan læreren tilnærmer seg elevene, som er preget av en respektfull og positivt samspill. Læreren kan derfor bruke relasjonsbygging gjennom sin klasseledelse, gjennom å være bevisst på sin kommunikasjon og imøtekommenhet med elevene. Her må lærer se elevene, vise vennlighet og respekt, sette grenser med varme og kontroll. Elevene vil speile seg i møte med lærer, og danne seg et selvbilde. Relasjonen vil være preget av hvordan samspillet er mellom lærer og elev.

Klasseledelse kan sees i sammenheng med hvordan lærer- elev relasjonen utvikler seg, ut fra hvilken lederstil læreren har. Her forstås klasseledelse ut fra læreren sin lederstil, og hvordan det påvirker samspillet med elevene. I dette møtet vil relasjoner dannes. Dette kapitelet vil se nærmere på teori om klasseledelse og relasjonsbygging. Videre vil kapitelet beskrive hvordan klasseledelse sees sammen med elevs motivasjon for læring. Oppgaven ser nærmere på proaktiv- og reaktiv klasseledelse. Siste del vil derfor redegjøre disse to tilnærmingene, og vise de i sammenheng med tilpasset opplæring og samspillsvansker.

#### *2.3.1 Klasseledelse og relasjonsbygging*

Vi ser klasseledelse som sentralt for relasjonsbygging, fordi læreren sin lederstil vil påvirke samhandlingen med elevene. Her vil relasjonen bli påvirket i dette samspillet. Derfor er relasjonsbygging er en sentral faktor i utøvelse av klasseledelse, dette refereres i artikkelen

«Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærere og elev» (Roland, 2021). 81 lærere har svart i et fokusgruppeintervju i forbindelse med utviklingsarbeid på ungdomstrinnet. Lærerne fikk spørsmål om hvilken betydning relasjonsbygging til elevene som sees i sammenheng med klasseledelse, og hvordan lærere utøver relasjonsbygging. Funn i artikkelen viser at flesteparten bekrefter at relasjonsbyggingen starter allerede ved det første møte mellom lærer og elev. Arbeidet med relasjon er en kontinuerlig prosess, etter hvert som læreren blir bedre kjent med eleven. Funn viser at tillit er et resultat av relasjonsbygging. Et annet moment er at lærere må legge til rette for hele elevgruppen i sin planlegging av positiv relasjonsbygging. Noen opplever det er krevende med elever som utviser utfordrende atferd, og blir usikre på hvordan de skal håndtere denne atferden. Elevene kan spille på denne usikkerheten til lærere, og vise negativ atferd. Det vises til en del eksempler på hvordan lærere kan bygge relasjoner til elevene. Lærer er tett på og viser tilstedeværelse, bruker tid sammen med elevene og fordeler positive innspill til elevene (Pianta mfl, 2012, referert i Roland, 2021, Drugli (2019) bekrefter også hvordan relasjonen påvirkes når lærer og elever bruker tid sammen. Slik vi tidligere har beskrevet i denne oppgaven kalles dette for den interpersonlige relasjonen, hvor det dannes mønster i kommunikasjon og samspillet, hvor mønsteret vil reflektere relasjonen mellom lærer- elev. Det viser til viktigheten av at lærer setter av tid til å snakke med alle elevene i løpet av en uke, og bygge samtalen på noe som eleven er opptatt av. Det å vise interesse for elevens livsverden er et viktig moment i å bygge relasjoner. Læreren kan vise interesse for elevens perspektiv på en positiv måte, som støttes av teorien om emosjonell støtte (Roland, 2021). Teorien om emosjonell støtte deles inn i fire underpunkter, som kan bidra til lærersensitivitet: 1. Bevissthet, 2. Respons på sosiale og akademiske signaler, 3. Løse problemer for eleven på en effektiv måte, 4. Elevvelvær der eleven søker faglig støtte og veiledning. Ifølge Roland (2021) kan lærere støtte opp under hver enkelt elev gjennom disse fire punktene, ved å sette seg inn i elevenes perspektiv, gi svar på elevenes innspill, skape forbindelse mellom elevens liv og deres livsverden, gi støtte gjennom autonomi og ledelse der elevene får ta egne valg og gis ansvar. Lærere kan også legge til rette for meningsfull jevnalderinteraksjon gjennom gruppearbeid og delingskultur (Roland, 2021).

Læreren er den som utfører klasseledelse i klasserommet, og legger til rette for relasjon. Relasjonen vil dermed påvirkes av læreren sin klasseledelse. Derfor vil læreren sine

forutsetninger være en sentral faktor for hvilken klassestil den har i møte med elevene. Det kan være basert på egne erfaringer, profesjonelle kunnskap og evne til empati ovenfor sine elever (Drugli, 2019). Disse faktorene vil spille inn på læreren sin klasseledelse, og gi grunnlaget for hvordan relasjonen mellom lærer- elev utvikler seg, og utviklingen av læringsmiljøet i klassen. Elevene trenger rutiner og struktur i klassen, der læreren har tydelige forventninger til elevene. Det gir grunnlag for positiv lærer- elev relasjon, som er et godt utgangspunkt for et positivt læringsmiljø (Drugli, 2019). Det vil dermed være relevant å se nærmere på funn fra forskning som handler om utvikling av læringsmiljø.

For utvikling av et godt læringsmiljø viser artikkelen til Roland (2016) «*Ulike perspektiver på relasjonsbygging*» sentrale faktorer som påvirker dette. I utviklingen av et godt læringsmiljø står relasjonsbygging mellom elev og lærer sentralt, Roland (2016) viser til CIESL-prosjekt (Classroom interaction for enhanced student learning) som omhandler klasseledelse. Funn her viser at relasjonsbygging betyr mest. Begrepet er kompleks og i artikkelen fremhever Roland fire perspektiver som spiller inn på klasseledelse. Det vises til: lærer- elev relasjonen, læreren sin klasseledelse, autorative stil, spillingsprosess og emosjonell støtte. Spillingsprosessen som også er omtalt tidligere er Mead (1934) sin spillingssteori. Her referer Roland (2016) til hvordan lærere må gi respons til elevene på en reflektert måte. Eleven kan med denne responsen fra læreren, få et positivt selvbilde. Videre viser artikkelen til den autorative rollen som tar utgangspunkt i hvordan lærere kan gjennom en kombinasjon mellom relasjonsvarme og kontroll/ krav, legge til rette for et positivt læringsmiljø (Baumrind, 1991, referert i Roland, 2016). Lærer setter grenser på en respektfull måte sett i forhold til elevenes medvirkning og modenhet. Det kommer frem av artikkelen at relasjonsvarmen må være grunnleggende faktor, hvor normdannelsen utgjør en læringsprosess. Emosjonell støtte trekkes også frem av artikkelen til Roland (2016) som en viktig tilnærming i sammenheng med et positivt klima. For at lærere skal ha en emosjonell støtte til elevene, må nærheten preges av tilstedeværelse ovenfor elevene, være vennlig og ha positive samtaler, og vise en respektfull atferd ovenfor elevene (Pianta, 2012, referert i Roland, 2016). Roland (2016) viser til at lærer kan skape et godt læringsmiljø ved å være støttende og inneha en sensitiv kommunikasjon med elevene. Ved en slik tilnærming kan lærere fange opp signaler fra elevene, støtte og tilpasse tempo i opplæringen, være lydhør ovenfor elevenes forslag og skape godt elevsamarbeid. Tidligere forskning viser at lærere sin relasjon til elevene, vil

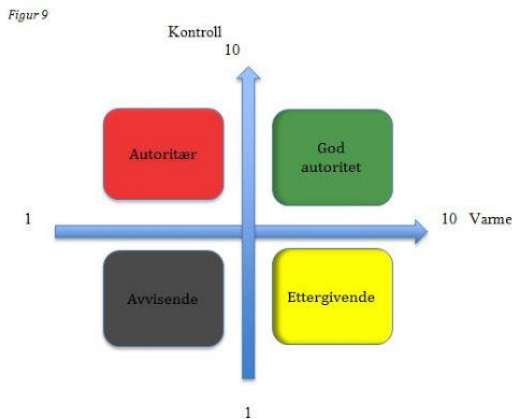
påvirke undervisningen og elevenes læringsutbytte og trivsel i skolen (Nordenbo, 2008, referert i Nordahl, 2010, s. 133). Det vil derfor være vesentlig å se hvordan klasseledelse kan skape relasjonsutvikling. Drugli (2019) viser til viktigheten av å fremme positiv relasjon og et godt miljø i klassen. Hun understreker at klasseledelse er sentralt i denne utviklingen, fordi den danner rammen for relasjonsutvikling.

Det som skjer i klasserommet har innvirkning på elevenes trivsel, utvikling og læring. En god klasseledelse innebærer at læreren klarer å ha god kontroll og lede på en hensiktsmessig måte. Her påpeker Drugli (2019, s. 36) at læreren må ha en balanse med å utøve en ytre og indre kontroll på klassen. Dette forklares ved at læreren under klasseledelse fremmer slik som positiv atferd og motivasjon hos elevene, samtidig som de er i stand til å stoppe elever sin uro og negativ atferd. Hvis klassen er preget av negative følelser og lite varme og støtte fra læreren, vil det påvirke lærer- elev relasjonen på en negativ måte (Drugli, 2019). Roland (2016) viser også til at lærer må ha en balanse mellom det han kaller relasjonsvarme og krav/kontroll, for å skape et godt læringsmiljø. Her må lærere befinne seg mellom relasjonsvarme som skal være grunnleggende i møte med elevene, og stille krav på en respektfull måte og ut fra hver enkelt elev sitt modningsnivå. Eksempler på relasjonsvarme også kalt relasjonsbygging er ifølge Roland (2016) perspektivtaking, legge til rette for mestring, småprate sammen, aktiviteter og god stemning. Eksempler som det vises til er lærere som utøver krav/ kontroll er rutiner og forutsigbarhet for elevene, stille krav til god atferd og positiv innsats, og at lærere gir støttende grensesetting. Relasjonsvarme kan befinne seg innenfor læreren sin klasseledelse, fordi lærere har samspill med elevene gjennom sin klasseledelse. Denne klasseledelsen sees i sammenheng med det Holland (2017) viser til ut fra «varme- kontroll modellen».

Holland (2017, s. 70) beskriver ulike voksenstiler, gjennom metoden hun kaller «varme og kontroll- modellen». Varme og kontroll kan settes opp i et aksesystem der en finner fire ulike voksenstiler i møte med barn og ungdom: «voksne med god autoritet, ettergivende voksenstil, autoritær voksenstil og avvisende voksenstil». Denne modellen omtaler Holland (2017) for å bevisstgjøre voksne sin relasjon med barn og ungdommer. Her omtaler hun den voksne som nøkkelen i relasjonen til barn og ungdom, siden det er den voksne som har ansvaret for relasjonen. Varme og kontroll graderes i denne varme- kontroll modellen, der 1 er svært lite og 10 er svært mye på denne skalaen. Ved denne tilnærmingen får en frem graden av varmen

som avspeiler relasjon til barnet, og graden av kontroll. Voksne som har god varme og god kontroll, vil ha en god autoritet som ofte gir en god relasjon til barn og ungdommer (Holland, 2017, s. 75). Motsatt har du den autoritære voksenstilen som har mye kontroll og lite varme, som ofte gir streng disiplin med strenge regler.

Figuren



Figur 2. Viser fire voksenstiler for oppdragelse av barn og ungdom: voksne med god autoritet, ettergivende voksenstil, autoritær voksenstil og avvisende voksenstil (Holland, 2017, s. 74)

Denne modellen viser at en bør ha en balanse mellom varme og kontroll for å legge grunnlaget for en positiv relasjon. Positiv relasjon bygger på trygghet, nærhet og tillit, og er kjennetegn på et inkluderende læringsmiljø (Nordahl, 2010; Drugli, 2019). Voksne som har en positiv relasjon vil oppleve mindre atferdsproblemer (Holland, 2017, s 84-85). Hvilken voksenstil lærere har kan sees i sammenheng med denne modellen, og kan brukes som verktøy for å legge til rette for en autoritativ voksenstil som kan gi grunnlag for et inkluderende læringsmiljø. Modellen kan brukes til å gi refleksjon til lærere, for å bevisstgjøre hvordan læreren sin relasjon til elevene er, og hvilken voksenstil en har i møte med klassen og læringsmiljøet.

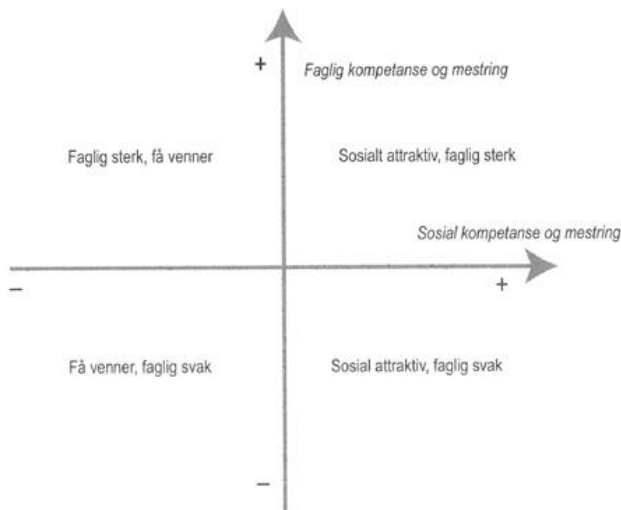
En viktig og sentral dimensjon i god lærer- elev relasjon er anerkjennelse (Drugli, 2019, s. 49). Anerkjennelse er likeverd og gjensidighet i relasjonen. Alle har rett til sin egen opplevelse av situasjoner og det som skjer. Her vil alle være likeverdige, og ønske anerkjennelse av hverandre. Kjennetegn på anerkjennelse er slik som å lytte, forstå og bekrefte den andre (Drugli, 2019, s. 49). Det er likevel viktig å huske at læreren er den voksne og innehar det man kaller «*definisjonsmakt*». Læreren vil kunne ut fra sin væremåte gi

innvirkning på elevens selvfølelse, og på elevenes syn på omgivelsene (Drugli, 2019, s. 49). For å møte elevene med anerkjennelse bør læreren være bevisst dette med sin definisjonsmakt når det er snakk om lærer- elev relasjon, for å utvikle en positiv relasjon til eleven.

### *2.3.2 Klasseledelse og skolen som mestringsarena*

Oppgaven har fokus rettet mot et inkluderende læringsmiljø. Det er derfor hensiktsmessig å se hvordan læreren sin klasseledelse påvirker elevens mestring, både sosialt og faglig. Her er det relevant å se begrepet inkluderende læringsmiljø i sammenheng med skolen som mestringsarena. I et inkluderende læringsmiljø, mener vi lærer må legge til rette for mestring ut fra elevenes forutsetninger. Enkelte ganger kan kunnskaper og ferdigheter som etterspørres i undervisningen stå i motsetninger til den sosiale kompetansen. Lærers klasseledelse ser vi i denne sammenheng som en faktor, som legger til rette for mestring hos elevene i undervisningen. Den sosiale læringen er knyttet til samarbeid, og viktigheten av elevs samarbeidsevne påpekes. Men det er de individuelle prestasjonene som blir belønnet, gjennom skolefaglige aktiviteter. Elevene kan oppleve å se lærere som samarbeider lite, men det stilles likevel forventning til at elevene skal samarbeide, ifølge Nordahl, (2010, s. 188). Her ser vi motsetningene og hvordan det kan virke inn når lærere jobber med tiltak for sosial kompetanse. Lærere må gjennom samhandling med andre vise en ønsket samarbeidsevne, som gjenspeiler den sosiale kompetansen det er ønskelig at elevene får. Ifølge Nordahl (2010) er det viktig å jobbe systematisk med sosialkompetanseutvikling, for at det skal ha effekt. Det innebærer at lærerne må etterspørre den sosiale kompetansen som elevene lærer i alle miljøene på skolen (Nordahl, 2010, s.188-189).

Nordahl (2010) deler skolen inn i to arenaer som elevene må mestre, sosial og faglig. Disse to områdene betraktes som to kompetanse- og mestringsområder. Mestring forstår vi i denne sammenheng som mer situasjonsbetinget, mens kompetanse er en relativt stabil beredskap eller kapasitet. Skolen skal være en arena som fremmer læring på flere felt. Her skal eleven utvikles ferdigheter og basiskunnskaper som lesing, regning, skriving og fremmedspråk som er avgjørende for framtidens privatliv og yrke, igjennom dette skal eleven dannes som menneske (Nordahl, 2010, s. 189).



Figur 1. Sosial og faglig kompetanse og mestring - modell.

Figuren illustrerer hvilke erfaringer og innflytelse eleven gjør seg i skolen, og som er knyttet til elevens grad av både skolefaglig og sosial mestring. For utviklingen til eleven vil det være av betydning å oppleve mestring på begge arenaer. Her er det viktig at lærer legger til rette for mestring, og motvirke uheldige læringserfaringer (Nordahl, 2010 s. 189). Det ser vi som relevant for læreren sin klasseledelse, å legge til rette for både skolefaglig og sosial mestrings, for å skape et inkluderende læringsmiljø. Elever som kan vise til gode skoleprestasjoner og mestring på den sosiale arenaen vil i skolesituasjonen oppleves som trygg, uten engstelse for nederlag, og læringserfaringer som danner grunnlag for en god selvoppfatning og identitetsutvikling (Nordahl, 2010 s. 189). Dette fører oss til å se nærmere på hvordan innvirkning lærerens tilrettelegging gjennom sin klasseledelse, kan gi elever mestring og motivasjon på småtrinnet.

Elevene som starter i 1. klasse har som regel motivasjon for læring, de gleder seg og er spente når de møter opp til skolestart. Ifølge Folkvord (2016) er det et tankekors at motivasjonen for læring synker med alderen. Resultater fra elevundersøkelser viser at dette allerede starter på 5. trinn (Meld.St.22-2010-2011; Topland & Skaalvik, 2010 referert i Folkvord, 2016). Når elevene skal utvikle læring, må vi se nærmere på hva som gir motivasjon for læring for den enkelte elev. Definisjon av motivasjon for læring, er selve drivkraften som ligger bak innsatsen (Skaalvik, 2005, referert i Folkvord, 2016). Motivasjonen påvirkes av forventninger, selvvurdering, tidligere erfaringer, samt at motivasjonen er situasjonsbetinget (Skaalvik, 2005, referert i Folkvord, 2016). For den som skal planlegge aktiviteter er det viktig

å ha forståelse for at motivasjonen er situasjonsbetinget. En god klasseleder skal kunne mange ting, her nevnes slik som å kunne etablere og holde på sosiale relasjoner til eleven, kunne lede gruppen i læring, og samt håndheve regler og etablerte standarder i klassen. Andre aspekter er at lærer har faglig didaktisk kompetanse i faget (Nordenbo, mfl. 2008, sitert i Folkvord, 2016). Lærer er den som har sterkeste innflytelse på elevens læring, sett i sammenheng med hvilke kognitive strategier lærer tar i bruk. Slike strategier er forklaringer, dialog, repetisjon og oppsummering av timen. Et annet moment som også trekkes fram i denne sammenhengen er lærerens evne til å gi positiv støtte og konstruktive tilbakemeldinger (Hatti, 2009 referert i Folkvord, 2016). Disse faktorene knyttes opp mot lærerens ledelse av undervisningen, og har innvirkning på elevens læringsutbytte og motivasjon for læring. På bakgrunn av dette bør lærer ta med seg medvirkning og innspill fra elevene, på den måten vil de ha påvirkning i lærerens undervisning og andre aktiviteter. Det ser vi i sammenheng med selvbestemmelsesteori.

Deci og Ryan (2000, i Folkvord, 2016) viser til selvbestemmelsesteori som innebærer at en aktivitet er blitt indre motivert for en elev i skolen, og at eleven igjennom dette har en selvbestemt atferd. Dette kan forstås med hvordan eleven ser på seg selv igjennom sin atferd. For at aktiviteten skal bety noe for eleven er det tre grunnleggende forutsetninger som må være til stede i elevens læringsmiljø: kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Deci og Ryan, 2000, referert i Folkvord, 2016). For å legge til rette for selvbestemmelse, har læreren sin kompetanse og tilrettelegging stor betydning for utførelse av dette.

Selvbestemmelse er en viktig faktor når elever skal være delaktig i et inkluderende læringsmiljø. Det handler om at eleven blir involvert når beslutninger skal tas. Eleven har behov for å ta egne valg, være deltakende i eget læringsmiljø og følelsen/opplevelse av å være aktør (Folkvord, 2016). Tilhørighet er når eleven føler at den tilhører en klasse, gruppe og kjenne seg trygg, anerkjent og verdsatt i læringsmiljøet. Det er en klar sammenheng mellom elevens følelse av tilhørighet til klassen og elevens generelle motivasjon for skolearbeidet (Folkvord, 2016). Igjen ser vi sammenheng mellom klasseledelse og lærerens betydning for tilrettelegging av læringsmiljøet.

God klasseledelse forklares med at lærer vedlikeholder og etablerer læringsmiljøet, hvor fokuset er elevens mestring. Det står sentralt i skolen at eleven skal mestre, og at dette er



viktig for elevens motivasjon for læring (Folkvord, 2016). Skaalvik og Skaalvik, (2003, s. 83) viser til Banduras (1977, 1981, 1986, 1990) om betydningen av mestringsforventning (*Self-efficacy*), der læreren kan ha en mestringsforventning til eleven. Det kan sees i sammenheng med når eleven skal velge aktivitet, elevens innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 83). Elever som ikke har tro på sin egen kompetanse, vil redusere sin innsats. Forventning om egen mestring kan gi eleven lyst til å løse utfordringer og utholdenhet når problemer skal løses (Skaalvik & Skaalvik 2003, s. 83). Læreren er den som kan gi eleven mestringstro, gjennom sin klasseledelse som legger til rette for gode mestringsopplevelser. Det kan gi elevene tro på egen mestring.

### *2.3.3 Kollegasamarbeid*

For å legge til rette for positiv utvikling for elevene, kan kollegasamarbeid styrke kvaliteten i lærerens møte med elevene. Et godt kollegasamarbeid kan bidra til bedre klasseledelse. Westgård (2020) har sett på sammenhengen mellom skoleleder sin individuelle mestringstro, lærerens kollektive mestringstro og elevenes læringsutbytte. Skolene møter i dag mange utfordringer, som krever samarbeid for å løse dem (Sølvik & Ertesvåg, 2020, s. 183). Det er mange ulike faggrupper i en skole som skal samarbeide. Hver enkelt i kollegiet skal bidra til samarbeid og har sin egen mestringstro, som er basert på tidligere erfaringer (Bandura, 1997, sitert i Sølvik & Ertesvåg, 2020, s. 183). Begrepet kollektiv mestringstro er ikke et nytt begrep, men fikk betydning og oppmerksomhet gjennom forskningen til Elles (2011), (Sølvik & Ertesvåg, 2020, s. 184). Funn viser at kollektiv mestringstro har stor betydning for elevens læringsutbytte og engasjement. Når leder utvikler kollektiv mestringstro, vil det påvirke positivt på det emosjonelle klimaet i kollegiet. Noe som gir ringvirkninger for jobbtilfredsstillelse og kvaliteten i klasseromsinteraksjoner med elevene på sikt (Leitwood & Beatty, 2016, referert i Sølvik & Ertesvåg, 2020, s. 184). Det kan påvirke lærere sin klasseledelse. Når lærere har en kollektiv tro på at de kan påvirke elevenes liv positivt, både på kort og lang sikt, vil de etter hvert opptre mer målrettet for å øke læringsutbytte til elevene. Sølvik & Ertesvåg (2020) fremhever at lærere som møter atferdsutfordringer, kan endre oppfatningen til å tro at de ikke kan påvirke elevens læringsutbytte. Da kan læreren miste troen på at elevene kan gjøre sitt beste. Forskning viser at i de tilfeller hvor det er kollektiv mestringstro gis det direkte innvirkning på elevenes atferd i skolen til det positive (Sørli & Torsheim, 2011, sitert i Sølvik & Ertesvåg, 2020, s. 191). Kollektiv mestringstro handler om

at skolen som skolen som helhet, styrker hver enkelt lærer sin tro på å utføre sin profesjon. Lærere ved skoler som har høy grad av kollektiv mestringstro, kan vise til positiv utvikling av sosialt tilpassede elever. Dette forhindrer antisosial og regelbrytende atferd. Kollektiv mestringstro kan sees i sammenheng med kollegaveiledning. Kollegaer kan støtte hverandre som kan bidra til å styrke elevens læringsmiljø.

Til å styrke lærernes kompetanse kan kollegaveiledning som gruppekonsultasjon styrke lærerne i sitt arbeid. For å kunne utfylle teoretiske forklaringer og begrunnelser for praksis er det viktig å kunne reflektere sammen med andre. Kollegaveiledning ser vi som et samarbeid som kan styrke læreren sin klasseledelse, for å møte utfordringer best mulig. Konkrete utfordringer for lærere kan være konflikter, bråk og uro i elevgruppen. Her kan kollegaveiledning være en ressurs. Vogt (2018) viser til prosjekt gjennomført av PP-rådgiver i Oslo, Katrine Andersson og Geir Nyborg (Nyborg, 2002, referert i Vogt (2018, s. 303) som beskriver kollegaveiledningen seks faser. De tre første fasene dreier seg om å få en utvidet forståelse av selve utfordringen. De neste to fasene kan forslag til tiltak og mål diskuteres. Punkt 1: Lærer legger fram sin problemstilling, de øvrige deltakerne stiller spørsmål, med den hensikt at lærer som har lagt fram utfordringen opplever støtte, og kan oppdage nye sider av saken. Punkt 2: De øvrige lærerne presenterer sin forståelse av problemet. Punkt 3: Her kan spørsmål stilles for å forstå utfordringen og situasjonen bedre, hensikten er også å få frem flere perspektiver. Punkt 4: I denne fasen legges det frem forslag til mål, her er det viktig at den som eier problemet er mest aktivt, og blir eier til målene. Punkt 5: Her legges forslag til tiltak frem av deltakerne, den som leder eller opptrer som konsulent konkretiserer med spørsmål, for gjennomføring og skriftliggjøring av det gruppen har blitt enige om. Punkt 6: Dette punktet gjennomføres ved neste kollegaveiledning. På den neste kollegaveiledningen får den som ble veiledet gi tilbakemelding på hvordan det opplevdes å være radsøker. (Vogt, 2018, s. 303-304). Kollegaveiledning kan bidra til større forståelse for lærerens egen praksis. Dette ser vi på som en styrke for lærere som møter utfordringer under sin klasseledelse.

Et velfungerende kollegasamarbeid er ifølge Haugen (2019) avhengig av en samarbeidsform mellom grupper innenfor skolen. Her vil det variere hvor lang erfaring og videreutdanning de ansatte har, og hvilken videreutdanning som befinner seg blant kollegiet. Målsettingen for et velfungerende kollegasamarbeid er å se hele organisasjonen som kan bidra best mulig for

barnas utvikling (Nilsen & Vogt, 2008, referert i Haugen, 2019). En viktig forutsetning for et godt samarbeid mellom kollegaer er ifølge Haugen (2019) en god relasjon mellom partene. Ofte kan diskusjoner om bestemte situasjoner være en god støtte for godt samarbeid, og på den måten legge til rette for positiv utvikling hos elever. Et kollegasamarbeid kan utføres på ulike måter. Haugen (2019, s. 58) viser til tolærersystemet, som er en vanlig samarbeidsform i skolen. Ofte kan spesialpedagog være til stede i klasserommet, og gi ekstra støtte til enkelt elever. Haugen (2019) viser også til at tolærersystemet kan brukes for å jobbe godt i team, der det er hensiktsmessig med tilstedeværelse for elever som trenger ekstra støtte.

#### *2.3.4 Foreldresamarbeid*

Foreldresamarbeidet er en viktig faktor for elever sin utvikling i skolen. Lærer og foresatte bør samarbeide for elevens beste. Det er selvsagt foreldrene som har hovedansvaret for eleven, og er en sentral faktor og viktig samarbeidspart for skolen (Haugen, 2019, s. 58). Skolen er gjennom opplæringsloven forpliktet til foreldresamarbeid, opplæringsloven §1-1 (1998, (2018)) sier at skolen har en plikt til å samarbeide med hjemmet. Foreldresamarbeidet skal bidra til sosial og faglig utvikling hos eleven. Skolen og foreldrene skal gjennom god kommunikasjon samarbeide om elevens oppvekst- og læringsmiljø. Det er viktig for alle barn at det etableres et foreldresamarbeid, og helt nødvendig også når det gjelder barn med relasjonsvansker/ samspillsvansker. Samarbeidet er viktig av ulike årsaker, blant annet fordi eleven skal ha det best mulig og for å forebygge at barn utvikler seg i en uheldig retning (Haugen, 2019, s. 58-59). Foreldresamarbeidet fordrer at personalet i skolen er lyttende og åpent overfor foreldrenes syn på sitt barn. For å få til et foreldresamarbeid er det viktig at personalet anerkjenner, og gir foreldrene tillitt. Dette vil danne grunnlaget for et godt samarbeid. I de tilfeller hvor en elev har problemer bør skolen være bevisst på sårbarheten som foreldrene kan ha, dette er ofte knyttet til skyldspørsmål sett i forhold til barnets utfordringer. I slike situasjoner er det viktig å møte foreldrene med positiv aktelse, ydmykhet og empati (Haugen, 2019, s. 59). Forskning viser at et nært samarbeid mellom foreldre og skolen, styrker kvaliteten på læringsmiljøet generelt og øker læringsutbytte (Gusfre, 2020). For å styrke foreldresamarbeidet er det viktig at det er et systematisk og jevnlig arbeid med positiv kommunikasjon med fokus på det positive som skjer med eleven. Det er også viktig å gi tilbakemelding til foreldrene om at de er en viktig ressurs, og det de gjør er av betydning for positiv utvikling av barnet sitt. Ifølge Gusfre (2020) vil det danne grunnlaget for en god

relasjon mellom skolen og foreldrene, noe som vil være av betydning hvis det oppstår utfordringer omkring eleven. Foreldresamarbeidet kan bidra til lærerens klasseledelse, for utvikling av et godt læringsmiljø.

### 2.3.5 Klasseledelse og ulike lederstiler

Slik vi forstår klasseledelse innebærer det lærer sin lederstil, som vil påvirke læringsmiljøet. For å gi et inkluderende læringsmiljø vil det være relevant å finne ut hvordan klasseledelse med ulike lederstiler, vil påvirke læringsmiljøet og lærer- elev relasjonen som denne oppgaven har i fokus. Slik som tidligere nevnt er klasseledelse det som lager rammen for hvordan relasjonen mellom lærer- elev utvikler seg (Drugli, 2019), og relasjonen mellom lærer- elev henger sammen med trivsel og læring for elevene i skolen (Helsedirektoratet, 2015). Lærere kan ha ulike klasseledelse, som kan påvirke både relasjonen til elevene og læringsmiljøet. Forskning bekrefter at ulike lederstiler har innvirkning på elever sitt læringsmiljø (Grimsæth & Irgan, 2016).

Det finnes mye dokumentasjon på hvilken betydning lærerstilen har for utvikling av en god lærer-elev-relasjon, som bidrar til elevens læring og sosiale fungering i skolen. Fjell og Olaussen (2012) har i sin artikkel «*Utvikling av lærer – elev – relasjoner i klasserommet: læreoppfatning sammenlignet med teoribasert analyse*» drøftet to lærerstiler opp mot hverandre, autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil. De undersøkte nærmere en daglig situasjon der læreren håndhilser på elevene hver morgen, og så på dette som relasjonsutviklende mellom seg og elevene. Resultatet av denne forskningen viser at læreren de observerte, bygget relasjoner i situasjoner som læreren selv ikke var klar over. Læreren var autonomistøttende ved felles instruksjoner og i individuell veiledning. Håndhilsningen om morgenen ble mer som et rituale og kontrollerende, dermed var det ikke relasjonsutviklende som læreren først trodde. Det gir en forståelse for viktigheten av læreren sin refleksjon og bevissthet om egen lederstil.

Fjell og Olaussen (2012) viser til en autonomistøttende lærer der en vektlegger å legge til rette for samarbeid, klargjør hva som skal læres, og utfordrer elevenes tenking. Det gir elevene mulighet til å ta valg. Lærere med disse egenskapene har evner som lyttende, gir utfordringer og hint om mulige løsninger, selvstendig arbeid og aktiverer elevene i sin læringsprosess.

Utfordringer som dårlig atferd og prestasjoner blir sett på som problemer en kan løse. Lærer er aktiv med å stille spørsmål med mål om å klarlegge problemet, fremfor å korrigere dårlig atferd. Ros er et viktig autonomiutsagn ved å være konkret på hva eleven har gjort som er bra eller bedre enn sist. Her er læreren oppmuntrende ved å gi eleven tro på seg selv, egen innsats og egen mestring. Funn fra forskningen understreker viktigheten ved å gi aksept for negative følelser. Hvis noe oppleves som kjedelig eller vanskelig kan lærer stille spørsmål, som får fram hva eleven tenker og ønsker (Fjell & Olaussen, 2012). Det sees i sammenheng med å møte elevene på en anerkjennende måte, som er en viktig dimensjon for relasjonsutviklingen (Drugli, 2019).

Forskningen viser til der lærer har en kontrollerende motivasjonsstil gir løsninger fremfor å utfordre til egen tenking. Denne lærerstilen forteller hva som er riktig uten at elevene selv får prøve seg, og læreren gir ikke konkret ros. Internasjonal forskning viser at kontrollerende lærerstil er den mest dominerende (Reevs, 2009, sitert i Fjell & Olaussen 2012, s. 15).

Forskning viser at de lærere som blir gjort oppmerksomme på sin motivasjonsstil utvikler seg mot en mer autonomistøttende lærerstil, og får økt kunnskap når de blir vist ulike alternativer (Fjell & Olaussen, 2012). Funn viser at lærere som blir oppmerksom på sin lederstil og får kunnskap om positiv tilnærming til elevene, får en endring i sin lederstil mot autonomistøttende lederstil. Denne lederstilen gir grunnlag for lærer- elev relasjon. Eksempler på autonomistøttende lærer-elev relasjon er å lytte, ta eleven på alvor, ta elevens perspektiv gjennom å vise sensitivitet. En god lærer-elev relasjon i klasserommet er selve forløperen for utvikling av motivasjon og engasjement. Gjennom å utfordre elevens tenkning, gir en eleven mulighet til selv å komme frem til et svar, fremfor at lærer forteller framgangsmåten. Læreren uttrykker positiv imøtekommenhet, respekt og har en forventning om positiv atferd. Når en verdsetter de innspill som elevene selv kommer med, har lærer mulighet til å utvikle en positiv relasjon til elevene (Fjell & Olaussen, 2012). Dette fører oss til å hvordan proaktiv- og reaktiv tilnærming påvirker lærer- elev relasjonen og læringsmiljøet.

### *2.3.6 Proaktiv og reaktiv tilnærming*

I møte med elever i klasserommet vil det være av betydning hvilken tilnærming og lederstil læreren har til sine elever, for hvordan læringsmiljøet utvikler seg. Denne tilnærmingen vil være avgjørende for både læring og trivsel. Hvordan læringsmiljøet etablerer seg vil være

avhengig av hvilken type klasseledelse lærere har i møte med klassen. Tydelig og omsorgsfull er særlig viktig, der gode rutiner, relasjoner og gode normer vil prege klassemiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det fører oss til å se nærmere på proaktiv- og reaktiv tilnærming, og hvordan pedagogisk samhandlingskompetanse påvirker elevene sitt læringsmiljø. Her vil fokus også rettes mot hvordan disse tilnærmingene kan påvirke elevens atferd, og utvikling av et inkluderende læringsmiljø. Det er her relevant å se nærmere på hvordan lærere samhandler med elever for å skape inkluderende læringsmiljø.

Hannås (2017) har sett på betydning av lærerens pedagogiske samhandlingskompetanse, og hvordan det spiller inn på kvaliteten i samspillet mellom lærer og elev.

Denne faktoren har størst innvirkning på elevens læring, og spesielt for elever som har utfordringer i samspill med de øvrige elevene (Hannås, 2017). Her kan læreren bruke en samhandlingskompetanse som er en proaktiv tilnærming. Lærer som har en proaktiv klasseledelse er i forkant, og forebygger begynnende problematferd som forstyrrer læringsaktiviteter. Lærere med proaktiv tilnærming har god klasseledelse som kan forhindre uønsket eller forstyrrende atferd (Klopfer, Scott, Jenkins, & Ducharme, 2017; Vartun & Rødal, 2018). Det arbeidet som sees på som forebyggende er tydelige rutiner, regler og forventninger (Ogden, 2015). Proaktiv klasseledelse handler også om hvordan problematferd blir møtt. Kjennetegn ved proaktiv tilnærming er å fange opp uønsket atferd på et så tidlig tidspunkt som mulig, og reagere umiddelbart før konflikten får eskalere. Proaktiv klasseledelse bør også støttes oppunder opplæring av sosiale ferdigheter, slik at elevene blir kjent med sine følelser og evne til kontroll og selvregulering. Undersøkelser viser til at det er enklere å forebygge uro enn å stoppe den (Ogden, 2015, s. 145). For å forebygge samspillsvansker, vil det være av betydning om læreren har kunnskap om dette.

### *2.3.7 Viktigheten av lærerens kunnskap om proaktive strategier for forebygging av samspillsvansker*

De lærere som har en proaktiv klasseledelse er oppmerksomme og har et godt overblikk på det som skjer i klasserommet til enhver tid. De forflytter seg rundt i klasserommet mens de kommuniserer med små signaler som blikk, pauser og korte påminnelser. Ogden (2015, s. 145) viser til eksempler på hvordan lærere kan ha en proaktiv tilnærming til sine elever, som kan forebygge uro i klasserommet. Elever som er uoppmerksomme eller urolige, forsøker

læreren å rette oppmerksomheten mot det faglige, «er du ferdig med oppgaven» eller «er det noe du ikke forstår?». Fører det ikke fram forsøker læreren å kommunisere lavt og privat med eleven – ved å gi korte korreksjoner som ikke inviterer til diskusjoner: «La Peter jobbe i fred og konsentrer deg om oppgaven.». Ved gjenoppretting av uro i klasserommet bruker de fleste lærere virkemidler som er unødig forstyrrende og ikke skader kontaktforholdet til elevene (Ogden, 2015, s. 145). De fleste elever lar seg korrigere og tar seg inn med en gang, men i noen tilfeller lar elevene seg ikke korrigere. En proaktiv lærer snakker med eleven på tomannshånd etter timen er ferdig. Denne type samtaler egner seg dårlig i klasserom hvor medelever blir tilhørere, fordi da kan konflikten eskaleres. Her får konflikten oppmerksomhet fra medelever, og eleven kan gå til sterkere motangrep (Ogden, 2015). Her vises det til at lærer ved å benytte proaktive tilnærming kan redusere konflikter og uro i klasserommet. Lærere med en reaktiv tilnærming gir irettesettelser, har time-outs, negativt fokus og korrigerer uønsket atferd. Resultater fra forskning viser til at reaktive tilnærmingen resulterer til økt forstyrrende atferd blant elevene, samt dårlige skolefaglige prestasjoner. Lærere med denne tilnærmingen viste et høyt stressnivå (Klopfer et.al, 2017). Dette viser at lærere bør ha kjennskap til hvordan de ulike tilnærmingene kan påvirke elevene.

Klopfer et al., (2017) fant i sin forskning viktigheten av lærere sin kunnskap i møte med elever med emosjonell og atferdsmessige utfordringer. I deres undersøkelse fant de ut at lærere som hadde deltatt i målrettet kurs i hvordan møte elevene med denne type utfordringer, gav dem proaktive strategier i møte med disse elevene. Lærere i en kontrollgruppe fikk ikke denne kunnskapen gjennom et målrettet kurs om møte med disse utfordringene. Her viste det seg at disse lærerne ikke hadde godt nok utgangspunkt for å møte elever med emosjonell og atferdsmessige utfordringer. De fant også ut at lærere som hadde deltatt på kurs der tema var elever med emosjonell og atferdsmessig utfordringer, fikk mer positive holdninger enn lærerne i kontrollgruppen som ikke hadde deltatt på dette kurset. Igjen ser vi viktighetene med lærere sin kompetanse for å møte elever på en best mulig måte, ut fra elevenes forutsetninger og behov. Beskrivelsen av proaktiv- og reaktiv tilnærming viser en tydelig sammenheng med den proaktive tilnærmingen som mest hensiktsmessig for å forebygge samspillsvansker. Tidligere forskning bekrefter også denne proaktiv tilnærming fra lærere, som forebyggende for negativ atferd (Klopfer et al., 2017).

## 2.4 Utvikling av et inkluderende læringsmiljø

Begrepet og forståelsen av læringsmiljø er knyttet til forskning og kunnskap om faglige resultater, og elevenes prestasjoner i klassen. Her er det sammenheng mellom hva som blir undervist i, og hvilket læringsutbytte eleven oppnår. Læringsmiljøet er det som påvirker elevenes utvikling både faglig og sosialt i skolen (Nordahl, 2010). Derfor er læreren sin klasseledelse av betydning for utvikling av et inkluderende læringsmiljø. Forskning viser til hva som er av betydning for et inkluderende læringsmiljø. Nordahl (2010, s. 117) viser til Nordenbo m.fl. (2008) om en studie som ble gjennomført av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Dette studie konkluderte med at lærere må inngå: i en sosial relasjon med elevene, lærere må ha kompetanse til å lede klassen og fagdidaktiske kunnskaper, for utvikling av læringsmiljø som gir positivt læringsutbytte (Nordahl, 2010, s. 117). Denne viktigheten av læreren støttes av et annet studie. Her trekkes læreren frem som viktig for relasjon mellom lærer og elev, gi forventninger og støtte til elever, bruk av regler og direkte instruksjon, lærerens håndheving av regler og evne til å lede klassen, spiller inn på elevens læringsutbytte (Hattie, 2009 referert i Nordahl, 2017, s. 117).

Ifølge Nordahl (2010) er et inkluderende læringsmiljø opptatt av å kunne tilpasse seg enkelt individet sine behov og forutsetninger. Det er ulike faktorer som påvirker læringsmiljøet, og her kan skoleleder eller lærer ha stor innflytelse, og positiv relasjon vil være forutsetning for et inkluderende læringsmiljø (Drugli, 2019). Det finnes modeller som kan vise sammenhengen med faktorer i læringsmiljøet, som er avgjørende for elevers faglige resultater og sosiale utvikling (Hattie, 2009, referert i Nordahl, 2010). Nordahl (2010, s. 120-121) beskriver faktorene slik: *læreren som leder, relasjon mellom lærer og elev, bruk av regler i skolen, sosial kompetanse i læringsmiljøet, skolens kultur og ledelse, mobbing, forventninger til elevene og samarbeid med skole hjem*. Eleven sin opplevelsen av de ulike faktorer i læringsmiljøet, har betydning og sammenheng med atferd og læringsresultater som elevene oppnår (Nordahl, 2010, s. 121). Disse faktorene beskrives som beskyttelsesfaktorer for elevene i skolen. Det sees i sammenheng der eleven opplever en positiv relasjon med læreren og medelever, opplever mestring og bli verdsatt, eleven erfarer tydelig ledelse og normer. Der elevene ikke opplever dette, men fravær av det i form av sosial isolasjon, negative



tilbakemeldinger og uklare normer, samt oppleve lite mestring, kan føre med seg risikofaktor for utvikling i læringsmiljøet (Nordahl, 2010, s. 121). Læringsmiljøet sine faktorer virker inn på elevenes utvikling, både faglig og sosialt. Slik som tidligere nevnt anses lærer- elev relasjonen som svært viktig for faglig utvikling, og ifølge Nordahl (2010) er læreren den som har ansvar for å lede klasser som utvikler klare verdier og forventinger om læring. For å utvikle et godt læringsmiljø med positiv utvikling av elever sin emosjonelle og kognitive utvikling, er relasjonen sentralt (Wubbels et al, 2017; Pianta et al., 2012, referert i Roland, 2016). Fokus for denne besvarelsen er inkluderende læringsmiljø for elevene, det sees i samsvar med opplæringsloven §9A-2, som slår fast at *«alle elever i grunnskolen og videregående skole har rett til et godt psykososialt og fysisk miljø, som fremmer trivsel, læring og helse»* (Opplæringslova, 1998, (2017)). Tilhørighet i fellesskapet er sentralt for at hvert enkelt individ skal oppleve læringsmiljøet som positivt. Ifølge Nordahl (2010) vil det være en forutsetning å skape et læringsmiljø med utgangspunkt i variasjonen som er i elevenes forutsetninger og behov. Det må derfor legges til rette for hvert enkelt individ.

For denne oppgaven er betydningen av lærer- elev relasjonen og læreren sin kompetanse både i form av relasjonskompetanse og klasseledelse. Det er viktige faktorer som studeres nærmere i sammenheng med læringsmiljøet. I inkluderende læringsmiljø vil tilhørighet i fellesskapet være grunnleggende. Her må en se inkludering som begrep, der miljøet skal tilpasse seg individuelle behov og forutsetninger (Nordahl, 2010). Det er skolen sitt ansvar å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, og læreren er den viktigste faktor i dette arbeidet.

Roland (2016) referer til Wubbels et al. (2015) som har utviklet en modell som får frem hvordan relasjoner utvikler seg ut fra kvaliteten i interaksjonen. Interaksjonene kan sees på som byggeklosser i relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. For å bygge relasjon, må møtepunktene være av en viss hyppighet. Prosessen kan sees på som sirkulært, fordi interaksjonene skjer i en gjensidig påvirkning. Det vises til hva som kan spille inn på kvaliteten i interaksjonene, slik som personlige karakteristikk og lærerens forståelse for elevenes emosjonelle nivå. Lærere skal gjennom sin relasjonsbygging både nærme seg enkelt elever, men også elever som gruppe. Når lærere fokuserer på relasjonsbygging mot begge disse nivåene, vil det gi økt bevissthet hos lærere, som kan utvikle positive elev- lærer relasjoner Wubbels et al., 2015, referert i Roland, 2016).

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Folkehelseinstituttet undersøkt skoleferdigheter og psykisk helse hos åtteåringer (Folkehelseinstituttet, 2019). De har sett på betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljøet i skolen. Resultatene i undersøkelsen viser at dersom voksne-barn-forhold er nært vil det påvirke skoleferdigheter og den psykisk helse i positiv retning, med gode skoleferdigheter og god psykisk helse. Er forholdet konfliktfylt mellom barn og voksne er det forbundet med dårligere psykisk helse og svakere skoleferdigheter. Her sees sammenhengen mellom barns atferd i forhold til hvordan deres relasjon er til den voksne. Det understrekes at en ikke kan være helt sikre selv om en ser sammenheng mellom atferd og relasjon, det trenger ikke å innebære at det ene forårsaker det andre. Det kan være problematisk å si helt sikkert at det er konflikter med en voksen som fører til atferdsvansker hos en elev (Folkehelseinstituttet, 2019). Rapporten viser noe sammenheng mellom læringsmiljøet, elevenes skoleferdigheter og psykisk helse. I klassemiljøer hvor det var lite mobbing og elevene hadde et godt forhold til hverandre, var forbundet med bedre psykisk helse og skoleprestasjoner (Folkehelseinstituttet, 2019).

Nordahl (2010) viser til noen faktorer som kan påvirke elevers skoleprestasjoner. Klimaet og det sosiale miljøet mellom lærere, er noen faktorer som kan spille inn på prestasjonene til elevene. En annen vesentlig faktor for læringsresultatet er relasjon mellom lærer og elev. Det viser slik som tidligere beskrevet i denne oppgaven, viktigheten med lærer- elev relasjon. En variabel er evnen til læreren å ha en klar struktur og lede klassen hensiktsmessig, og gjensidig påvirkning mellom elever sees i sammenheng med prestasjoner i skolen (Nordahl, 2010, s. 122). Dette viser en sammenheng med læreren sin tilrettelegging av læringsmiljøet, som viser seg i elevenes prestasjoner i skolen. Som tidligere påpekt er læringsmiljøet avhengig av positiv relasjon bygget på trygghet, nærhet og tillit (Nordahl, 2010; Drugli, 2019). Dette kan sees i sammenheng med læreren sin samhandlingskompetanse.

Valle (2017) har sett på betydningen av lærerens pedagogiske samhandlingskompetanse, og hvordan det spiller inn på kvaliteten i samspillet mellom lærer og elev. Denne faktoren har størst innvirkning på elevens læring, og spesielt for elever som har utfordringer til samspill med de øvrige elevene (Hannås, 2017). I klasserommet er det elever med mange ulike forutsetninger, som krever at lærere har kompetanse for å tilrettelegge et inkluderende læringsmiljø. Dette fører oss til prinsippet om tilpasset opplæring, og hvordan det kan brukes som en del av utviklingen av et inkluderende læringsmiljø.

### 2.4.1 Betydningen av tilpasset opplæring for et inkluderende læringsmiljø

Inkluderende læringsmiljø sees her i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring. Det er mange ulike behov i et klasserom. Mange elever har ulike atferdsmønstre, som trenger læring og støtte på ulike områder med tilpasset opplæring. Oppgaven retter oppmerksomheten mot hvilken betydning lærere mener klasseledelse og relasjonsbygging har for å skape et inkluderende læringsmiljø, og forebygge samspillsvansker. Her ønsker vi å belyse oppgavens problemstilling i sammenheng med tilpasset opplæring, og effekter dette kan ha både for relasjon og læringsmiljø. Spesielt oppmerksomheten ovenfor elever med vansker knyttet til samspill med andre. Tidligere forskning viser at det kan kreve ekstra tilpassing for elever med utfordrende atferd (Klopfer et al., 2017; Grimsæth et al., 2018).

Det overordnede prinsippet i skolen er inkludering, likeverdig og tilpassa opplæring (Opplæringsloven, 1998, (2018), § 1-3). Skolen skal igjennom sin praksis utvikle et inkluderende fellesskap, som fremmer trivsel, helse og læring for alle elever. Tilpassingen skal skje innenfor den ordinære rammen eller som spesialundervisning (St. meld. 30 (2003-2004)). Inkludering er knyttet opp mot aktiv deltakelse i fellesskapet og medvirkning. Ut fra det referer en til tre former for inkludering, «*Faglig/pedagogisk inkludering, Sosial inkludering og psykisk inkludering*» (Haug, 2014, referert i Nordahl & Overland, 2015, s. 16). Slik en kan forstå begrepet inkludering, handler det om å være til stede og deltakende i fellesskapet. Dette problematiserer Nordahl og Overland (2015, s.15-16) siden det ikke sier noe om et barn er inkludert, om det faktisk deltar aktivt eller egen opplevelse i fellesskapet. Det kan forstås slik at lærere må se hver enkelt elev og legge til rette for inkludering i læringsmiljøet ut fra deres individuelle forutsetning.

Tilpasset opplæring er et virkemiddel som skal brukes for at elever skal oppleve økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nordahl og Overland (2015) hevder at hvis den ordinære opplæringen er godt tilpasset alle ulike forutsetninger blant elevene, vil det kunne redusere behovet for spesialundervisning. Dette innebærer at alle barn skal ha de samme muligheter og rettigheter, uavhengig av evne og forutsetninger. De fleste får denne tilpassingen gjennom det ordinære tilbudet. Her kan lærere tilrettelegge for denne tilpassingen, gjennom sin klasseledelse. Prinsippet om tilpasset opplæring kan utføres på ulike måter. Nordahl og Overland (2015) viser til en smal og en bred forståelse av tilnærmingen til

tilpasset opplæring. I den smale forståelsen vektlegges det å tilpasse opplæringen ut fra enkelt eleven. Innenfor en bred forståelse av denne tilnærmingen, vil det ta utgangspunkt i alle elever i tilpassingen innenfor fellesskapet. Perspektivet på den tilpassede opplæringen, ser ikke på de to tilnærmingene som to motsetninger, men det kan gi oss et spørsmål om hvilken forståelse en har om tilpasset opplæring, og hvor tyngdepunktet i undervisningen er (Nordahl & Overland, 2015, s. 22). Her blir det viktig å drøfte sosial, faglig og psykisk inkludering for den enkelte elev det gjelder. For oppgavens fokus vil det være relevant at læreren har tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipp, fordi vi anser det som avgjørende for å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Spesielt med tanke på elever med samspillsvansker, som er et tema for oppgaven.

## 2.5 Samspillsvansker i læringsmiljøet

Oppgavens problemstilling ser på betydningen av læreren sin klasseledelse og relasjonsbygging, som forebyggende faktor for samspillsvansker. Det er derfor relevant å se nærmere på samspillsvansker i læringsmiljøet. Ogden (2006) mener elever med forstyrrende atferd utgjør en gruppe som har en lærings- og undervisningshemmende atferd. Atferd kan kategoriseres med ulike grader. I artikkelen til Vartun og Rødal (2018) kommer det fram at Ødegård (2017) skiller mellom tre typer forstyrrende atferd: *mild*, *moderat* og *alvorlig* form. I den første formen for forstyrrelser har elevene utfordringer med å vente på tur når de skal snakke, vandrer i klasserommet og følger ikke beskjeder. I den andre kategorien som er *moderat atferd* ligner på *mild*, men med høyere hyppighet og intensitet, og er mer forstyrrende. Den siste kategorien som betegnes som den *alvorligste* formen, viser elevene utagerende atferd som også kan resultere i kriminalitet, rus og vold. Denne atferden skjer både i og utenfor klasserommet, i tillegg gir det følelsesmessige og fysiske konsekvenser både for lærere og medelever. Den type atferd som anses for å være den som gir de største utfordringer i skolen, er den som tenderer mot *moderat* atferd. Den anses for å være den mest alvorlige, blant annet fordi den forekommer ofte (Vartun & Rødal, 2018). Dette fører oppgaven til videre fokus på hva som kan ligge bak denne type atferd.

Samspillsvansker og eller relasjonsvansker er ofte tegn på svikt i sosial kompetanse. Dette viser seg i samspill med andre barn eller voksne, der barnet vil få vansker i forhold til

omgivelsene (Haugen, 2019, s. 15). I skolen vil det være krav til å inneha sosial kompetanse, ikke bare ovenfor læreren, men også i samspill med jevnaldrende. For å styrke elevenes sosiale kompetanse vil relasjonen mellom lærer- elev være av betydning. Dette fordi relasjon er et viktig fundament for barns utvikling (Bø & Hovdenak 2011; Holand 2013; Hannås 2017; Drugli 2019).

Som tidligere forklart i oppgaven, beskrev Drugli (2019) at det grunnleggende å danne sin egen identitet. Det skjer blant annet i opplæringen på skolen. Læreren har et ansvar for å møte elevene med positivt gjensvar, anerkjennelsen vil vises i det læreren gjør i møte med elevene (Nordahl, 2010, s. 102). I motsatt fall der en kjenner seg avvist, vil kunne oppleves både krenkende og være negativt for elevens selvbilde. Nordahl (2010, s. 103) mener at lærere som anerkjenner elevene i positiv retning for deres dannelse av identitet, setter seg inn i elevenes sitt ståsted, og forstår eleven som egen aktør i sitt liv. I møte med elever som har utilstrekkelig sosial kompetanse eller atferdsproblemer skal læreren handle relevant pedagogisk, ifølge Grimsæth og Irgans (2016). Lærerne som har tilstrekkelig kunnskap om samspill/atferdsvansker og sosial læring, vil i utfordrende situasjoner bruke skjønn. For elever som strever med samspills-/atferdsvansker eller sosiale problemer, er en av de viktigste oppgavene til lærerne å skape alternative scenarier (Grimsæth & Hallås, 2013, sitert i Grimsæth & Irgans, 2016).

Gjennom å bruke positiv makt kan læreren gjøre elevene betydningsfulle med å fremheve, og ta utgangspunkt i det eleven mestrer sosialt. Finne frem til hva det er eleven er god på, og ta det fram ved passende anledninger. Eller påpeke handlinger som eleven har vært god på, hvor det i en naturlig setting hentes fram. Det er viktig for alle barn å få positive tilbakemeldinger, men spesielt for elever med samspillsvansker. Siden mange har erfaringer med å ikke mestre (Grimsæth & Irgans, 2016). Slike tilbakemeldinger er med på å bygge selvverd og mestringsfølelse hos elever. Bekreftelse gjør at eleven føler seg sett, og elevens hensiktsmessige atferd blir verdsatt. Læreren er den som har ansvaret for å vise eleven riktig vei, og ha tro på at eleven kan endre seg. Dette danner grunnlaget for elevens mulighet til ny læring for å bidra med akseptabel atferd.

I følge Drugli (2019, s. 69) kan miljøet i klassen bli positivt og fremme elevenes læring, når lærere skaper positive relasjoner ved å møte elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov. Elever med utagerende atferd får ifølge Drugli (2019) mye oppmerksomhet fra læreren, men ofte kan dette bli negativ oppmerksomhet. Relasjonsproblemer mellom lærer og utagerende elever kan oppstå, fordi disse elevene ofte har en negativ og forstyrrende atferd i klassen (Drugli, 2019, s. 82). Faglig kompetanse omkring hvordan møte disse elevene, kan gi mulighet for at lærere møter elevene best mulig. Slik Drugli (2019) beskriver, kan relasjonsproblemer oppstå hvis lærere møter elever med utagerende atferd med negativ oppmerksomhet. Elever med negativ atferd, kan ha behov for å øve inn sosial kompetanse.

Sosial kompetanse er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som brukes for å mestre sosiale sammenhenger (Nordahl, 2010, s. 179). Den sosiale kompetansen handler om hvordan individets evner er til samhandling med andre i ulike sosiale situasjoner. Nordahl (2010, s. 180) beskriver dette som en viktig forutsetning for at barn skal kunne mestre miljøer sammen med jevnaldrende. Sosial kompetanse sees på som en forutsetning og ressurs for blant annet vennskap, sosial integrering og en faktor som kan forebygge problematferd. God sosial kompetanse innebærer at en mestrer å endre atferd eller skifte sosiale strategier ut fra situasjoner. Tetzchner (2019) viser til prososiale handlinger som dreier seg om handlinger som kommer andre til gode, og antisosiale handlinger der handlingene har til hensikt å påføre psykisk eller fysisk skade på andre individer, eller skade andres ting. Utvikling av prososiale ferdigheter kan skje i samspill med jevnaldrende, og med trygg tilknytning til omsorgspersoner (Tetzchner, 2019). I læringsmiljøet vil læreren eller andre voksne være omsorgspersonene, som kan skape trygg tilknytning til elevene.

Tetzchner (2019, s. 599) nevner at vennskap utgjør erfaringer som er hensiktsmessig for barns sosiale tilpasning og utvikling. Her kommer det frem at yngre barn, slik som barnehagebarn og elever på småtrinnet, vil gjennom relasjoner med andre barn utvikle sosiale ferdigheter gjennom samarbeid og konfliktløsning. Hvis venner viser dårlig konfliktløsning og dårlig sosial tilpasning vil de kunne øke risikoen for negativ sosial utvikling. Leken blir her nevnt som et viktig samspill for utvikling av sosial tilpasning. De barna som har få venner, ser ut til å vise over tid negativ sosial tilpasning. Tetzchner (2019, s. 592) viser til at barn ofte overtar

vennene sine holdninger og væremåter, som kan gi sosial læring. Barn skifter ofte venner, men det å ha venner er i seg selv en stor grad av stabilitet. Det viser seg at barn som har venner i tidlig barnealder, ofte har venner på andre alderstrinn, selv om bestevenner hyppig skiftes. Relasjonene ser ut til å forandre seg i førskolealder, fordi mange barnegrupper splittes når de begynner på skolen (Tetzchner, 2019). Dette kan være viktig for lærere på småtrinnet og være bevisst om, siden mange elever kanskje ikke har noen av sine gamle venner når de begynner på skolen. Lærere som reflekterer over dette, kan legge til rette når relasjoner skal etableres og vennskap dannes i det sosiale fellesskapet.

Vennskap blir etablert ved at barna deltar i sosiale fellesskap. Nettopp derfor mener vi det er viktig at lærere på småtrinnet reflekterer over dette. Slik at elevene får mulighet til å utvikle vennskap, og lære gjennom samhandling og sosial tilpasning. For barn i førskolealder skjer det meste av samspillet gjennom lek. I leken er det mange krav til samspill og sosiale ferdigheter. Når barna begynner på skolen vil leken være mer organisert og regelstyrt (Ladd, 2005, referert i Tetzchner (2019)). Det kan sees i sammenheng med at lærere må ha en bevisst holdning, for å legge til rette for sosial læring i organiserte aktiviteter.

Barn som viser aggressiv atferd, og som virker upopulær blant jevnaldrende, er ofte ikke klar over sin mangel på sosial kompetanse. Dette kan føre til at barnet blir frustrert. Barn som blir oversett deltar mindre i fellesskapet enn andre barn i sosiale samspill (Tetzchner, 2019). Her ser vi sammenhengen med at lærere på småtrinnet, må vise tilstedeværelse. På den måten kan lærer gi elever mulighet til å samhandle med andre i fellesskapet, og lære sosiale ferdigheter med jevnaldrende. Omsorgsgiveren blir fremhevet her som en viktig rolle for videre relasjoner mellom barn og jevnaldrende. Her trenger barn en trygg tilknytning, som igjen kan gi grunnlag for at barnet får gode relasjoner med jevnaldrende. Barn med usikker tilknytning til sin omsorgsgiver, som her vil være læreren, kan utvikle emosjonelle vansker i møte med jevnaldrende barn (Tetzchner, 2019, s. 598). Hvordan læreren kommuniserer med elever, vil være sentralt i tilknytningsprosessen. Derfor vil det være relevant å se nærmere på hvordan lærere bevisst bruker kommunikasjon som forebyggende faktor for negativ atferd.

Holland (2017) viser til at i enhver relasjon er det avgjørende at vi kan kommunisere med hverandre på en respektfull måte. Kommentarer som har en undertone i budskapet som er

spydige, irritert eller sint vil virke sårende overfor den vi kommuniserer med. Måten vi snakker på kan enten virke forebyggende eller konflikten kan eskalere. For å forebygge konflikter er det viktige med bevisste voksne, som kan gi beskjeder på en vennlige og bestemt måte. Her viser Holland (2017) noen viktige prinsipper når gode beskjeder skal gis: viktigheten av å være fysisk nær, ha øyekontakt, være konkret, bruke enkle ord og ikke for mange, unngå spørsmål og negative følelser. Måten vi formidler kommentarer og beskjeder, har betydning for hvilke reaksjoner vi skaper hos mottaker. God kommunikasjon forebygger konflikter. Dårlige beskjeder gis med negative følelser. Her brukes for mange ord, beskjedene er for mange på en gang, en har ikke barnets oppmerksomhet. Beskjeder som blir gitt i en fiendtlig tone som kjeft, spydighet, trusler og som blir gitt langt unna barnet, er å betrakte som negativ kommunikasjon (Holland, 2017, 139-148). Det sees i sammenheng med at lærere må reflektere over sin kommunikasjon med elever. Her vil lære få reaksjoner ut fra hvordan de kommuniserer med elevene.

Forskning viser at de som er irritabel og fiendtlig i sin kommunikasjon og samhandling med andre, ofte får samme behandling tilbake (Nordahl et al., 2009, referert i Holland, 2017, s. 141). Kommentarer som er negative og kommer fra en irritert lærer eller sint mor, kan skade og ramme et barns selvoppfattelse (Holland, 2017 s. 141). Lærere sin måte å kommunisere på, har stor betydning for elevene, og kan påvirke deres atferd og selvfølelse.

For barn stilles det krav at en mestrer og tilpasser seg miljøet med sosiale verdier, krav og normer. Jevnaldrende barn og unge vil stille sosiale krav til hverandre (Nordahl, 2010, s. 182-183). Elever kan mestre selve undervisnings situasjoner, men ikke tilpasse seg forventningene sammen med jevnaldrende. Selv om elever er sosial kompetente, kan de velge å ikke være det. Dette gir en forståelse for at elever som viser en problematisk atferd, ikke nødvendigvis har lav sosial kompetanse. Elever skal følge normer som gjelder på skolen, og her er læreren den som må sørge for at disse normene blir fulgt. Mangel på denne tilpasningen i skolen kan gi ugunstige læringsmiljøer (Nordahl, 2010). Læreren kan velge å ha fokus på områder som det å følge normer, for på den måten tilrettelegge for å unngå ugunstige læringsmiljøer. For å lære sosial kompetanse bør den voksne legge vekt på situasjoner elevene har opplevd. Situasjoner kan drøftes sammen med elevene og være utgangspunkt for læring av sosiale ferdigheter og kunnskaper (Nordahl, 2010).



Skolens ledelse bør være den som tar ansvaret for hvordan skolen skal gjennomføre og planlegge læring av sosial kompetanse, på den måten vil det bli et felles læringsområde for hele skolen. Dette innebærer endringer i den pedagogiske praksisen for skolen som helhet. For at sosial kompetanse skal bli en daglig aktivitet i skolen, må det legges praktisk og faglig til rette, slik at en unngår at det kun blir opp til den enkelte læreren å gjennomføre. Det viser at skolen som helhet kan gi føring for hvordan lærer legger til rette for læring av sosial kompetanse, via sin klasseledelse. Nordahl (2010, s. 187) mener dette er vesentlig fordi det er et fellesansvar for hele skolen og det bør ikke stå på timeplanen, siden sosial kompetanse ikke er et eget fag. Her påpekes at hovedansvaret for dette arbeidet, ligger hos skolens ledelse. Manglende strategier for dette arbeidet, kan medføre forverring av problemene (Nordahl, 2010, s. 187). Dette fører oss til å se på betydningen av foreldresamarbeidet.

Sosial kompetanse er et område i skolen som fordrer krav til samarbeid med foreldrene. Foreldre vil igjennom sin oppdragelse gi barna en hensiktsmessig sosial ferdighet. Derfor vil det være viktig for lærerne og foreldrene med samarbeid for å drøfte hva som er viktig for barnas sosiale utvikling. Lærere og foreldrene kan vektlegge de samme tingene i oppdragelsen (Nordahl, 2010, s. 187). For å sikre at alle elever får en best mulig sosial utvikling, er det viktig med godt foreldresamarbeid gjennom informasjon, medvirkning og dialog (Nordahl, 2010, s. 187). Westgård (2017) viser til at det ikke er tilstrekkelig å etablere rutiner og strukturer på skolenivå. Lærerne må også forplikte seg til å følge opp arbeidet i den enkelte klasse. Westgård (2017) viser til Roland (2003) der læreren har en viktig jobb å gjøre i å lede foreldrekollektivet og elevkollektivet. Arbeidet er å fremme gode læringsprosesser gjennom å etablere et inkluderende læringsmiljø, som støtter elevens trivsel, læring og trygghet både på skolen og hjemme, samt tydelig struktur og forventninger til foreldrene. Helgøy and Homme (2014) referert i Westgård (2017) mener en god klasseleder kan se hvilke tiltak som trengs rundt eleven, samtidig som lærerne etablerer en god relasjon til både foreldre og elever. En god elev-lærer relasjon er spesielt viktig for elever som mangler støtte hjemme (Westgård, 2017). Læreren har derfor en viktig rolle for å ivareta elevene ut fra deres forutsetninger.

### *2.5.1 Barn med mangelfulle ferdigheter*

For at lærere skal kunne legge til rette for inkluderende læringsmiljø, vil det være nødvendig å ha en forståelse for elevenes faglige og sosiale ståsted. Greene (2011) hevder at barn som har emosjonelle, sosiale og atferdsmessige utfordringer mangler viktige tenkeferdigheter. Når en vet hvilke tankeferdigheter barnet mangler, vil utgangspunktet bli bedre for å undervise barn med atferdsutfordringer/samspillsvansker. For disse barna er det viktig å lære seg de manglende ferdighetene, fordi vansken vil bli verre og vedvare uten hjelp. Barnet vil bli mer frustrert og føle seg utenfor (Greene, 2011, s. 24-25). Utfordringer oppstår når forventningene som stilles blir større enn hva barnet har kapasitet til å håndtere på en akseptabel måte.

Greene (2011) understreker at alle atferdsmåtene har en ting til felles, og det er at de oppstår under de samme omstendighetene. Her vises det til der voksne eller barn stiller krav som overgår barnets kapasitet til å respondere på en veltilpasset måte. Disse barna tenderer mot den ekstreme enden av reaksjoner som spyting, spark, slag, ødeleggelse av eiendeler, løgn og skyldinger. Noen barn reagerer i den milde formen fordi de har kapasitet til å hente seg inn (Greene, 2011, s. 25). Her ser vi det i sammenheng med at lærere bør møte elevene med en tilnærming som støtter opp om relasjonsbygging. Ifølge Drugli (2019) kan positiv relasjon endre negativ atferd. Her vil det være av betydning å se hvordan læreren kan benytte relasjonsbygging som forebygging av samspillsvansker.

### *2.5.2 Relasjonsbygging med fokus på forebygging av samspillsvansker*

For å møte elever på en måte som utvikler en god relasjon mellom lærer og elev, vil det være avgjørende at læreren er bevisst i møte med elevene. Barn trenger å kjenne en tilknytning til sine tilknyttingspersoner med omsorg, som gir trygghet. Hvis de opplever at relasjoner til sine omsorgspersoner blir truet for eksempel ved avvisning, vil de kunne kjenne på følelser som engstelse og sinne. Dette kan i ytterste konsekvens, medføre at barn utvikler depresjon og sorg (Tetzchner, 2019, s. 545). Barn knytter følelser til relasjonene i møte med andre, og danner seg tanker og følelser ut fra hvordan reaksjoner de får i møte med andre (Tetzchner, 2019, s. 545). Hvordan elevene blir møtt, vil kunne være avgjørende for hvilke følelser elevene knytter til relasjonen til læreren på skolen.

Kompetansen om relasjon er knyttet opp mot det å være profesjonell. Da er det viktig at læreren har relasjonskompetanse, som kan gi grunnlag for å møte elevene på en best mulig måte. Som gir muligheter for positiv relasjon mellom lærer- elev. Det er læreren sitt ansvar å legge til rette for relasjon, og det krever at lærer er bevisst hvor betydningsfull de er i samhandling med elevene (Drugli, 2019). Det handler om å forstå og samhandle med andre, på en hensiktsmessig og god måte (Drugli, 2019). For oppgaven er det relevant å belyse viktigheten med at læreren har denne kunnskapen og erfaringen om å samhandle på en hensiktsmessig måte, spesielt i møte med elever som har utfordringer.

Læreren kompetanse for å legge til rette for læring av sosial kompetanse blir betydningsfull for elever med samspillsvansker. Bevisste voksne vil være viktig, spesielt for de som har samspillsvansker eller også kalt atferdsvansker (Haugen, 2019). For å få atferdsendring hos barn, krever det en atferdsendring hos de voksne, som Holland (2017) viser til gjennom sin varme- kontroll modell, som tidligere er beskrevet i denne undersøkelsen. Det krever refleksjon som kan gi bevisste voksne. Som tidligere nevnt i denne besvarelsen er relasjonen mellom lærer og elev et viktig fundament for barn og unge sin utvikling både faglig og sosialt (Bø & Hovdenak 2011; Holland 2017; Hannås 2017; Drugli 2019). Her kan bevisste lærere bruke strategier for å endre atferden til elevene, slik som for eksempel varme- kontroll modellen som kan brukes for å minske atferdsproblemer blant elevene (Holland, 2017). For å møte elever med samspillsvansker på en best mulig måte, krever det lærere med kompetanse på dette området. Tidligere forskning viser at mange lærere ikke har nok kunnskap om dette (Klopfer et al., 2017; Grimsæth et al. 2018). Som tidligere nevnt viser forskning at det kan være avgjørende for elevene om læreren har kunnskap innenfor området. Hvilke kunnskap og erfaringer lærere har om elever med atferdsmessige utfordringer, vil vise seg i møte med disse elevene. Relasjon mellom lærer- elev vil derfor være av betydning i samspill med elevene.

I artikkelen «*Problematferd i relasjonelt perspektiv*» av Linda Johansen (2014) omtales relasjonskompetansen som en av de viktigste nøkkelfaktorene i forebygging av atferdsproblemer. I mange sammenhenger blir atferdsproblemer omtalt og oppfattet som om det er barnet som har en dårlig egenskap. I artikkelen blir det hevdet at det finnes god kunnskapsstøtte der atferdsproblemer er resultater av samhandling mellom viktige voksne og barnet. Det er derfor relevant for denne undersøkelsen å se nærmere på hvordan lærere

samhandler med elevene, gjennom klasseledelse og relasjonsbygging. Om denne samhandlingen har betydning for elevenes samspillsvansker.

Elever skal sosialiseres inn i fellesskap, og her vil det være nødvendig å korrigere atferd. Lærere skal ha tydelige forventninger og korreksjoner, men da er det viktig ifølge Nordahl (2010, s. 103) og skille mellom det eleven er og hva eleven gjør. Her må læreren være tydelig i møte med eleven på at det er handlingen som ikke er akseptert, men verdsetter eleven som person. Elever som ofte oppleves som bråkmakere, kan ha mangel på positiv anerkjennelse (Nordahl, 2010). Her understreker Nordahl (2010) at alle har behov for å være del av både faglig og sosialt fellesskap, og det er viktig å tenke på når undervisningen skal organiseres. Følelsen av å stå utenfor fellesskapet kan være en stor belastning for mennesket. Læreren vil med sin klasseledelse kunne legge til rette for inkludering i fellesskapet.

### *2.5.3 Samspillsvansker og læringsmiljø*

Nordahl (2010, s. 37) viser til forståelse av sosiale systemer, systemteori. Her vektlegges enkelt individet i samspill med ulike sosiale systemer. Det er innenfor samfunnsfagene en vanlig tenkemåte og forståelsesmodell, blant annet i pedagogikk og sosialt faglig arbeid. Denne forskningen har til hensikt å studere nærmere lærere sin betydning i samspillet med elever. Det kan derfor sees i sammenheng med systemteori. Nordahl (2010) beskriver videre at en fra systemperspektivet forsøker å finne forklaringer og forståelse for problemer knyttet til enkelt individer og sosiale fellesskap. Dette sett i sammenheng med samspillet til omgivelsene. I sosiale system kommuniserer og samhandler aktørene. Her vil det skje en påvirkning mellom individene.. Når vi ser dette i sammenheng med klasserommet, vil det etablere seg struktur med hvordan elevene og læreren kommuniserer og samhandler. Når vi forstår denne strukturen i klassen, vil en kunne forstå handlingene til elevene innenfor dette systemet. Innenfor pedagogikken vil vi med dette kunne endre omgivelsene og mønstre som har dannet seg, og på den måten endre slik som arbeidsinnsats, læringsstrategier og atferd hos elevene (Nordahl, 2010, s. 38). Her ser en på helheten, hvordan omgivelsene og samspillet kan påvirke atferden til elever som strever. Her forsøker en å finne hva som forårsaker denne atferden, uten å lete direkte ved individet. Læreren må hjelpe eleven til å tenke gjennom sine handlinger, slik at eleven selv blir bevisst om seg selv. Samtaler med eleven vil kunne bidra med tankeprosesser som kan korrigere elevens egne handlinger (Nordahl, 2010, s. 41). Det er

avgjørende at læreren har kjennskap til eleven, for å møte eleven best mulig og anerkjennende. Ved slike prosesser kan læreren medvirke til at eleven endrer atferd mot mer positiv atferd.

Kostøl og Mausethagen (2011) fant i sin forskning tre hovedpunkter som er viktig for å begrense atferdsproblemer: lærings- og undervisningshemmende atferd, klasseledelse og relasjoner, organisering og arbeidsmåter. Dette faller innunder lærerens klasseledelse. I undersøkelsen skilles det på solide timer og svake timer, (herunder må det understrekes at det foregår mye bra også i de svake timene). I de solide timene er klasseledelsen positiv med rolig stemning, og liten læringshemmende atferd, struktur, forutsigbarhet, ro og positiv stemning i klasserommet, varierte arbeidsmetoder. Elevene er aktive og har god dialog med hverandre og høyt læringsfokus. Funn fra forskningen viser at denne klasseledelsen kjennetegnes av en autorativ lederstil. Denne lederstilen har en god relasjon mellom lærer og elev, og lærer har høye forventninger, gir positive tilbakemeldinger, samt klare grenser og håndhever regler (Kostøl & Mausethagen (2011). Funn viser at denne tilnærmingen fra lærer kan begrense atferdsproblemer. Resultater viser at i de svake timene ble det observert elever: som vandrer rundt, er passive, ikke gjør det de skal, krangler med lærere og medelever. Her viser funn fra forskningen at lederstilen er noe utydelig, gir uklare beskjeder, relasjonene til eleven oppfattes som mindre positivt. Resultatene viser at arbeidsmetodene som ble brukt, legger stort ansvar på elevene med selvstendig læring gjennom prosjektarbeid, stasjonsundervisning og individuelt arbeid etter arbeidsplan. Ved en slik tilnærming er lærer mindre tilgjengelig og har liten tilstedeværelse for elevene. Funn viser at elevene derfor kan vandre rundt å skape uro i klasserommet. Elevene blir mindre aktive, og fokusert, får ikke gjort de aktiviteter som det er lagt opp til (Kostøl & Mausethagen (2011). Her ser vi viktigheten og betydning av lærerens rolle med valg av arbeidsmetoder, som kan redusere atferdsproblemer. På denne måten skape et positivt læringsmiljø, med mindre forstyrrelser gjennom riktig tilrettelegging med sin klasseledelse.

Denne læringshemmende atferden ses også på som disiplinproblemer, småproblemer som manglende engasjement, konflikter, uro og uoppmerksomhet som kan gi konsekvenser for læringsmiljøet i klassen. For noen skoler kan problemet henge sammen med at skolen tar inn elever med problematferd og lærere mangler nødvendig kompetanse til å mestre og forebygge

atferden (Ogden, 2006, s. 16). Dette viser igjen at lærere trenger kompetanse i møte med elever med samspillsvansker.

Barn som har utfordringer med sin atferd, kan reagere negativt i hvordan lærere møter dem. Greene (2011) hevder barn med atferdsutfordringer får konsekvenser som ikke hjelper dem for sine manglende ferdigheter. De opplever at de blir straffet med gjensitting, utvisning eller belønninger for forventet atferd. Barn med utfordrende atferd trenger ikke flere konsekvenser. De trenger voksne som kan identifisere manglende ferdigheter og uløste problemer som trigger mistilpasset atferd. Disse barna trenger voksne som har kunnskap om hvordan barn utvikler seg til å bli utfordrende barn (Greene, 2011, 43). Det kan sees i sammenheng med transaksjonsmodellen som Drugli (2019) viser til, der en må se miljøet og barnet som har en gjensidig påvirkning. Læreren må prøve å identifisere hva som ligger bak eleven sin atferd, og elevene er avhengig av lærere som har kompetanse om hvordan møte elever med utfordrende atferd. Som tidligere nevnt kan kompetanseheving blant lærere i hvordan møte elever med utfordringer, bidra til å møte elevene best mulig for positiv utvikling (Klopfer, et. al; Fjell & Olaussen, (2012).

### **3 Forskningsdesign og metode**

Kapittelet vil beskrive gjennomføringen av forskningen. Ringdal (2018) omtaler designet i forskningen som planen for gjennomføringen i undersøkelsen. Metoden blir valgt ut fra hva som er mest hensiktsmessig for datainnsamling og for analyse av data i denne masteroppgaven. Det er ifølge Fuglseth og Skogen (2012) en klar sammenheng mellom metode, design og generell vitenskapsfilosofi. Første del av dette kapittelet vil redegjøre for forskningen sitt vitenskapelig ståsted. Her vil fenomenologi, hermeneutikk og forskerens eget ståsted drøftes. Videre blir valg av metode begrunnet og redegjort for. Avslutningsvis vil forskningens validitet, relabilitet og forskningsetikk knyttes opp mot oppgaven.

#### *3.1 Vitenskapelig ståsted*

I dette kapittelet vil oppgaven sitt vitenskapelig ståsted drøftes og redegjøres. Refleksjon over vitenskapelige tilnærminger som hermeneutikk, fenomenologi og eget vitenskapelige ståsted

vil deretter bli drøftet. I vår forskning vil vi studere nærmere menneskelige relasjoner. Her kommer vi innenfor den humanistiske vitenskapen og samfunnsvitenskapen. Dette på bakgrunn av oppgavens problemstilling som er:

*«Hvilken betydning mener lærere klasseledelse og relasjonsbygging kan ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, for å kunne forebygge samspillsvansker blant elevene på småtrinnet?»*

For å finne svar på denne problemstillingen vil vi ikke kunne se helt objektivt på det som studeres, slik en gjør i naturvitenskap. Forskeren vil ikke kunne stille seg som tilskuer og observere mennesker helt objektivt (Ringdal, 2018). Naturvitenskapelig forskning forholder seg i hovedsak til fenomener som verken har språk eller evne til å forstå seg selv og omgivelsene. Hadde vi brukt en naturvitenskapelig tilnærming til vår problemstilling, mener vi at en ikke hadde fått den informasjonen som er relevant for å finne svar på vår problemstilling. Oppgavens vitenskapelige ståsted vil derfor være samfunnsvitenskapelig. I samfunnsvitenskapen er det menneskene en studerer, og deres meninger og oppfatninger som stadig er i endring (Ringdal, 2018, s. 31).

Samfunnsvitenskapelig forskning forholder seg til mennesker, med hensikt om å forstå meninger og oppfatninger om seg selv eller andre. Forskeren lever som regel i det samfunnet som studeres nærmere (Johannessen, et al., 2016, s. 31). Dette styrker oppgavens vitenskapelige tilnærming til forskningen, som da er samfunnsvitenskapelig forankret, siden det er menneskelige handlinger som studeres nærmere. Oppgaven vil ha en samfunnsvitenskapelig forankring. Fordi målet i vår forskning vil være å forstå tre læreres erfaringer, meninger og oppfatninger om hvordan klasseledelse og relasjonsbygging kan forebygge samspillsvansker. Her er vi som forskere en del av dette samfunnet, og må delta gjennom kommunikasjon med våre informanter for å innhente data som er relevant for å finne svar på oppgavens problemstilling.

### *3.2 Vitenskapeteoretiske betraktninger*

Det er vanlig å skille mellom tre ulike områder innenfor vitenskapen, naturvitenskapen, menneskevitenskap også kalt humaniora vitenskap, og samfunnsvitenskap (Fuglseth & Skogen, 2012) Humaniora- og samfunnsvitenskap overlapper hverandre, og er vanlig innenfor

faget pedagogikk. Hermeneutisk teori, også kalt tolkningsteori, er sentral i forskning på mennesker og samfunn (Fuglseth & Skogen, 2012). Ordet *Teori* er i denne sammenhengen opprinnelig fra gresk og betyr *Blikk* eller *Syn* (Fuglseth & Skogen, 2012, s. 257). Den viser til refleksjonen over perspektivet vårt, og forskerens ståsted vil bestemme valg av perspektiv, på hva vi ser og ikke ser. Forskerens perspektiv vil komme til syne ut fra emne som skal studeres nærmere, og metodevalg blir gjort på bakgrunn av det en vil studere nærmere. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som retter seg mot forskerens interesse for å forstå sosiale fenomener fra informantenes egne perspektiver, og beskrive den verden slik den oppleves for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Ut fra vår problemstilling har vi et hermeneutisk perspektiv, som vil si at vi tolker informasjonen vi får fra våre informanter. Forskingen har også en fenomenologisk tilnærming til det fenomenet vi studerer nærmere. Her kan vi ikke se fenomenologi og hermeneutikk atskilt fra hverandre, men kan sees i sammenheng. Forskningsmetoden i denne besvarelsen vil ha en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk tolkningsprosess, for å få svar på oppgavens problemstilling.

### 3.2.1 Fenomenologi

Johannessen, Tufto og Christoffersen (2016, s. 78) beskriver fenomenologi som handler om *læren om «det som viser seg», det vil si tingene eller begivenhetene slik de «viser seg» eller «framstår» for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene*. I fenomenologisk tilnærming i et kvalitativt forskningsdesign, utforsker og beskriver en mennesker, og deres erfaringer og forståelse av et fenomen. Her er nøkkelordet *mening*, fordi forskeren ønsker å forstå meningen med et fenomen, gjennom andres øyne (Johannessen et al. 2016, s. 78). Her er forskeren ute etter å tolke handlinger eller ytringer sett i den konteksten den forekommer i. Målet er å få økt innsikt og forståelse av andre sin livsverden.

Fenomenologisk filosofi vil i dette masterprosjektet bidra til å få en forståelse av informantene som er lærere, sine meninger og oppfatninger innenfor deres arbeid. Om deres refleksjoner, erfaringer og meninger om klasseledelse og relasjonsbygging for å skape inkluderende læringsmiljø, og hvordan det kan forebygge samspillsvansker. Forskingen skal derfor ha en fenomenologisk tilnærming. Ved en fenomenologisk tilnærming må vi som



forskere være bevisste vår forforståelse. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) beskriver forforståelsen der en møter fenomenet som her er mennesker, med forutinntatte meninger og holdninger. Forforståelsen tar en så med seg og overfører til fenomenet vi studerer, så man tror det er slik vi ser det. Dette fører oss til en kritisk tenkning knyttet til fenomenologi, fordi tilnærmingen her kun baserer seg på tolkning av det *gitte* (Johannessen et al. 2016, s. 34-35). En fenomenologisk oppfatning er å få forståelse for menneskene sin egen opplevelse av sin egen livsverden, Her må vi være bevisst på vår egen forforståelse, og at det er tolkning av virkeligheten i møte med informantene, ikke nødvendigvis er sannheter. Utfordringer knyttet til fenomenologisk tilnærming kan også være å få ta i informantenes selvopplevelse, og deres muligheter til å formidle sine egne opplevelser og oppfatninger. Dette ligger til grunn for at vi må være bevisste og reflektere underveis i forskningsprosessen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan forståelsen i en fenomenologisk tilnærming være en svakhet fordi den bare baserer seg på tolkning. I vår forskningsprosess er det viktig å være oppmerksomme på at vi tolker virkeligheten og ikke sannheten.

### *3.2.2 Hermeneutikk*

Dette masterprosjektet ønsker vi å forstå en mening om fenomenet som studeres. Gjennom hermeneutisk tilnærming, ønsker en å få en forståelse og mening av menneskenes handlinger gjennom tolkning. I hermeneutikken er forforståelsen grunntanken, Gilje og Grimen (2011) kaller det en fortolkningsprosess. Denne forforståelsen blir viktig for å vite hva vi skal se etter, fordi konteksten for det vi studerer har mye å si for at det skal gi oss mening (Gilje & Grimen, 2011). Forskerens tidligere personlige erfaringer fra egen praksis kan bidra til å utvikle en forforståelse. Siden vi er forskere med lærer som bakgrunn, vil det være en kjent kontekst med fenomenet vi skal studere. Dette vil være bakgrunnen for vår hermeneutiske tilnærming i tolkningsprosessen i dette masterprosjektet. Vi må avgrense hva vi ønsker å studere, og området ved fenomenet vi vil ha fokus på. Dette kalles et teoretisk perspektiv (Johannessen et al., 2016).

Fenomenet vi studerer nærmere, vil være styrt av vår problemstilling, og har hovedfokus på lærere sin oppfatning av klasseledelse og relasjonsbygging for å skape et inkluderende læringsmiljø, og hvordan det kan bidra til forebygging av samspillsvansker. Målet vil være å både forstå og tolke andre mennesker sine ytringer. For å få denne forståelsen, må vi fortolke

våre data. Vi ønsket å ha en åpen tilnærming til dataene vi fikk i denne forskningsprosessen, og samtidig få en større forståelse for informantenes ytringer. På bakgrunn av dette måtte vi reflektere og være bevisst at vår forforståelse kunne påvirke våre tolkninger av datamaterialet. Horisontalsmelting er et begrep vi kan bruke innenfor hermeneutikk, når vi skal forstå andre mennesker (Fuglseth & Skogen, 2012). Med horisontalsmelting mener vi å kunne bruke vår egen forforståelse for informantenes ytringer, som kan bidra til å få en større forståelse for hva som blir formidlet til oss. Under tolkningen av dataene vi innhenter, må vi være bevisste den hermeneutiske spiralen. Den hermeneutiske spiralen kan forstås som en dynamisk prosess, der det er sammenheng mellom det vi tolker og vår forforståelse. (Gilje & Grimen, 2011). Forskeren oppnår ny forståelse av fenomenet en studerer, gjennom fortolkning og refleksjon om egen forforståelse. Spiralen viser en klar forbindelse mellom vår forforståelse, det vi fortolker og sammenhengen den er satt i.

Under transkribering og analyse av datamaterialet, ville vi tilnærme oss gjennom den hermeneutiske spiralen. Fuglseth og Skogen (2012) forklarer dette ved at når vi leser noe flere ganger, vil vi forstå det vi leser bedre og bedre, og på denne måten utvide vår forståelse av det vi studerer nærmere. Gjennom denne fortolkningen vil vi prøve å finne svar på vår problemstilling som er: «*Hvilken betydning mener lærere klasseledelse og relasjonsbygging kan ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, for å kunne forebygge samspillsvansker blant elevene på småtrinnet?*» Dette kan vi gjøre gjennom vår forforståelse og tolkning om det informantene formidler til oss.

### 3.2.3 Eget ståsted og forforståelse

Innenfor forskning ønsker vi å være så objektiv som mulig, men det vil ikke la seg gjøre å være helt objektiv i samfunnsvitenskapen, siden vi møter en verden med forforståelse, egne kunnskaper og virkelighetsoppfatning. Dette er nødvendig for å forstå virkeligheten, og det vil påvirke hva vi observerer, hvordan vi tolker og vektlegger det vi observerer (Johannessen et al., 2016, s. 34). I vitenskapelig analyse må vi reflektere over våre forventninger og sammenhengen mellom det subjektive og det objektive (Fuglseth & Skogen, 2012, s. 264). I vår forskningsprosess må vi være bevisst vår egen forforståelse når vi møter våre informanter, både underveis i intervjuet, og under transkribering og analyse. Vi møter datamaterialet åpent, for å tilegne oss mer kunnskap, samtidig som forforståelsen bidrar til å forstå konteksten for

det vi studerer. Vi er barnehagelærer og lærer som har lang erfaring fra både barnehageyrket og i skolen på småtrinnet. Her har vi tilegnet oss både faglig og erfaringsmessig kunnskap innenfor feltet vi studerer nærmere, som gir oss en forforståelse. Denne forkunnskapen beskriver Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) for et faglig utgangspunkt. Det kan hjelpe oss til å velge ut hva som er viktig informasjon og hvordan materialet blir tolket. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 34-35) kaller dette utvalget av datamaterialet en seleksjon, der vi velger ut hva vi observerer og hvordan data vi velger å registrere.

Vår forforståelse i denne forskningsprosessen er basert på tidligere erfaringer innenfor feltet vi studerer. Vi har erfart at lærer- elev relasjonen har mye å si for elevenes trivsel og utvikling av et positivt læringsmiljø. Spesielt for elever med samspillsvansker har vi erfart viktigheten med positiv lærer- elev relasjon. Vi må være bevisst og reflektere over vår egen forforståelse, for på den måten unngå at det oppstår usannheter i tolkningsprosessen. Lærere kan ha ulike erfaringer på dette området, og vi ønsker derfor å være så objektiv som mulig for å tolke datamaterialet og innhente mest mulig riktig informasjon under analysen av dataene. For å tilegne oss datamaterialet mest mulig åpent, ønsker vi å være så objektiv som mulig i møte med våre informanter under intervjuet, og når vi skal fortolke våre funn.

### *3.3 Design*

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 69) beskriver designet i forskningen som de overveielser og valg en tar for å gjennomføre en undersøkelse. Forskeren vurderer hvordan gjennomføringen skal utføres for å få svar på sin problemstilling. I forskning kalles dette et forskningsdesign. Dette kapitlet redegjør for hvilke forskningsdesign og metode som er valgt, på bakgrunn av oppgavens problemstilling.

#### *3.3.1 Forskningsdesign*

Problemstillingen legger føringer for hva som skal studeres, og hvilken forskningsdesign som er mest hensiktsmessig å bruke for å studere fenomenet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) nevner tidsdimensjonen for undersøkelsen som viktig kriteriet for valg av forskningsdesign. Forskeren kan velge å gjennomføre undersøkelsen over en lang periode eller på et bestemt tidspunkt. Det er mange valg som skal tas når undersøkelser planlegges og

skal gjennomføres, og det vil danne designet for undersøkelsen. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) kalles dette innenfor forskning for et forskningsdesign. Vi har valgt et kvalitativt forskningsdesign i dette masterprosjektet. Vi ønsket å studere nærmere fenomenet lærere sin mening om betydningen av klasseledelse og relasjonsbygging for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, og hvordan dette kan forebygge samspillsvansker. Her har vi fokus på våre informanter innenfor en kort periode, der vi bruker forskningsintervju med mulighet for å utdype nærmere spørsmål ved behov.

Designet har en fenomenologisk tilnærming i denne forskningsprosessen, under innhentning av data. Slik vi tidligere i denne oppgaven har forklart så handler fenomenologiske tilnærming om å «*utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen*» (Johannessen et al., 2016 s. 78). Her er meningen et nøkkelord for forskeren. Vi som forskere ønsker å forstå meningen med det informantene ytrer til oss. I et fenomenologisk forskningsdesign må vi forstå fenomenet vi studerer, som her er lærere, og gi ytringen mening i den konteksten den forekommer i. Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) kan ikke forskeren forstå meningen med ytringen, utenfor sammenhengen der denne meningen skapes. Målet vårt er å få bedre forståelse og innsikt i informantenes livsverden, og forstå deres ytringer.

I et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming er det flere ulike fremgangsmåter for datainnsamling. Under forberedelsen må vi ta på det Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) kaller for forskerbrillene, og være bevisst at når vi studerer mennesker som fenomen, vil vi alltid fortolke ut ifra hva vi som forskere er interessert i. Vår problemstilling er formulert slik at vi ønsker informantenes beskrivelser og erfaringer fra deres livsverden. Vår forforståelse ser vi som en ressurs for å se Sammenhengen mellom informantenes ytringer og deres livsverden. Under datainnsamlingen ønsket vi å benytte semistrukturert forskningsintervju for datainnsamling. Nærmere beskrivelse av datainnsamling og analyse blir beskrevet herunder metodekapittelet.

### *3.4 Metode*

Metodevalgene vi har gjort i vår forskningsprosess blir beskrevet i dette kapitlet. Først tar vi for oss valg av metode for datainnsamling, deretter blir formen på intervjuet redegjort for der fordeler og ulemper blir drøftet. Så blir utvalget av informanter beskrevet, og til slutt vil analysen av datamaterialet beskrives.

#### *3.4.1 Valg av metode for innsamling av data*

Innenfor forskningsteorien finnes det to ulike forskningsmetoder: kvantitative og kvalitative. Den forskningsmetoden som kartlegger at noe skjer kalles for kvantitativ forskning, hvorfor det skjer kaller kvalitativ forskningsmetode (Johannesen et al.,2016). Et moment som skiller kvalitativ og kvantitativ forskningsdesign fra hverandre, er avstanden mellom det som skal forskes på. Fenomenet i en kvantitativ metode baserer seg på spørreundersøkelse i stort kvanta, og forskerne kan være langt unna. I den kvalitative metode som vi ønsker å bruke, er forskeren opptatt av å komme nært fenomenet som skal studeres, for å få tak i fylldig informasjon (Ringdal, 2018). Vår metode for å samle inn data i denne undersøkelsen, er et kvalitativt forskningsdesign.

Denne masteroppgaven ønsker å belyse problemstillingen gjennom informantenes meninger og oppfatninger, derfor vil en kvalitativ forskningsmetode være godt egnet for datainnsamlingen.

#### *3.4.2 Kvalitativt forskningsintervju*

Problemstilling og hvilke fenomener en ønsker å studere nærmere, legger føringer for hvilken metode som blir mest hensiktsmessig å bruke. I vår undersøkelse vil vi benytte semistrukturert intervju for å samle inn data for å finne svar på vår problemstilling. Dette er en kvalitativ metode, vi registrerer data som tekst under intervju, og møter informantene i deres felt. Spørsmålene i intervjuet vil være identiske til alle vi intervjuer, noe som gir et høyt standardisert intervju, som kan gi pålitelig data (Ringdal, 2018, s,124-125). Semistrukturert intervju brukes når en vil forstå temaer knyttet til dagliglivet ut fra intervjupersonenes eget perspektiv.

En slik tilnærming kan beskrives som forskningsintervju, der en søker det å forstå intervjupersonene, og betydningen av deres erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Her ønsker vi å bruke semistrukturert intervju for å få frem informantenes meninger og forståelse om et bestemt emne. Kvale og Brinkmann (2015, s. 19) beskriver forskningsintervjuet der en søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, og beskrives som en profesjonell samtale. Intervjuet har som Kvale og Brinkmann (2015) kaller en vitenskapelig kompetanse. De beskriver intervjuet som ikke en dagligdags samtale, og innehar et asymmetrisk maktforhold. Forskeren bestemmer tema underveis i intervjuet, og kan manipulere dialogen og fortolke informantenes utsagn. Her kan det medføre at intervjupersoner holder tilbake informasjon. Som forsker og intervjuer skal vi etterstrebe å være bevisst dette, dermed unngå å utøve makt med overlegg.

Svakheter ved å bruke intervju er at det kan være tidkrevende, både forberedelse til intervju og etterarbeidet med bearbeiding av intervjuet. Andre svakheter kan også være at informantenes ytringer ikke stemmer overens med hva de faktisk gjør i praksis. Hvis masteroppgavens fokus var rettet mot hvordan lærere utfører en spesiell oppgave i praksis, ville observasjon være en metode som kunne være aktuell. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) hevder at ved å kombinere to metoder slik som observasjon og intervju, vil styrke reliabiliteten enda mer. I dette masterprosjektet ser vi ikke det som hensiktsmessig å benytte observasjon for å gi en høyere reliabilitet enn ved bruk av intervju alene som metode. Forskningen bruker dermed kun intervju som metode. Her velger vi også å bruke lydopptak for å ta vare på informantenes egne utsagn. Likevel ser vi at ved bruk av observasjon som metode sammen med intervju, kunne vi få et mer utdypet svar. Da kunne vi se om det forekommer samsvar mellom hvordan lærere i praksis utfører klasseledelse og relasjonsbygging. Det ble valgt bort på grunn av at det er tidkrevende. Vi mener at intervju er et godt utgangspunkt for å belyse vår problemstilling.

Etter intervjuet skal det videre transkriberes, som handler om at talespråket skal over til skriftspråk, og deretter analyseres og fortolkes (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten håper vi å få svar på vår problemstilling og forskningsspørsmål. Gjennomføringen av dette blir beskrevet i egne underkapitler.

### *3.4.3 Utvalg og gjennomføring av datainnsamling*

Norge ble rammet av Covid-19 pandemien under arbeidet med denne masteroppgaven, noe som gav denne forskningsprosessen en utfordring. Norge har vært stengt ned og hatt ulike restriksjoner, noe som medførte at det ble vanskelig å få informanter og utfordringer knyttet til gjennomføring av intervju.

Vi sendte ut e-mail til ulike barneskoler både i by og utenfor i distriktet. Her sendte vi rettet mot ledere ved skolene forespørsel etter informanter til dette forskningsprosjektet. Ingen svarte på vår henvendelse, og på grunn av Covid-19 pandemien hadde vi ikke mulighet til å møte opp personlig. Det resulterte i at vi etter hvert gjennom bekjente fikk tre ulike informanter til å stille, som representerte to ulike skoler. Siden våre informanter var gjennom bekjentskap, reflekterte vi om svarene kunne påvirkes av dette. Her kom vi frem til at det mest sannsynlig ikke ville være tilfelle, siden de ikke anses å være nære kollega eller kjente. Under intervju og transkribering, kunne vi ikke se at svarene så ut til å være preget av dette. Våre informanter var tre lærere på småtrinnet. Informantene våre representerte en større byskole, og en mindre skole i distriktet. Ved å ha ulike skoler vil vi kunne innhente info der utgangspunktet vil være ulike. Klassene har ulikt antall elever, og ulike størrelser på skolen som helhet. Felles for alle våre informanter er at de har rolle som klasseleder på småtrinnet. Dette mener vi gir oss reliabilitet nok til å få en forståelse av hvordan læreren arbeider med klasseledelse og relasjonsbygging.

Vi hadde planlagt å intervjuere våre informanter med personlig tilstedeværelse, for det mente vi ville skape personlig tilnærming til våre informanter, og mulighet for å tyde kroppsspråk underveis i intervjuene. På grunn av restriksjonene knyttet til Covid-19 pandemien ble intervjuene gjennomført med videomøte gjennom teams. Gjennomføringen med videosamtale gav oss mulighet for å tyde kroppsspråk underveis i intervjuet. Eventuelle svakheter med gjennomføring av intervju på teams fremfor å møte informantene personlig, kan muligens hatt innvirkning på informantene svar. Her fikk vi ikke den nærheten vi ønsket for å skape en trygg og imøtekommende atmosfære, siden vi alle ser gjennom en skjerm. Kanskje vil noen oppleve denne intervjuformen som stressende, som da kan påvirke deres svar. Det er viktig at vi har reflektert omkring dette i forkant av datainnsamlingen, under analysen og fortolkningen av datamaterialet. Siden det kan ha en innvirkning på resultatenes reliabilitet, altså hvor

pålitelige våre data er. Vi var også avhengige av at det digitale fungerte slik det skulle. Her var det et par ganger vi mistet kontakt med den ene informant. Heldigvis løste det seg etter hvert, men det skapte en forstyrrelse i intervjuet, med en unaturlig pause. Her måtte vi som intervjuere passe på å fortsette intervjuet der vi var, og være sikker på at informanten fikk fortsette innenfor temaet vi var inne på da vi ble avbrutt. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er de første minuttene av et intervju avgjørende, for her skapes kontakten mellom intervjueren og informantene. De beskriver dette som iscenesettelsen av intervjuet, der intervjueren med fordel bør blant annet lytte oppmerksomt, vise interesse og respekt for intervjupersonen. Her kan det skapes god kontakt mellom intervjueren og informanten. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør intervjueren definere formålet ved intervjuet. Vi brukte derfor de første minuttene til å beskrive forskningen sitt formål, og hvordan vi ville ivareta informasjonen.

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt samtykkeskjema og intervjuguid. Vi ønsket at informantene skulle bli kjent med spørsmålene i forkant, og på denne måten kunne de reflektere rundt de ulike spørsmålene før intervjusituasjonen. Her mener vi det ville gi åpenrom for at informantene kunne komme med utfyllende svar. Hensikten her var å gi informantene mulighet til å gi overveide svar. Selve intervjuet ble styrt av tema i intervjuguiden, men siden vi hadde valgt semistrukturert intervju hadde vi mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. På denne måten fikk vi utfyllende svar hvis det var behov. Vi passet på å snakke tydelig underveis og gav informantene tid til å svare. Her forsikret vi oss alltid at informantene hadde fått uttalt seg ferdig før vi gikk over til påfølgende spørsmål. Fordelen ved å bruke et semistrukturert intervju er at intervjueren kan bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen et al., 2016).

Observasjon av kroppsspråk under intervjuet kan være en fordel. Ifølge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016) formidler informanten kroppsspråk som kan være relevant for intervjueren, slik som reaksjoner eller følelser. Her kan de vise tegn til å kjede seg, føle seg brydd og lignende. Under intervjuet var vi bevisst på å observere kroppsspråket underveis, og legge til rette for en best mulig samtale med informantene. Denne informasjonen kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) gi en mer nyansert tilgang til informantenes meninger, hvis ytingene blir ledsaget av kroppsspråk. Derfor kan det være nyttig for intervjueren å notere seg dette underveis. For å sikre informantenes ytringer benyttet vi oss av lydopptak og notater



underveis. Under transkribering av datamaterialet mener vi lydopptak og notater styrker oppgavens reliabilitet, siden vi på denne måten kunne få mest mulig korrekte utsagn av informantenes ytringer

#### 3.4.4 Analyse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er transkribering av intervjuet å skifte fra muntlig til skriftlig form, som vil gjøre samtalen bedre strukturert til analyse. Denne struktureringen er ifølge dem starten på analyseprosessen. Rett etter intervjuene var gjennomført, startet vi transkriberingen ord for ord. Her anonymiserte vi informantene og gav dem fiktive navn. Når vi tar utgangspunkt i analyse av kvalitative datamaterialer kan man benytte seg av to hensikter, *organisere data etter tema* og *å analysere og tolke* (Johannessen et al., 2016, s. 161). Kvalitative data må fortolkes gjennom analyse. Forskeren må redusere datamaterialet som er transkribert til mindre enheter som gjør innholdet håndterlig. Etter transkriberingen må forskeren sortere og systematisere, for å finne sammenhenger og mønster. Funnene settes inn i ulike kategorier som er hensiktsmessig for forskningens problemstilling. Koding er ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) en vanlig form innenfor analyse. Koding kan beskrives som en kategorisering av dataene fra intervjuene. Her kan en gjennom koding sammenligne data for å finne likheter og ulikheter (Johannessen et al., 2016). Etter transkribering ble alle tekst fra intervjuene sortert vi til mindre enheter. Ved å kode utsagnene med ulike fargekoder. De ble systematisert for å finne sammenhenger og kategorier som ville hjelpe oss å belyse problemstillingen. Dette kaller Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 164-165) for å *indeksere datamengden*, som beskriver en meningsfull inndeling av datamaterialet som kan kalles å *indeksere datamengden*. Det vil si å sette markeringer på setninger, for å finne temaer som kan være nyttige. Her danner forskere seg relevante kategorier ut fra funnene. Denne prosessen kalles for *kategoribasert inndeling* (Johannessen et al., s. 165). Etter gjentatt lesing endte vi opp med fem tema som ble relevant for å belyse problemstillingen. De kategoriene vi satt igjen med var: relasjoner, klasseledelse og relasjonsbygging, samspillsvansker og erfaringer- læringsforstyrrende, inkluderende læringsmiljø i sammenheng med proaktiv- og reaktiv tilnærming og kompetanseheving innenfor: klasseledelse og relasjoner.

For å tilnærme oss fortolkningsprosessen av datamaterialet ville vi benytte en hermeneutisk tilnærming. Forskere innenfor samfunnsvitenskapen og humaniora tolker for å forstå fenomener som kommer til uttrykk, handlinger, ytringer og produksjon av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har valgt å studere nærmere fenomenet om å forstå lærere sine ytringer om betydningen innenfor klasseledelse og relasjonsbygging for utvikling av inkluderende læringsmiljø, og hvordan det kan forebygge samspillsvansker. Ved en hermeneutisk tilnærming veksler vi mellom vår egen forforståelse og informantenes ytringer, som vil skape en ny forståelse for fenomenet. Her var vi bevisst at egen forforståelse kan påvirke våre tolkninger av det vi studerer nærmere. Det var viktig for oss å reflektere over at forforståelsen kan påvirke tolkningsprosessen, for å gå inn i denne prosessen med et mest mulig objektivt blikk.

### *3.5 Validitet og reliabilitet*

For å vurdere en kvalitativ studie sin gyldighet, troverdighet og overførbarhet, brukes begrepene validitet, reliabilitet og generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275).

#### *3.5.1 Validitet*

Validitet handler om i hvilken grad forskeren gjennom sin fremgangsmåte, har fått frem funnene, som reflekterer formålet og presenterer virkeligheten (Johannessen et al., 2016 s. 230). Hvordan forskeren går frem i forskningsprosessen, vil kunne avgjøre validiteten til forskningen. En tolkning av validitet i kvalitativ forskning er i hvilken grad en metode undersøker det forskeren mente å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at validitet ikke begrenses til en bestemt fase i intervjuundersøkelsen, men den omhandler alle fasene. Valideringsaspektet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen. Forskeren må reflektere over eventuelle feilkilder og skjevheter som kan ugyldiggjøre kvalitative fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278-279). I denne prosessen må vi se hvor pålitelige våre funn er, og om vi har fått svar på vår problemstilling. I denne prosessen må vi se på hvor pålitelig våre funn er, og om vi har fått svar på vår problemstilling. Her kan vi ifølge Kvale og Brinkmann (2015) reflektere om våre informanter er troverdige, fordi informasjonen kan være usanne. Her tok vi et utvalg av informanter som hadde førstehåndserfaring med forskningstemaet. Det

mener vi gir troverdighet til våre forskningsdata, for å få informasjon som var relevant basert på deres erfaringer fra deres felt. Hadde vi valgt andre kilder som ikke har ansvaret for undervisningen i en klasse, ville gitt data som var mindre gyldige. Under selve intervjuprosessen forsikret vi oss om at informantene hadde forstått spørsmålene. På denne måten mener vi det ikke ville oppstå misforståelser i intervjuprosessen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) reises det spørsmål om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Vi vurderte transskriberingsprosessen gyldighet ved å transkribere intervjuene sammen. På denne måten mener vi transkriberingen ble både pålitelig og gyldig, siden vi hadde ordrette transkriberinger, og vi var to som både hørte og leste gjennom datamaterialet. Intervjupersonene fikk mulighet til å gjennomgå sine besvarelser for eventuelt å oppklare misforståelser eller utsagn som etter deres mening ikke stemte. Dette gir også etter vår mening en validitet til denne forskningen sine funn.

### 3.5.2 Reliabilitet

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 36) knytter reliabiliteten seg til *«nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides.»* Reliabilitet i forskningssammenheng handler om forskningsresultatenes troverdighet. Her sees reliabiliteten i sammenheng med hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabiliteten som da betyr påliteligheten, knytter seg til undersøkelsens data. I kvalitativ forskning er det ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) forskeren som må styrke påliteligheten ved å beskrive fremgangsmåten for hele forskningsprosjektet inngående. Forskeren må derfor gjøre det mulig for andre å spore dokumentasjon av data, metoder som er brukt og avgjørelsene som er tatt underveis i forskningsprosjektet, her også resultatene (Johannessen et al., 2016).

I vår forskningsprosess har vi tenkt nøye gjennom våre valg av metode og fremgangsmåte, som blir beskrevet i denne masteroppgaven. Leserne kan dermed lese fremgangsmåten inngående. For å innhente datamaterialet valgte vi åpne spørsmål fremfor lukkede, for på denne måten i liten grad påvirke informantenes ytringer. Vi ønsker en mest mulig objektiv tilnærming til dataene. Samfunnsvitenskapelige fenomener er ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 36) komplekse, så det er umulig å få en sikker oversikt over

virkeligheten. Ved å tilnærme oss funnene åpent og bevissthet om vår forforståelse, mener vi styrker forskningens reliabilitet. For å teste forskningens reliabilitet kan en mulighet være å gjenta samme undersøkelse med samme informanter, på to forskjellige tidspunkter. Her ville det ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) være tegn på høy reliabilitet hvis resultatene ble lik. I kvalitativ forskning vil dette kanskje ikke være hensiktsmessig, siden samtalen ofte styrer datainnsamlingen. Kopiering av kvalitativ forskning vil være utfordrende på grunn av hvordan en samler inn funnene.

For å styrke reliabiliteten i vår forskning ønsker vi å tilnærme oss mest mulig objektivt, på den måten vil funnene være resultater av forskningen, og ikke resultat av våre egne holdninger. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) mener det er en viktig tilnærming for å få mest mulig sanne funn i en kvalitativ forskning. Vi benytter også relevant teori som knyttes opp mot funnene i vår forskning.

### 3.5.3 Generalisering

Ringdal (2018) mener en i kvalitativ forskning bør benytte begrepet overførbarhet framfor begrepet generaliserbarhet. Her beskriver Ringdal (2018) at overførbarheten i en undersøkelse er knyttet til at resultater fra forskningen kan gjelde i andre situasjoner eller steder. Innenfor forskning der vi bruker intervju som metode kan man vurdere overførbarheten i forhold til om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner (Kvale & Brinkmann (2015). Innenfor intervjuforskning er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) er en vanlig innvendig at det er for få intervjupersoner for å kunne hevde at resultatene kan generaliseres. Her stiller de seg kritisk til å tenke på generalisering knyttet til resultater som universell i en kvalitativ forskning. De mener at forskeren heller kan spørre seg om kunnskapen en får i en bestemt intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) nevner flere former for generalisering. Vi velger å nevne det de kaller for *analytisk generalisering*, fordi vi mener den er relevant for våre funn. Denne formen for generalisering er basert på en grundig vurdering der forskeren gir en nøye beskrivelse av forskningsprosessen, slik at den vil være rettleidende til bruk i en annen situasjon. Intervjuundersøkelsen vil være mulig med et lite antall informanter, så lenge de er tilfeldig utvalgt. Her kan en velge informanter ut fra visse kriterier. Vi valgte tre tilfeldige

informanter, kriteriet var at alle måtte inneha kjennskap og erfaring om tema for vår problemstilling. I kvalitativ forskning kan inneha en ulempe ved at en ofte har få enheter i undersøkelsen. Vi valgte et lite utvalg, dermed kan vi ikke påstå at enhetene er representativt for en større gruppe. I kvalitativ forskning må vi derfor redegjøre for alle valg i forskningsprosessen, på denne måten vil leseren og eventuelle andre forskere kunne finne resultatene og en eventuell overførbarhet til lignende situasjoner. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 233) er man i kvalitative studier ikke så opptatte av generalisering, men har mer fokus på overføring av kunnskap. Her vil graden av overførbarheten i undersøkelsen handle om hvorvidt en oppnår å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som vil være nyttig på andre områder enn det området som studeres. Denne overføringen av kunnskap forstås her ved at funn fra forskningen blir til gjennom tolkning og drøfting av datamaterialet i sammenheng med relevant teori, vil danne ny kunnskap. I denne masteroppgaven vil kunnskap om hvilken betydning læreren mener klasseledelse og relasjonsbygging har for å skape inkluderende læringsmiljø, og hvordan det kan forebygge samspillsvansker, kunne være nyttig for andre lærere, foreldre, skoleledere og andre som arbeider omkring barn.

#### *3.5.4 Metodediskusjon*

Forskningen har til hensikt å studere nærmere mennesket som fenomen, i deres livsverden. Her er målet å se nærmere på hvordan lærere mener klasseledelse og relasjonsbygging kan benyttes for å skape inkluderende læringsmiljø, og hvordan det kan virke forebyggende på samspillsvansker. Studie ønsker å belyse lærere sine subjektive meninger og oppfatninger. Som vi har beskrevet tidligere i denne besvarelsen velger vi å tilnærme oss fenomenet ved et kvalitativt forskningsdesign, med semistrukturert intervju. Vi mener det vil være en metode som kan gi svar på vår problemstilling. Her tar vi utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming til det vi studerer nærmere. Ved fortolkningen av datamaterialet som er informantenes ytringer, vil vi bruke en hermeneutisk tilnærming. På denne måten mener vi at våre funn vil kunne belyse problemstillingen, og denne nye kunnskapen vil være relevant for andre lærere, foreldre eller andre som jobber rundt barn. Studiet vårt har få enheter, så overførbarheten vil av den grunn være begrenset.

Informantene ble valgt ut med noen kriterier, der alle innehar kunnskap og erfaring om tema for problemstillingen. Dermed er alle godt kjent med konteksten for det som er fokus i denne forskningen. Det er likevel få enheter, så her kan vi ikke si at funnene er sannheter som er representativt for en større gruppe. Om vi hadde valgt observasjon som metode sammen med semistrukturert intervju, ville vi kanskje oppnå en enda sterkere validitet for forskningen. På grunn av tidsperspektivet for denne oppgaven, valgte vi og kun benytte intervju. Vi mener det gav oss et godt grunnlag for å finne svar på problemstillingen. For at forskningens kunnskap skal være mest mulig gyldig og troverdig, har vi reflektert gjennom hele forskningsprosessen over vår rolle som forsker, og alle våre valg under hele denne prosessen. I besvarelsen på denne masteroppgaven blir valg gjennom hele prosessen redegjort.

### 3.6 Forskningsetikk

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 83) beskriver «*etikk dreier seg om prinsipper, regler, og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale.*» Innenfor forskning gjelder regler og retningslinjer, siden det kan få konsekvenser for mennesker. Det kan forekomme etiske problemstillinger spesielt under datainnsamlingen, fordi forskningen *direkte berører mennesker* i denne prosessen (Johannessen et al., 2016). Dermed må vi være bevisste både før, underveis og etter intervjuet hvilke etiske retningslinjer vi må følge. Allerede i intervjusituasjonen kan etisk problematikk oppstå. Intervjueren må vise informantene respekt underveis i intervjuet, og unngå pinlige opplevelser for intervjupersonene (Johannessen et al., 2016, s. 84). Det krever gode etiske holdninger fra intervjueren under intervjuprosessen. Forskeren må også reflektere over kunnskapen den formidler i forskningen. Her kan det oppstå ulike sammenhenger mellom hva forskeren formidler og informantens egne oppfatninger. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) trenger ikke dette å være problematisk, men det kan i verste fall oppleves dramatisk for informantene. Her må forskeren ta etiske hensyn som innebærer å reflektere over hvilke tema en kan belyse som ikke får etiske konsekvenser for enkeltmennesker eller større grupper. Forskeren må selv avveie forskningsetikken fortløpende i forskningsprosessen (Johannessen et al., s. 87). Vi studerer nærmere læreren sine oppfatninger for å belyse problemstillingen. Her valgte vi bort elevenes perspektiv for å unngå en eventuell etisk problematikk. Her

konkluderte vi med at elevene selv kanskje ikke definerte seg innenfor et av begrepene i problemstillingen, begrepet samspillsvansker. Derfor valgte vi problemstilling ut fra læreren sitt perspektiv, selv om vi mener det kunne være viktige funn sett fra elevenes perspektiv. Forskning har en politisk funksjon i samfunnet. Her kan en si at forskning er en prosess der vi alle er inkludert, bevisst og ubevisst (Fuglseth & Skogen, 2012, s. 269). Her er det noen forskningsregler forskeren må forholde seg til under hele forskningsprosessen, slik som anonymitet og ærlighet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 91). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 85) viser til *Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH), som har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Vår forskningsprosess har lagt vekt på å opprettholde de etiske retningslinjene. Vi er klar over at informantene må vite hva forskningen går ut på, hvordan informasjonen vil bli behandlet og vår taushetsplikt. Informantene må selv bestemme over sin egen deltakelse og anonymiseres. Med dette valgte vi å gi et skriftlig samtykke skjema og informasjonsskriv, der det står beskrevet forskningens tema og formål, samt at informantene kan trekke seg når som helst underveis i undersøkelsen. Informantene ble informert i forkant av intervjuet om at datamaterialet ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Her opplyste vi også om at datamaterialet ville bli tilintetgjort etter oppgavens sensur var falt.

Forskningsresultatene skal gjengis så nøyaktig som mulig, dette gjelder også selve transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få mest mulig riktig data benyttet vi lydopptak under intervjuene, samt å transkribere intervjuene rett etter selve intervjusituasjonen. For å kvalitetssikre relabiliteten i transkriberingen ble lydopptakene spilt av flere ganger slik at vi sikret oss at intervjuet ble ordrett gjengitt. På denne måten mener vi det gir et godt utgangspunkt for å få mest mulig korrekt data.

### *3.6.1 Søknad til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste*

Før gjennomføringen av dette forskningsprosjektet ble det sendt inn søknad med forespørsel om godkjenning til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Her ble prosjektet vurdert som meldepliktig siden lydopptak skulle benyttes. Etter noen uker ble forskningsprosjektet godkjent, og undersøkelsen kunne starte.

## 4 Resultater og analyser

Dette kapitlet presenterer forskningens datamateriale og viktige funn, og som vil danne grunnlaget for oppgavens drøftingsdel. Her vil funn bli diskutert i kapittel 5.0 og knyttet til relevant teori. Oppgavens problemstilling vil danne grunnlaget for kategorier i dette kapitlet. Kategoriene gjengir beskrivelser av forskningens funn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Etter transkribering av intervjuene ble datamaterialet kortet ned til mindre enheter, kapitlenes kategorier er hentet ut ifra de viktigste funnene. Funnene blir presentert i følgende kapitler.

- Presentasjon av informantene
- Relasjoner
- Klasseledelse og relasjonsbygging
- Samspillsvansker og erfaring - læringsforstyrrende
- Inkluderende læringsmiljø i sammenheng med proaktiv- og reaktiv tilnærming
- Kompetanseheving innenfor: klasseledelse og relasjoner

For å ivareta informantenes anonymitet vil de bli presentert med fiktive navn. Det blir variert bruk av fiktive navn og informant(er) i dette kapitlet.

### *4.1 Presentasjon av informantene*

I dette kapitlet gis det en kort presentasjon av informantenes alder, utdanning og ansiennitet fra småskoletrinnet.

Alle informantene er utdannet grunnskolelærer 1.-7. trinn, to av informantene har lang praksiserfaring ifra å jobbe ved småskoletrinnet, en er inne i sitt første år som lærer på fjerde trinn. Et felles trekk er at informantene er opptatt av at elevene skal ha en bra skolehverdag sammen med de voksne, og med hverandre. Dette er bakgrunnen for at de er valgt ut til dette masterprosjektet.

Silje er 31 år, har 7 års erfaring fra ulike klassetrinn på småskoletrinnet. Er utdannet grunnskolelærer fra 1. - 7. trinn. Er kontaktlærer på småtrinnet på småtrinnet på en mindre skole i distriktet.

Maria er 31 år, har ca. 8 års erfaring fra flere skoler og ved ulike klassetrinn på småskoletrinnet. Er utdannet grunnskolelærer 1. - 7. trinn. Jobber på småtrinnet på en mindre skole i distriktet.



Ola er 26 år, er inne i sitt første år som nyutdannet grunnskolelærer 1. - 7. trinn, og har en mastergrad i matematikk. Ola jobber på en større sentrumsnær skole.

## 4.2 Relasjon

Dette kapitlet er delt i tre. Første del er viet til hva informantene legger i begrepet lærer-elev-relasjon, og hva som påvirker relasjonen mellom lærer og elev. Spørsmålet ble tidlig stilt for å unngå eventuelle misforståelser av forskningens sentrale begreper. Det er viktig å ha en felles forståelse av begrepet, og sikre at forskere og informantene omtaler det på samme måte. Andre del tar for seg hva som påvirker relasjonen mellom lærer og elev. Tredje del ser på hvordan informantene forstår begrepet inkluderende læringsmiljø og relasjoner.

### 4.2.1 Forståelse av begrepet lærer – elev – relasjoner

Informantene forstår begrepet relasjon som noe som skjer sammen mellom lærer og elev, og alt en gjør sammen med eleven er med på og påvirker relasjonen i positiv og negativ retning. For å bli kjent med eleven kan en bruke seg selv, ved å fortelle om egne interesser for så å invitere eleven til å fortelle hvilke interesser den har.

Maria illustrerer dette med følgende utsagn:

*«Alle ting du gjør eller sier som skaper en samhandling mellom lærer og elev, gjennom planlegging og utførelse, er med på å påvirke forholdet mellom lærer og elev».*

Ansvar for å skape relasjon mellom lærer og elev ligger alltid hos den voksne, relasjonen som skapes skjer i samspillet mellom den voksne og barnet.

### 4.2.2 Hva påvirker relasjonen mellom lærer og elev?

Det er mange ting som påvirker relasjonen mellom lærer og elev. Allerede før vi fysisk har møtt barnet kan vår relasjon bli påvirket både positivt og negativt. En av informantene viser til overgangsmøter med barnehage og skole, i dette møtet blir det gitt informasjonen fra barnehagen om det enkelte barnet til skolen. Den informasjon vi får kan tolkes både i positiv og negativ retning. Hvis barnehagen gir uttrykk for at dette er et «*problembarn*», og lærer har liten erfaring kan dette tolkes slik at det blir utfordringer når eleven begynner på skolen.

Maria understreker at det er viktig å huske på:

*«At vi er oss selv bevist og er klar over at hvilken relasjon vi får til det enkelte barnet, kan bli påvirket allerede før vi fysisk har møtt barnet, relasjonene kan bli påvirket både positiv og negativ.»*

En av informantene var spesielt opptatt av betydningen av hvordan samspillet er mellom lærer og foreldre, og at også det kan spille inn på hvilken relasjon du får til eleven. For eksempel at du som lærer opplever at foreldrene er litt «kvass» eller du kommer på «kant» med foreldrene, dette kan få betydning om hvordan du tenker om eleven. Ubevist kan du kanskje begynne å mislike eleven. Også hvordan andre lærere/voksne på skolen snakker om elevene kan påvirke hvordan du tenker og forholder deg til eleven. Elevens egen atferd kan også spille inn, viser eleven en utagerende atferd i form av slag, banning og kalling kan det også påvirke hvilken relasjon du får til eleven.

Det er viktig å utnytte de anledninger som byr seg på de ulike arenaer, det kan være utenfor og i klasserommet, det å møte elevene med anerkjennelse og der elevene befinner seg følelsesmessig er viktig i arbeidet med å bygge gode relasjoner.

#### *4.2.3 Inkluderende læringsmiljø og relasjonsbygging*

Alt som læreren gjør, er med på å påvirke relasjon mellom lærer og elev, elev – elev, som lærer har en mange muligheter til å bruke relasjonsbygging for et inkluderende læringsmiljø. By på seg selv, vise ungene at du oppriktig bryr deg, er de lei seg kan en snakke om at du også har vært lei deg, møte dem med empati. Det er viktig at vi planlegger samhandlingen med elevene, bruker tid, finne et egnet sted, det kan være inne eller ute. En av lærerne mente at det var best å være ute når en skulle starte opp med ny klasse, og at valg av arena er viktig når en skal skape gode relasjoner, og møte elevene på deres arena der de er trygge, og la de få være aktive. Bruke de gode opplevelsene når en kommer tilbake til klasserommet til å skape et inkluderende læringsmiljø.

### *4.3 Klasseledelse og relasjonsbygging*

I dette kapitlet ser vi på hva informantene legger i begrepet klasseledelse og relasjonsbygging. Begrepet klasseledelse handler om å ha kontroll, overblikk, omsorg, gi tydelige beskjeder,

som også er korte beskjeder og at lærer greier vente med neste beskjed til første er utført. Klasseledelse handler også om hvordan du planlegger undervisningen slik at den er tilpasset de elevene som du skal undervise. Alle informantene nevnte at klasseledelse er hvordan en snakker til enkelt elevene, til hele klassen, være konsekvent i det en gjør eller ser an situasjonen. Det er læreren som har kontrollen og oversikten. To informantene mente klasseledelse og relasjonsbygging handler om å vite hvor grensene er for den enkelte elev, og hvor mye eleven kan pushes. Informanten Maria bemerker viktigheten av å være obs på hvor grensene for den enkelte elev går, og viktigheten av å gjøre om på planene for timen hvis en ser at situasjonen krever det.

*Maria: «Du kommer inn fra et friminutt og elevene er ikke motivert for de aktiviteter som er planlagt, da er det av betydning at en kan gjøre noe som gjør at du når elevene der de er».*

#### *4.3.1 Klasseledelse, skolen som enhet og inkluderende læringsmiljø*

Med dette spørsmålet ønsker vi å undersøke om informantene ser en sammenheng mellom klasseledelse og skolen som helhet, til å fremme positiv relasjon mellom lærer og elev og et inkluderende læringsmiljø.

Ved distriktskolen er det store muligheter til å legge til rette for undervisning utenfor klasserommet noe som betyr mye for relasjonsbygging. Det å kunne planlegge uteskole og andre aktiviteter for elevene er viktig, fordi det kan være veldig krevende å sitte inne i klasserommet. Distriktskolen har i tillegg fast en time uka avsatt til å leke med de yngste elevene ute. Informanten mener det er av stor betydning for å bygge relasjoner mellom lærer og elev, men også å bygge elev-elev relasjon sterkere. Benytte seg av flere arenaer betyr masse for å påvirke elev-elev relasjonen i en positiv retning. Læreren mener det bidrar til et godt klassemiljø når ungene får møtes på en annen arena enn i det tradisjonelle klasserommet. Elever får vise og prestere på en annen måte enn inne i klasserommet, de får også vise at de er gode til andre ting. Her ser vi sammenhengen med hvordan dagen er lagt opp i skolen for å gi mulighet til relasjonsbygging. Det fremkommer her at skolen gir muligheter til å benytte andre arenaer enn klasserommet, noe som kan bidra positivt til læringsmiljøet.

Klasseledelse handler også om at en ikke prater negativt om elevene sine til kollegaer, dette burde være en kultur, men informanten opplever det ikke alltid slik. Det kan bli slitsomt å være den læreren som alltid må høre det negative om den ene eleven. Eller være den som må «ordne» opp etter konflikter som har vært ute i friminuttet, fordi den læreren som ble vitne til

sammenstøt eller konflikten ute ikke tør eller klarer å ordne opp. Det er noe annet å drøfte eller informere om konkrete utfordringer som kan være til nytte for eleven, ved at læreren får nye innspill fra kollegaer. Det er viktig med støtte ifra kollegaer når det stormer rundt enkeltelever! Dette viser at skolen som helhet kan bygge oppunder klasseledelse ved å kollegial støtte, der det er kultur for å drøfte situasjoner, men unngå å snakke negativt om kollegaer sine elever.

En lærer fra distriksskolen mener det er viktig at klasseregler er noe alle følger opp, og ikke bare noe som skjer med kontaktlærer. Eksempelvis det kan være en elev som får lov til å ha caps eller lue på inne i timen etter avtale, så kommer vikarlærer som mener dette bare er tull, skriver anmerkninger og ringer hjem til foresatte. Informanten mener det er viktig å være lojal mot de regler som klassen har laget sammen, eller avtaler som er gjort i forhold til enkeltelever. Dette skaper ro og orden for elevene, og kontaktlærer får mindre negativ oppfølging. To av informantene ifra distriksskolen mener en positiv klasseleder bygger relasjoner til elevene, omtaler ikke elever negativt eller klager på dem. Er konstruktiv og kommer med tilbakemeldinger som er viktig at kontaktlærer bør vite om. Informanten ser på klasseledelse som et redskap til å fremme lærer-elev-relasjon for å få et godt klassemiljø, og at det er den enkelte lærer som spiller mest inn på klassemiljøet – læringsmiljøet! Klasseregler og felles forståelse for dette på skolen som helhet, kommer frem av informantenes ytringer, som viktig for å opprettholde god klasseledelse. Kollegaer må være lojal mot hverandre sine klasseregler, som igjen kan bidra til ro og forutsigbarhet i klassemiljøet.

På sentrumsskolen er det en helhetlig satsning på relasjonsbygging med Circle of security (COS) som verktøy. Informanten sier at dette skal skape et felles grunnsyn for alle pedagoger, men som nytilsatt lærer har det ikke vært lett å få oversikt, informanten opplever at det blir veldig individuelt og opp til den enkelte lærer for hvor mye engasjementet blir. Informanten subjektive opplevelse er at det er mye å sette seg inn i som «fersk» lærer. Her ser en konkrete tiltak som skolen som helhet kan benytte for å jobbe målrettet med relasjon for hele personalgruppen.

#### 4.3.2 Klasseledelse og relasjonsbygging for et inkluderende læringsmiljø

For å kunne utdype sammenhengen med klasseledelse, og inkluderende læringsmiljø presisere informanten Silje hva hun legger i begrepet inkluderende læringsmiljø. Silje viste til egen erfaring med en elev som har sosial angst. Denne eleven opplever seg ikke inkludert i læringsmiljøet på samme måte som de øvrige elevene. For at denne eleven skal oppleve seg inkludert i elevgruppa, har Silje lagt til rette med ei mindre gruppe elever på fire-fem, som eleven føler seg trygg med, fremfor å være i den store gruppa på rundt 20 elever. Silje understreker at det er viktig å snakke med elevene om hvordan de opplever seg inkludert i fellesskapet, og hva som er best for eleven. Dermed bidra til et inkluderende fellesskap. Hun viser også til et annet eksempel, der en elev heller vil tegne fremfor å gjøre styrte aktiviteter. Der hun lar eleven få tegne for etter en stund, velger elven selv å delta i felles aktivitet. En av informantene bemerker viktigheten av å se de stille barna, som ofte oppleveres kan bli glemt av lærere. Informanten mener denne type atferd er viktig å huske på når man ønsker et inkluderende læringsmiljø. Ytringene som fremkommer her av informanten er at alle elever må bli sett, og tilrettelegge for enkelt elever for på den måten klare å inkludere alle i læringsmiljøet.

De to andre informantene var samstemte om at det er stor sammenheng mellom klasseledelse og et inkluderende læringsmiljø. Det er klasselederen som har ansvar for å legge til rette for relasjonsbygging mellom lærer-elev, og elev-elev. Det er lærerens ansvar og organisere ulike aktiviteter som gjør at elevene blir kjente med hverandre. Informanten viser til samarbeidsaktiviteter som brettspill, leke eller lese en bok sammen. Slik at de får øve på toleranse og det å respektere hverandre, som Maria sier at:

*«Det er viktig å kunne le sammen med andre, og ikke av at andre gjør feil eksempelvis en elev leser feil, og blir ledd av er ikke med på å skape god relasjon mellom elevene.»*

En informant viser til at det er ikke alle elever det er like enkelt å få relasjon til. Noen elever må du intensivere fokuset over en gitt periode, for å forsterke det. Læreren viser til at du må tenke som et sosiogram, når det kan være vanskelig å bygge relasjon til enkeltelever. Fra at det går ifra rød eller gul relasjon til å få en grønn relasjon.

Det kan forstås her at alle informantene ser sammenhengen mellom klasseledelse og lederstil for å legge til rette for inkluderende læringsmiljø. Her understreker de viktigheten med at det

er læreren sitt ansvar og bygge relasjon til elevene, og mener her det kan bidra til inkluderende læringsmiljø. Det kommer også frem av funnene at det er viktig å spørre elevene om hvordan de har det i klassen. Elever som tilsynelatende er inkludert, trenger ikke å kjenne seg inkludert, ifølge informantene.

Det er ulike måter å få relasjoner til den enkelte elev på, mange ulike variabler både positiv og negativ. Det å være en lærer som viser interesse for det elevene er opptatt av – skape noe felles, vise at du bryr deg om elevene – se at primærbehovene også er dekket. Informantene kommer med eksempler som å Heie på dem og være motivator, gi skryt og konkrete tilbakemeldinger. Fortelle hva de kan gjøre fremfor hva de ikke kan gjøre. Alle informantene nevner viktigheten av å ha en god relasjon til den enkelte elev, bruke tid til å lytte, snakke med elevene hjelpe når eleven ber om hjelp, Ola understreker at læreren representerer trygghet i klasserommet. Dette viser viktigheten ved hvilken lærerstil lærere har, kan påvirke relasjonen til elevene.

En av informantene Maria la vekt på at de hadde «radiatorlærere» som også kalles for to-læresystem i alle basisfag. Dette bidrar til at lærere får snakket med elevene om det oppstår noe underveis. Maria mener at en her ikke trenger å utsette praten til et friminutt for å ordne opp i eventuelle hendelser eller konflikter, slik at det ikke går utover læringen til den som har vært oppi en hendelse. Samme lærer har også opplevd at det har vært fullstendig kaos etter friminutt, og må bruke tid på å finne gode løsninger, og gjøre avtaler før de kunne fortsette timen. Her kommer sammenhengen mellom lederstil og relasjon, der læreren bevisst bruker tid på enkelt elevene. Det kan forstås her at det lettere lar seg gjøre når det er flere lærere til stede.

#### *4.4 Erfaringer med samspillsvansker*

Informantene fikk spørsmål om hvilken erfaring de hadde med samspillsvansker blant elever, og hvordan det oppleves som forstyrrende for læringsmiljøet.

Ola forklarer det slik:

*“Samspill handler om hvordan du forholde deg til andre mennesker, kunne akseptere at det er flere deltakere i en sosial setting en seg selv, og at det er en vanske mellom mennesker, som påvirker samspill med andre.”*

Ola beskriver et eksempel hvor han mener elever sin atferd kan forstyrre læringsmiljøet, der elever som har vansker med å skifte fra en aktivitet til en annen, som gjør at en ikke får gjennomført det som er planlagt, fordi elevens reaksjonsmønster ikke tillater å fortsette med det som er planlagt. En informant hadde ikke erfaring med samspillsvansker som er knyttet til diagnoser, men hadde opplevd elever som strever med samspillet med andre barn. Et eksempel er elever som utagerer, blir høylytt med banning, klype og slåing

En informant har vært med på overføringsmøte mellom barnehage og skole hvor det har kommet opp elever som blant annet har samspillsvansker. Her kommer informanten med eksempler på et barn som strevde med å forholde seg til regler, ved å stikke av og var også voldelig mot andre barn. Skolen valgte å la eleven begynne på skolen uten tiltaksplan, i samarbeid med foresatte. Dette ble begrunnet med at skolen ønsket å bli kjent med eleven først. Etter hvert da eleven begynte på 2. trinn ble atferden betydelig forverret. Her fikk informanten erfare eleven med utagerende atferd, og mestret dårlig samspill med lærere og elever. Eleven viste utagering med slag, spark og en nedlatende væremåte ovenfor både elever og lærere. I dette tilfellet måtte skolen hente inn ekstern hjelp. Læringsmiljøet ble ifølge informanten betydelig forstyrret på grunn av elevens atferd. Her måtte lærer legge til rette for at enkelt eleven fikk deler av undervisningen utenfor klasserommet, noe som bedret klassemiljøet.

Flere av informantene beskriver ulike eksempler på elever med samspillsvansker. Det som forekommer mest av disse ytringene er elever som utagerer både verbalt og kroppslig som slag og spark. Felles for alle disse eksemplene er at denne type atferd skaper betydelig forstyrrende læringsmiljø for klassen som helhet.

En av informantene nevner barn som ikke utagerer, men som bare blir stille, disse barna kan fort bli «glemt», men viktig å huske på at de er der. Informanten mener denne type atferd er viktig å huske på når man ønsker et inkluderende læringsmiljø. Det fremkommer her av informanten at alle lever må bli sett, og på den måten klare å inkludere alle i læringsmiljøet.

#### *4.4.1 Samspillsvansker – mest utfordrende for læringsmiljøet*

Informantene fikk spørsmål om hvilken type atferd innen samspillsvansker som oppleves mest forstyrrende for læringsmiljøet. To av informantene opplever at læringsmiljøet blir hemmet når elever blir fysiske, utagerende og høylytte. Det kan ta tid å roe ned elever som blir fysiske, og kaster rundt på stoler eller andre ting. Kanskje blir det slik at du må ta de andre i klassen ut av rommet, fordi den ene eleven ikke greier å hente seg ned.

En annen informant opplever at det blir ganske uforutsigbart å ha elever med samspillsvansker en vet ikke helt når det kommer et utbrudd. Disse elevene opplever stor frustrasjon som påvirker eleven selv, atferden til disse elevene som gjør medelevene usikre på hva som skjer. Utfordringene er at elevene strever med å skille mellom «små kjipe ting» som det og ikke få si noe i en diskusjon, da kommer det mye følelser og frustrasjon til uttrykk, uavhengig om hendelsen er liten eller stort. De reagerer med atferd som hysterisk gråt og sinne, men er ikke utagerende overfor de andre i klassen, elevene forstyrrede seg selv (mest noe) som resulterer i at de blir læringshemmende for dem selv. Det oppfattes ikke som læringshemmende overfor de andre i elevgruppa.

Her ser vi ut fra informantenes ytringer en sammenheng med den utagerende atferd der elever som blir fysiske, forstyrrer læringsmiljøet. Det fremkommer også her at elever som har vansker med å regulere følelser, ofte kan forstyrre læringsmiljøet, men først og fremst sin egen læring.

#### *4.4.2 Samspillsvansker, klasseledelse og relasjonsbygging som forebyggende faktor*

Her vil vi finne ut om informantene ser noen sammenheng mellom klasseledelse og relasjonsbygging for å forebygge samspillsvansker. Informantene er alle tydelig på at god klasseledelse og relasjonsbygging kan forebygge samspillsvansker. De viser til eksempler fra egen praksis. Ola har erfart at læreren kan påvirke samspillsvansker ved å være i forkant, kjenne til hva som kan være triggerer for den enkelte elev. Bruke kunnskap om elevene slik at lærer kan tilpasse for at eleven skal oppleve mestring fremfor nederlag. Et eksempel kan være å redusere stress i forbindelse med prøver ved å gi ekstra tid.



En informant viser til elev med utfordrende atferd i form av at lærer gir elev som er umotivert for en arbeidsoppgave. Dette er lærer klar over, derfor er lærer bevist i å bruke ros på det eleven gjør bra. Informanten mener at en ikke bør gi mange beskjeder på samme tid, men gi ros som oppmuntring på konkret positiv atferd. Her mener informanten at negativ atferd vil eskalere og eleven opplever nederlag fremfor mestring.

Silje mener det er viktig å forstå i praksis hva god klasseledelse innebærer, og at det er læreren som har ansvar for å bygge relasjoner i elevgruppen. Trenger en elev å øve på samspill, kan en planlegge og legge til rette for å jobbe i ei mindre gruppe fremfor ei stor gruppe, og etter hvert kan en utvide størrelsen på gruppa ettersom eleven viser progresjon. Maria opplever at det å ha en god relasjon til elevene gjør det lettere å få ting til sammen, dette er med på å forebygge samspillsvansker. Er relasjonen dårlig er det vanskeligere å komme innpå eleven. Det å ikke ha en god relasjon til eleven kan innebære at en ikke får til å jobbe godt nok med de samspillsvanskene som eleven har.

Informantene ytrer en tydelig sammenheng mellom klasseledelse og viktigheten og viktigheten av relasjonsbygging for å forebygge samspillsvansker. En fellesnevner fra våre informanter er at lærere må ha en positiv relasjon for å tilnærme seg spesielt elever med samspillsvansker.

#### *4.4.3 Samspillsvansker - strategier for positiv relasjon*

Her vil vi finne ut hvilke strategier som brukes i arbeidet for å utvikle en positiv relasjon mellom lærer og elev med samspillsvansker. Det å kunne møte elevene på ulike arenaer enn i det tradisjonelle klasserommet, er en viktig positiv forsterkning. Det kan være ekstra tid i bassenget, tur ute i nærområdet med eventyrstund en tidlig morgen hvor bålet er tent, informanten erfarer at du blir kjent med andre sider hos elevene. Informanten sier at lærer kan by på seg selv med at lærer står på hode, eller hopper ifra stupebrettet. Informanten sier «*får sett meg ifra en annen posisjon, enn fra pulten i klasserommet*». Et annet moment som informanten påpeker, er at du får snakket med elevene på en helt annen måte enn du gjør i klasserommet. Informanten viser også til at det er viktig at elevene har fått dekket sine primærbehov. For eksempel etter at vi har vært i bassenget, og elevene er sulten da er det viktig at de får spise mat før vi fortsetter med dag.

Informantene mener det er viktig å investere tid med elevene, og ha et intensivt fokus for en tidsperiode, hvor du gir mye oppmerksomhet til eleven. Det å tenke relasjonsbyggingen opp mot et sosiogram for å få en best mulig relasjon.

En informant fra bygdeskolen investerer spesielt mye tid i oppstarten av et nytt skoleår, hvor fokuset er å bygge relasjoner gjennom elevenes interesse, og på deres hjemmebane. Læreren tar kontakt med foreldrene, gjør seg kjent med hva elevene liker å holde på med hjemme.

Funn fra informantenes ytringer viser en tydelig fellesnevner med å vise interesse for eleven, og bruke tid på å bli kjent med eleven. For på denne måten utvikle positiv relasjon.

Informantene beskriver at god relasjon gir utgangspunkt for å tilnærme seg elever med samspillsvansker, og være i forkant av eventuelle utfordringer som kan oppstå. Her menes det å være forebyggende for samspillsvansker.

#### *4.5 Inkluderende læringsmiljø i sammenheng med proaktiv og reaktiv tilnærming*

Vi har fordypet oss i proaktiv og reaktiv tilnærming, som er to ulike tilnærminger i møte med elevene. Her ønsker vi å få en forståelse for hvordan proaktiv og reaktiv tilnærming kan påvirke læringsmiljøet. Kapittelet er delt i tre. I første del ser vi på informantenes forståelse av proaktiv tilnærming. I andre ser vi på reaktiv tilnærming i møte med elevene. Tredje del er vi opptatt av å se hvilken praksis læreren har når det gjelder å være en proaktiv leder, og hvordan det kan påvirke læringsmiljøet.

##### *4.5.1 Proaktiv lederstil*

Informantenes ytringer viser en sammenheng med at det er den proaktive tilnærmingen lærere strever etter hver dag. Det å være i forkant, lese elevene før noe hender for å kunne avverge negativ atferd eller hendelser. En proaktiv klasseleder har klare forventninger om forventet atferd, har tydelige rutiner og klasseregler, gjøre avtaler med elevene, viser tillit, og respekterer det de tenker og føler.

En proaktiv leder setter seg inn i elevens situasjon. Den forstår hvordan det kan oppleves når en voksne kommer og sier «*nå må du roe deg ned*», og forstår at det ikke så lett for eleven

som allerede er høyt oppe i sin frustrasjon, aggresjon eller sinne, og bare hente seg inn. Det å kunne ta et steg bak, og se hva som skjer i situasjonen, kan avverge at negative følelser slipper løs. Lærere med en proaktiv tilnærming er forutsigbart for elevene.

En informant gir uttrykk for at ved deres skole er de heldig og opplever at de har nok personell til elevgruppens behov, og at det å kunne «utnytte» personalet slik at det blir best for elevene. Informanten beskriver det nærmere med at de kan strukturere timene bedre, dele i små grupper på stasjoner og være i forkant med å avverge uheldige hendelser. Reglene og forventningene er lettere å følge opp. Akkurat i denne klassen er det elever med spesielle utfordringer som gjør at det er ekstra ressurser i klassen. Dette gjør at de i større grad kan operere i flytsonen med å være en proaktiv klasseleder.

#### *4.5.2 Reaktiv lederstil*

«Har du en reaktiv klasseledelse er vi for sent ute rett og slett», sier en informant. En annen opplever at en kanskje litt for ofte havner i den reaktive lederstilen. Det er utfordrende å være i forkant hele tiden, og alt for ofte opplever en at elever ikke får det slik han eller hun vil, som igjen gjør at læreren havner i den reaktive reaksjonsformen.

Det kommer også frem av en informant at han opplever at reaktiv tilnærming ofte brukes i her og nå situasjoner, der lærere reagerer på noe som skjer. Her er ikke læreren i forkant av situasjonen, men må reagere der og da på en bestemt situasjon. Informantene opplever dette som reaktiv tilnærming, men at den kan gå over i mer proaktiv når læreren tar seg tid til å snakke med elevene det gjelder. Her kan en ifølge informanten for eksempel finne strategier sammen med eleven, som kan gi en endring over tid. Her vises en klar sammenheng med informantenes ytringer om at lærere ofte reagerer innenfor reaktiv tilnærming.

#### *4.5.3 Reaktiv- og proaktiv tilnærming i praksis*

Alle informantene gir uttrykk for at det er best å være en proaktiv klasseleder, men at det ikke alltid er like lett å være i forkant og planlegge alt som kan skje. En greier ikke i alle situasjoner å være proaktiv, men har det som et hovedprinsipp. For en av informantene oppleves skolehverdagen i praksis som en kombinasjon av begge tilnærminger. Informanten mener det derfor er viktig at lærere tenker over hva som skjedde i forkant av en reaktiv

tilnærming. Her kan læreren reflektere over hva som trigger atferden til eleven det gjelder i enkelt situasjoner, så man deretter kan møte elevene ved å være proaktiv.

En annen informant opplever at ved deres skole har de godt med ressurser i 1. klasse, noe som gir større mulighet. De kan dele klassen i to, halvparten er ute for å leke, samtidig som de voksne jobber bevisst med sosial kompetanse. Den andre halvparten er inne i klasserommet og får undervisning i fag. De har klare rutiner som er kjent for elevene, noe som gir forutsigbarhet for elevene fordi de vet hva som er forventet av dem. Det er viktig at regler og rutiner følges uavhengig av hvilke voksne som sammen med dem. For lærerne gir det gode muligheter for å kunne snakke med elevene, og gi de fortløpende tilbakemeldinger på hva som er bra. Lærerne får forsterket positiv atferd hos elevene på en anerkjennende måte fremfor å korrigere uønsket atferd. Dette gir en proaktiv tilnærming ifølge informanten.

#### *4.6 Kompetanseheving innenfor: Klasseledelse og relasjoner*

Det siste spørsmålet som ble stilt til informantene var hvilken mulighet de hadde hatt til å holde seg oppdatert innenfor klasseledelse og relasjoner. Distriktskolen deltar i et prosjekt som går over tid som heter «Inkluderende barnehager- og skolemiljø», i regi av Utdanningsdirektoratet. I tillegg jobbes det jevnlig med å forbedre kompetansen hos den enkelte lærer ved deres skole. Fokuset er på relasjonskompetanse hos den voksne, og sosial relasjonskompetanse hos barna. I tillegg samarbeider de med pedagogisk psykologis tjeneste (forkortet til PPT) som er samarbeidspart i ulike prosjekter. Informanten Maria som også kommer fra distriktskole opplever at satsningen på kompetanseheving retter seg mest mot fagfornyelsen og basisfagene, og at klasseledelse og relasjonsbygging ikke er prioriterte områder, men at lærerne oppfordres til selv å holde seg oppdatert gjennom å lese litteratur om temaet. Maria sier at spesialpedagogikk ikke er prioritert, hennes opplevelse er at klasseledelse og relasjoner blir nedprioritert fremfor andre fag.

Byskolen har gjennomført kurs innenfor relasjoner mellom lærer og elev (Circle of security). Informanten opplever som nyutdannet lærer at det har vært mye å sette seg inn i, slik at deltakelsen har vært varierende. Noen av årsakene for ikke å delta har vært at tidspunkt for kurset legges til etter undervisningstid, da er en gjerne er sliten etter all kontakt med elevene. I

tillegg er det oppfølgingsarbeid etter endt skoledag som er viktig å få gjort før neste skoledag. Derfor kan det være variert oppmøte på kurstidspunktene for skolens lærere.

Informantenes ytringer viser en variert tilrettelegging av kurs rettet mot problemstillingens tema. Deres uttalelser viser også en sammenheng med at det er opp til hver enkelt lærer hvor mye en vil sette seg inn i kompetanse på området relasjon og klasseledelse, og skolen som helhet kan være med å påvirke kompetansehevingen til lærere.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet drøfter vi funnene fra vår forskning sett i lys av relevant teori. Det skal danne grunnlag for å gi svar på oppgavens problemstilling som er:

*«Hvilken betydning mener lærere klasseledelse og relasjonsbygging kan ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, for å kunne forebygge samspillsvansker blant elevene på småtrinnet?»*

Vi har utviklet to forskningsspørsmål i denne forskningsprosessen. Spørsmålene skal bidra til at vi jobber strukturert for å finne på vår problemstilling:

- 1. Hvilken betydning kan relasjonsbygging mellom lærere og elever ha, for å skape et inkluderende læringsmiljø?*
- 2. Hvordan kan klasseledelse bidra til relasjonsbygging for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø for elever på småtrinnet med samspillsvansker?*

Drøftingskapitlet tar utgangspunkt i de etablerte kategoriene og overskriftene, som vi ser hensiktsmessig for å finne svar på oppgavens problemstilling.

- Relasjon
- Klasseledelse og relasjonsbygging
- Samspillsvansker- mest utfordrende for læringsmiljøet
- Proaktiv- og reaktiv tilnærming i sammenheng med inkluderende læringsmiljø
- Kompetanseheving innenfor: klasseledelse og relasjonsbygging

## *5.1 Relasjon*

Dette kapitlet drøfter betydningen av begrepet lærer- elev relasjon. Dersom lærere skal kunne benytte relasjon i møte med elevene, mener vi det er nødvendig at lærere vet hva dette begrepet innebærer. For denne forskningen var det viktig for oss å vite hva våre informanter legger i begrepet lærer- elev relasjon. Fordi det gir oss et utgangspunkt for å få en forståelse for hva de setter i sammenheng med relasjons begrepet, og om det står i samsvar med teoretiske funn. Begrepet relasjon sees her i sammenheng med tema for denne forskningen som er: klasseledelse, relasjonsbygging, inkluderende læringsmiljø og samspillsvansker. Lærerens forståelse av relasjon vil ha betydning for hvordan de møter elevene i skolehverdagen, som kan påvirke læringsmiljøet og samspillsvansker. Relasjonen står sentralt i forhold til læringsmiljøet, og positiv relasjon er kjennetegn på inkluderende læringsmiljø (Nordahl, 2010; Drugli, 2019). Første del tar for seg forståelsen av begrepet relasjon, så redegjøres hvordan relasjonen kan påvirke læringsmiljøet og skape et inkluderende læringsmiljø.

### *5.1.1 Forståelse av begrepet lærer – elev – relasjon*

Informantene forklarer begrepet lærer- elev relasjon som noe som skjer mellom læreren og elevene, alt en gjør sammen med eleven som påvirker enten til å bli positiv eller negativ relasjon. Relasjonen skapes i det samspillet som befinner seg mellom voksen og elev. Mead sin speilingsteori og Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori støtter oppunder dette. Elevene vil speile seg i møte med den voksne, og oppfatte seg selv i samhandling med andre. (Tetzchner, 2019, s.50). Bø (2004, s. 240-241) understreker også at gjennom de tilbakemeldinger en får fra andre på det som sies, gjøres, eller følelser man viser, vil tolkes og en danner seg et selvilde. Det er derfor av betydning hvordan lærere møter eleven, for hvordan relasjonen blir mellom lærer- elev, gjennom denne speilingsprosessen. Informantene mente at det alltid er den voksne sitt ansvar for å skape relasjonen mellom lærer- elev. Her vil det være av betydning hvordan læreren legger til rette for relasjonen, for om den blir positiv eller negativ. Drugli (2019) støtter informantenes utsagn, der hun presiserer at voksne har ansvar for å legge til rette for relasjonen, noe som krever en bevissthet omkring betydningen av den voksne sin samhandling med elevene. Drugli (2019) omtaler denne kompetansen som profesjonell, der lærere må forstå og samhandle med elevene på en hensiktsmessig måte.

Dette sees i sammenheng med at barn knytter følelse til relasjonen i møte med den voksne, og vil danne seg tanker og følelser ut fra reaksjonene de får i møte med den andre (Tetzchner, 2019, s. 545). Dette bekrefter hvordan læreren møter eleven, og vil kunne være avgjørende for hvilke følelser eleven knytter til relasjonen med læreren, om relasjonen blir positiv eller negativ. Funn viser at lærer møter elevene i hverdagslige situasjoner som bygger relasjon. Her bruker lærere ulike situasjoner der de snakker om hverdagslige ting som gjerne eleven er opptatt av.

Resultater viser ulike arenaer som gjerne blir brukt til å skape relasjon. Her nevnes blant annet garderobesituasjoner, svømming, på tur og i friminutt. En fellesnevner her er at lærer legger til rette for relasjonsbygging utenom klasserommet, i naturlige situasjoner der det nødvendigvis ikke er fagorientert fokus. For at lærere skal legge til rette for en best mulig relasjon, vil det være hensiktsmessig å se på faktorer som kan påvirke relasjonen mellom elev og lærer. Vi ser fordelene med å bruke situasjoner slik som i garderoben, som informantene nevner. Her vil det kunne utvikle seg gode samtaler, hvor lærer kan fange opp elever som trenger ekstra positiv oppmerksomhet. Slik som funn viser, mener lærere samtaler om hverdagslige ting kan skape et positivt samspill. Vi ser også sammenheng med at lærer kan bruke ekstra tid i slike situasjoner, der lærer ser det er behov. Det kan være elever som bruker litt lengre tid i for eksempel garderobesituasjoner. Lærer kan da ha mulighet for å fange opp enkelt elever, ved å se de i slike situasjoner. I slike arenaer kan lærer være tilstede, og rette oppmerksomheten mot elever som trenger litt at lærer ser de.

Funn viser en enighet fra informantene om viktigheten av at lærere bruker ulike arenaer for å utvikle positiv elev- lærer relasjon, og møte elevene på en anerkjennende måte der en møter elevenes følelser og bekrefter dem. En slik tilnærming understrekes som en viktig tilnærming for utvikling av positiv relasjon med elevene. Drugli (2019) bekrefter dette med at læreren sine forutsetninger vil være en viktig faktor i møte med elevene, og den bør være preget av egne erfaringer, profesjonell kunnskap og evne til empati for sine elever. Her kan det forstås at læreren kan bruke sine erfaringer og kunnskap til å velge hvilke arenaer som kan gi gode muligheter for utvikling av positiv relasjon med elevene. Det vises ut fra funnene at lærere mener bruk av andre arenaer gir muligheter til å nærme seg elevene, på en måte lærer ikke kan i klasserommet. Vi mener det i klasserommet samspillet som kan være preget av faglig

læring, elever sitter på faste plasser. Her vil det være mer bruk av styrte aktiviteter, enn det samspillet som kan brukes i andre situasjoner. Her menes det situasjoner der mye av samspillet er lek preget. Mye læring kan benyttes i leken, men den vil kanskje være mer frivillig. Andre muligheter som ligger i andre arenaer enn klasserommet, er lærer sin nærhet. Lærere kan benytte situasjoner til å snakke med elevene om mange ulike ting. Her mener vi lærer kan gjennom leken, bli kjent med elever på en god måte. Her kan gode samspill, som gir grunnlag for positiv relasjon, utvikle seg. Se hva som elevene er opptatt av, og på den måten skape en samtale og lek ut fra elevens interesser. I resultatene våre ytringer at lærer kan by på seg selv på arenaer utenfor klasserommet. Her vises det til et eksempel i bassenget. Her kan lærer stupe ut i bassenget, og på den måten fange oppmerksomheten til elever. Her viser dette eksemplet, at lærer skaper positive øyeblikk, som kan gi positive relasjoner. På den måten vil også fellesskapet ha felles opplevelser, de kan snakke om i etterkant. Elevene får sett lærer i en annen posisjon, enn en leder i klasserommet. Slike tilnærminger kan gi mange positive opplevelser, som lærer kan bruke for å bli kjent med elevene.

Tillit er knyttet til å utvikle positiv relasjon. Tillit, trygghet og nærhet er faktorer som gir grunnlag for positiv relasjon (Nordahl, 2010; Drugli, 2019). Funn fra undersøkelsen viser til at lærer bevisst bruker arenaer som kan bygge opp tillit. Her ser vi det i sammenheng ved at lærer kan skape samspill, som kan gi trygghet til omsorgspersonen. Drugli (2019) påpeker også at læreren må ha tydelige forventninger til elevene, rutiner og struktur, som er et godt grunnlag for at positiv relasjon utvikler seg. Hvis læreren i møte med elevene er preget av negative følelser, og lite varme og støtte, vil det kunne påvirke relasjonen negativt.

Informantene viser til en enighet om at lærere har en avgjørende rolle for utvikling av positiv relasjon, og at lærere må møte elever anerkjennende og preget av empati. Læreren sine forutsetninger er av betydning for lærer- elev relasjonen, og være seg bevisst hvilke faktorer som kan påvirke relasjonen. Drugli (2019) bekrefte at elever som liker læreren sin trives på skolen, og kan vise til positiv utvikling i fagene og positiv atferd. Dette gir en positiv innvirkning på lærernes trivsel ved at de trives bedre i jobben sin. Folkvord (2016) viser til Nordenbo mfl (2008) der de mener god klasseleder skal kunne etablere og holde på sosiale relasjoner til elevene, lede gruppen i læring, håndheve regler og etablere standarder i klassen. Læreren skal i tillegg ha faglig didaktisk kompetanse, og evne til å knytte psykologiske bånd til elevens relasjon og læring, som vil være av betydning for lærer- elev relasjonen. Her kan



lærer rette betydningen av lærer- elev relasjonen mot fag, kunnskap og ferdigheter (Hatti, 2009 referert i Nordahl, 2010, s. 134). Ved å bygge opp positiv relasjon, mener vi lærer kan legge grunnlag for både faglig og sosial læring. Bruk av de ulike arenaene mener vi kan bidra til å legge et godt grunnlag for helhetlig utvikling av elevene.

### *5.1.2 Relasjon og inkluderende læringsmiljø*

Vi ser det relevant for oppgavens besvarelse å finne svar på hva som påvirker relasjonen mellom lærer- elev, siden relasjonen kan utvikle seg både negativ og positiv, og også påvirke læringsmiljøet. Det kommer frem en enighet blant alle informantene om at det er svært mye som påvirker relasjonen mellom lærer- elev. Funn viser til ulike faktorer som kan påvirke relasjonen. Her nevnes lærerens sitt forhold til elevenes foreldre, hvordan andre lærere snakker om eleven og elevens atferd som kan være påvirkende faktorer i relasjonen mellom lærer- elev, både bevisst og ubevisst. Det ser vi i sammenheng med at lærere må være bevisste om deres relasjon er positiv eller negativ, og alle faktorene som kan påvirke hverandre.

Drugli (2019) referer til Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell, der en ser eleven som system, og hvordan andre systemer kan påvirke elevens utvikling. Funn fra vår undersøkelse viser at foreldre kan være en påvirkende faktor i relasjon mellom lærer- elev. Ut fra den utviklingsøkologiske modellen kan foreldre sees som et system rundt eleven. Informantenes utsagn viser det til eksempel der foreldre kan påvirke relasjonen mellom læreren og elev, der lærer og foresatte har et anstrengt forhold. Her forstår vi det slik at lærere må være bevisst for at ikke deres forhold til foreldre skal skape en negativ lærer- elev relasjon. Teori viser til viktigheten av et godt foreldresamarbeid. Det er læreren sitt ansvar å legge til rette for dette samarbeidet. Forpliktelsen til foreldresamarbeid, er forankret i opplæringsloven (Opplæringsloven (1998, 2018) §1-1). Et godt foreldresamarbeid kan styrke elevene trivsel, læring og faglig utvikling. Læreren har en viktig jobb med å lede dette samarbeidet, med tydelig struktur og forventning til foreldrene (Roland, 2003, referert i Westgård, 2017). Lærer må legge til rette for en god relasjon både til foreldre og elever, det sees spesielt viktig for elever som mangler støtte hjemme (Helgøy & Homme, 2014 referert i Westgård, 2017). Her forstår vi det slik at selv om lærere har et anstrengt forhold til foreldre, må likevel læreren stå til ansvar for å tilrettelegge for et godt foreldresamarbeid. Som igjen gir grunnlag for positiv relasjon både til foreldre og elever. Haugen (2019) viser til at elever

gjennom foreldresamarbeid kan gi et godt grunnlag for at elever skal utvikle seg i positiv retning. Vi forstår det slik at læreren får en helhetlig forståelse for relasjonen til eleven, ved å se hva som kan være en påvirkende faktor for lærer- elev relasjonen.

Nordahl (2010) viser til faktorer som kan påvirke elevens læringsmiljø. Nordahl (2010) omtaler de som beskyttelsesfaktorer i skolen. Foreldresamarbeidet er nevnt som en av disse, samt positiv relasjon til lærer og medelever, er beskyttelsesfaktorer. Det ser vi i sammenheng med viktigheten av foreldresamarbeid. Lærer kan ut fra våre funn oppleve å ha et uheldig forhold til foreldre. Det kan ifølge våre resultater skape uheldig situasjon for lærer- elev relasjonen, hvis ikke læreren er bevisst om den. Det kan forstås at en slik påvirkning er uheldig for eleven. Det er derfor viktig at lærer skaper et godt samarbeid, og ikke lar uenigheter påvirke relasjonen til eleven. Spesielt for elever som ikke har en trygg base hjemme, er det viktig at lærer kan være en trygg omsorgsperson. Hvis eleven har det vanskelig hjemme, bør det oppleves trygt på skolen. Det ser vi i sammenheng med å kunne være en støtte for eleven. Et samarbeid med hjemmet, kan kanskje avdekke eventuelle vansker på hjemmebane. Her ser vi igjen viktigheten av at lærer kan samarbeide med foreldre, for å få en forståelse for hvordan eleven har det. Slik vi ser det, må lærer ta ansvar for samarbeidet. I dette samarbeidet bør lærer alltid ha fokus på det positive med eleven. Dette støttes opp fra teori, som viser til at lærer kan styrke foreldresamarbeidet ved systematisk og jevnlig kommunikasjon, med fokus på det positive rundt eleven (Gusfre, 2020). Læreren må reflektere med en kritisk tilnærming til hva som kan påvirke lærer- elev relasjonen. Som tidligere beskrevet i denne undersøkelsen viser Drugli (2019) til lærerens viktige rolle for å utvikle positiv lærer- elev relasjon. Lærere har en avgjørende rolle og også ansvaret for positiv relasjonsutvikling (Drugli, 2019).

Atferden til elever som er utagerende med slag, spark og stygg ordbruk, trekkes frem av alle våre informanter som en faktor som kan påvirke relasjonen i stor grad. Det bekreftes i artikkelen til Roland (2021) at noen elever kan spille på lærernes usikkerhet. Funn fra vår undersøkelse viser til at lærere ikke nødvendigvis viser usikkerhet, når elever utagerer. En informant viser til situasjon der lærer måtte sette inn ulike tiltak for å roe ned situasjonen. Det ser vi i sammenheng med at læreren sitt møte med elever som utfordrer, vil kunne påvirkes av læreren sin kompetanse, erfaring og hvor god kjennskap læreren har til eleven. Forskning

viser til at lærere må ha kunnskap for hvordan møte elever med utfordringer. Med kunnskap om dette, vil lærer kunne møte elevene hensiktsmessig (Klopfer et al.,2017). Forskningen viser forskjellen mellom lærer som har denne kompetanse, og de lærere som ikke innehar dette. Det kommer frem tydelige funn på at lærere vil møte elever med atferdsmessige utfordringer ulikt, ut fra kunnskapen lærer har. Denne kunnskapen kan læres gjennom målrettet kurs. Funn fra vår undersøkelse viser til eksempler der utagering skjer fysisk ved å kaste stoler og andre ting rundt seg. Lærer må ta elev ut av situasjonen, og viser med dette en handlekraft som kan være til fordel for læringsmiljøet. Vi ser dette i sammenheng med å vise trygghet både for enkelt eleven og hele elevgruppen. Det kan vise en forståelse for at lærer innehar en kompetanse eller erfaring, for hvordan møte et utagerende barn.

En informant påpeker at relasjonen kan påvirkes allerede før en har møtt eleven. Her vises det til overføringsmøte mellom barnehage og skole. Der deles informasjon om elever, og hvis det er mye negativt som kommer frem, kan læreren bli påvirket av dette. Dette støttes av funn i artikkel fra Roland (2021) at de fleste lærerne mener relasjonsbyggingen allerede starter ved første møte, og at arbeidet er en kontinuerlig prosess. I undersøkelsen til Hellan et al. (2019) viser ett av funnene at det er en nær sammenheng mellom relasjonen og hvilken atferd barnet har. Dette påvirker relasjonen i positiv og negativ retning. Er forholdet mellom elev-lærer nært kan skoleferdigheter påvirkes og den psykiske helsen, i positiv retning. Er forholdet konfliktfylt er det forbundet med svake skolerestater og dårlig psykisk helse. Helland et al. (2019) understreker at en ikke kan være helt sikker på at det er slik, det er da viktig i denne sammenhengen at lærerne er klar over at det likevel kan være en sammenheng. Funn i vår forskning viser at relasjonen oppleves som regel positiv, som da kan gi en positiv utvikling både faglig og psykisk for elevene.

Ut fra informantenes utsagn om informasjonsdeling i forkant av skolestart, viser at lærere må reflektere over eget ståsted i møte med elevene. Slik at alle gis mulighet til å bli møtt på en positiv måte. Drugli (2019) beskriver viktigheten med gjentatte samspill mellom lærer og elev, som har forventninger til hverandre og et stabilt kommunikasjonsmønster. Relasjonen vil bli påvirket av mange ulike faktorer, som kan endres over tid. Det kan sees i sammenheng med interpersonlige relasjon, der eleven og lærere er i gjensidig påvirkning, og danner seg

mønster som uttrykker deres relasjon (Drugli, 2019). Det krever at lærer bruker tid sammen med elevene, for å legge til rette for positivt samspill og relasjon.

Resultater fra vår undersøkelse viser at lærere må reflektere over hva som kan påvirke relasjonen, for å unngå at faktorer påvirker relasjonen i negativ retning. Funn viser eksempler på positiv relasjon, ved bruk av autonomistøttende lederstil. Fjell og Olaussen (2012) hevder i sin forskning, at lærere må møte elevene med en autonomistøttende lærerstil, der læreren uttrykker positiv imøtekommenhet med respekt, og verdsetter elevenes innspill. Ved å tilnærme seg en autonomistøttende lærer- elev relasjon, ønsker læreren å møte elevene ved og lytte til dem og ta de på alvor. Det gir grunnlag for en positiv utvikling av lærer- elev relasjonen. Resultater fra våre funn viser at lærere opplever elever som det kan være utfordrende å skape relasjon til. Det vises til at noen relasjoner går av seg selv, mens andre må lærer intensivere fokus på. Her sees det i sammenheng med at lærer må bruke tid, og forsterke samspillet med elever over en periode. Lærer må derfor jobbe litt ekstra med relasjon til noen av elevene. Det kan gi resultater, ved mye og riktig tilnærming. Lærere ser ut til å ha en god bevissthet om hvordan bygge relasjoner. Derfor bør lærere bevisst jobbe med relasjonsbygging, spesielt ovenfor de elevene som kan bruke tid på dette. En informant nevner at en kan tenke på relasjonsbygging, som et sosiogram. Relasjonen kan gå fra farge rød og gul, som ikke er så veldig god relasjon til elever. Med målrettet relasjonsbygging til enkelt elevene, kan gi grønt nivå, som oppleves som positiv relasjon. Eksempler som kom frem om hvordan jobbe ekstra med relasjon til disse elevene, er å vise at lærer bryr seg. Fortsette å motivere og gi masse skryt.

I denne undersøkelsen kom det frem at alt læreren gjør kan påvirke relasjonen til elevene, og gjennom relasjonsbygging bidra til utvikling av læringsmiljøet. Dette bekrefter Roland (2017) som beskriver at relasjonsbygging er sentralt i klasseledelse. Fjell og Olaussen (2012) viser fra sin forskning funn som viser at lærere bygde relasjoner i situasjoner som læreren selv ikke var klar over. Dette fremhever viktigheten med at lærere påvirker relasjonen i veldig mange situasjoner, slik informantene her bekrefter. Det kom også frem av funnene at det er viktig at læreren planlegger sin samhandling med elevene, ved å bruke tid på elevene og velge ut riktig sted om det er ute eller inne. Her blir det poengtert viktigheten av at lærere viser at de oppriktig bryr seg om elevene og møter elevene med empati. Dette gir grunnlag for positiv

relasjon, fordi positiv relasjon bygger på trygghet, nærhet og tillit, og er kjennetegn på et inkluderende læringsmiljø (Nordahl, 2010; Drugli, 2019). Informantene beskriver at en bør velge trygge arenaer for elevene, gjerne der elevene får være aktive når man skal legge til rette for positiv relasjon. Dette settes i sammenheng med å skape inkluderende læringsmiljø, når lærere og elevene snakker om gode opplevelser de har opplevd på ulike arenaer. Her forstås det at lærere må finne ulike arenaer på elevenes premisser, for å legge til rette for positiv relasjon, som igjen kan påvirke et positivt læringsmiljø. Denne tilnærmingen til inkluderende læringsmiljø støttes gjennom opplæringsloven (1998, (2018), § 1-3) der det står at skolen skal igjennom sin praksis utvikle et inkluderende fellesskap, som fremmer trivsel, helse og læring for alle elever. For å finne arenaer på barns premisser, ser vi det i sammenheng med at lærer må være bevisst om hva som passer det enkelte barn.

Resultater fra vår undersøkelse, viser til at lærer må se hvert enkelt barn og behov. Det kan være barn som har en reaksjon, hvor lærer må prøve å forstå hva dette innebærer. Det tas frem eksempel på at lærer kan tilpasse aktiviteter, ut fra elevenes ståsted. Et eksempel på dette er at elever må ha dekt sine primærbehov. Hvis elever kommer fra en aktivitet, og kan vise tegn på sult eller trøtthet. Må lærer kunne legge til rette med aktivitet på arena som passer der og da. Her kom det frem at det kan være slik som rolige aktiviteter, hvis elev trenger hvile. Eller gi ekstra tid til å spise, selv om det egentlig ikke var tid for mat. Denne tilpassingen kan også sees i sammenheng med å velge arenaer hvor elever trenger ekstra støtte. Det kan være for å skape lek med andre, for positivt samspill. Trygge arenaer kan være spesielt viktig, for denne type tilrettelegging fra læreren.

Vennskap gir erfaringer som er hensiktsmessig for barns sosiale tilpasning og utvikling (Tetzchner, 2019, s.599). For lærere er det viktig å vite at barn lærer mye gjennom lek og vennskap slik som Tetzchner (2019) beskriver. Spesielt elever på småtrinnet, når elever kommer fra ulike barnehager. Relasjonene er i endring, fordi mange opplever å bli splittet når de begynner på ulike skoler, når man kommer fra barnehagen. I leken er det mange krav til samspill og sosiale ferdigheter. Når barna begynner på skolen vil leken være mer organisert og regelstyrt, ifølge Ladd (2005) referert i Tetzchner (2019). For å gi elever på småtrinnet erfaringer med sosial tilpasning, kan leken danne relasjoner og utvikle elevene sosialt gjennom samarbeid og konfliktløsning (Tetzchner, 2019). Dette samsvarer med det

informantene uttrykker, viktigheten med å legge til rette for at elever er aktive på trygge arenaer, for å danne positive relasjoner. Det kommer frem av funnene våre at det brukes tid til lekpregede aktiviteter på småtrinnet. Bevisst for å utvikle sosial kompetanse og gode relasjoner mellom elevene. Det tolker vi som tilrettelegging av lærer for å skape vennskap og sosial erfaring gjennom lek i trygge omgivelser.

Et viktig moment i teorien er at grunnlaget for at barn får utvikle gode relasjoner til jevnaldrende, kan være avhengig av trygg tilknytning til omsorgsgivere, som her er lærere. Barn med usikker tilknytning til sin omsorgsgiver, kan utvikle emosjonelle vansker i møte med jevnaldrende barn (Tetzchner, 2019, s. 598). Roland (2016) poengterer denne viktigheten med at lærer må ha en emosjonell støtte til elevene, gjennom støttende og sensitiv kommunikasjon kan læreren skape et positivt klima. Her kan lærer tilrettelegge for elevene med å være lydhør ovenfor deres meninger, og tilrettelegge for godt elevsamarbeid. Tilrettelegging i trygge arenaer for elevene kan ifølge våre funn skape positive relasjoner mellom lærer- elev, og også elev- elev relasjonen, som er positivt både for faglig og sosial utvikling. Ut fra funnene våre legger lærer til rette for relasjonsutvikling på ulike arenaer hvor eleven er trygg. Tidligere forskning bekrefter at relasjon påvirker elevene, både læringsutbytte og trivsel (Nordenbo, 2008, referert i Nordahl, 2010, s. 133).

## *5.2 Klasseledelse og relasjonsbygging*

Kapitlet vil være delt i tre deler. Ut fra funnene ser vi at klasseledelse henger sammen med lederstil, og kan være en faktor som påvirker læringsmiljøet. Dette vil vi redegjøre for i dette kapitlet, ved å først se nærmere på hvordan klasseledelse og relasjonsbygging kan bidra til inkluderende læringsmiljø, så vil vi drøfte hvordan skolen som helhet sees i sammenheng med inkluderende læringsmiljø. Deretter vil vi redegjøre for hvordan klasseledelse sammen med tilpasset opplæring kan påvirke læringsmiljøet.

### *5.2.1 Klasseledelse og relasjonsbygging for inkluderende læringsmiljø*

Informantene fikk spørsmål om hva de legger i begrepet klasseledelse, for å få en felles forståelse for dette. Her ser informantene klasseledelse i sammenheng med hvordan læreren planlegger undervisningen, tilpasset alle elevene. Noen felles begreper som informantene

knytter til klasseledelse er tydelige beskjeder, kontroll, overblikk og omsorg. Dette er begreper som vi ser i sammenheng med det Drugli (2019) referere til. Her viser hun til at elever trenger lærere som har rutiner og struktur i klassen, med tydelige forventninger til elevene. Hun beskriver at klasseledelse handler om å fremme positiv relasjon og et godt miljø i klassen. Læreren må ha balanse mellom ytre og indre kontroll, og lede klassen på en hensiktsmessig måte. Dette kan gi trivsel, utvikling og læring for elevene (Drugli, 2019, s. 36). Roland (2021) viser også til viktigheten av å sette av tid til samtale mellom lærer og elev i løpet av en skoleuke, der lærer viser interesse for elevenes livsverden. En av informantene ønsket å klargjøre hva hun la i begrepet inkluderende læringsmiljø. Her viste hun til et eksempel der en elev var preget av sosial angst. Denne eleven kjente seg ikke inkludert i læringsmiljøet. Læreren la til rette med mindre grupper slik at eleven kunne føle trygghet, og på denne måten oppleve seg inkludert i læringsmiljøet. Det er ifølge informanten også en måte og se inkluderende læringsmiljø på, der en tilrettelegger best mulig ut ifra behovene til elevene. Informanten presiserer betydningen av at læreren snakker med eleven om hvordan eleven har det. For selv om de voksne tror de har lagt til rette for inkludering er det ikke sikkert at eleven opplever det slik. Dette ser vi i sammenheng med å vise emosjonell støtte som Roland (2021) viser til. Læreren kan støtte eleven ved å se elevens perspektiv og gi støtte gjennom å gi elevene mulighet til å få ansvar og ta egne valg. Spesielt de stille barna trekker informanten frem som en atferd en ofte glemmer, fordi disse elevene synes ikke eller høres så godt. Nordahl (2010) beskriver at tilhørighet i fellesskapet er grunnleggende. Her beskriver han at en må se inkludering som begrep der miljøet skal tilpasse seg individuelle behov og forutsetninger. Nordahl (2010, s. 121) trekker frem spesielt de barna som ikke finner seg til rette, og som skolen har et ansvar for.

Læreren har en viktig rolle, slik som informantene understreker for at elevene skal kjenne seg inkludert. Vi ser i etterkant av datainnsamlingen at vi med fordel kunne valgt et spørsmål i intervjuguiden om hva informantene legger i begrepet inkluderende læringsmiljø. For oppgaven kunne det vært relevant å belyse om dette var en felles forståelse hos informantene, siden deres forståelse av inkluderende læringsmiljø, kan være medvirkende i hvordan de tilrettelegger i skolehverdagen. Det kommer likevel frem en tydelig sammenheng med at våre informanter har en felles forståelse for hva inkluderende læringsmiljø innebærer. De viser også til sammenhengen mellom klasseledelse og relasjonsbygging som kan bidra til

inkluderende læringsmiljø. Informantene beskriver viktigheten med å kunne tilpasse planene, og endre underveis ut fra ulike behov for å gi et inkluderende læringsmiljø. Dette kan knyttes til elevens motivasjon som påvirkes av elevens forventninger, selvvurdering, tidligere erfaringer fra samme aktivitet, som gjør at planene må endres. Det ser vi i sammenheng med teori som støtter opp om viktigheten av at motivasjon er situasjonsbetinget (Skaalvik, 2005, referert i Folkvord, 2016). Det kan bety at elever kan være motivert i en læringssituasjon, men ikke nødvendigvis i andre læringssituasjoner. Funn fra vår undersøkelse viser at lærere må kunne endre planer underveis, hvis situasjonen tilsier det. Det ser vi i sammenhengen med å gi elevene motivasjon til å lære.

Forskning viser at motivasjonen synker i skoleårene fra 5. klasse og opp til 10. trinn (Folkvord, 2016). Her vises det til at det finnes ulike måter å fremme motivasjon hos elevene, blant annet klasseledelse som etablerer og holder på sosiale relasjoner. Det kommer frem av forskningen at lærer bør gi positiv støtte og konstruktive tilbakemeldinger (Hatti, 2009 referert i Folkvord, 2016). Denne rapporten som viser en synkende motivasjon hos elever allerede fra 5. trinn og opp til 10. trinn er et interessant funn i forskning i forbindelse med vår undersøkelse. Funn fra våre data viser at lærere har en bevisst holdning for å skape motivasjon hos elevene på småtrinnet. Der de tilrettelegger gjennom sin klasseledelse for å opprettholde motivasjon hos elever. Blant annet ved å benytte seg av ulike arenaer, og tilpasse underveis ut fra elevenes forutsetninger og behov. Selv om vi i denne forskningsprosessen ikke har fokus på om lærere jobber målrettet for å gi elever motivasjon. Så henger det sammen med læringsmiljøet. Her kan vi undre oss om lærere er så målrettet hele tiden i sin praksis, slik våre informanter beskriver sin tilnærming i jobben sin. Eller om det er en klasselederstil lærere gjerne ønsker å utføre i praksis. Likevel forholder vi oss til de funnene vi har, der lærere har en klasseledelse som kan gi motivasjon.

Ifølge Roland (2017) kan lærer legge til rette for samspill blant elevene, som gir en meningsfull jevnalderinteraksjon gjennom gruppearbeid og delingskultur, som kan gi gode relasjoner mellom elevene. Dette sees i sammenheng med mestring og relasjonsbygging. Folkvord (2016) viser til at det er sentralt i skolen at elevene skal mestre. To informanter mener klasseledelse og relasjonsbygging kan beskrives ved at læreren vet hvor grensene går for hver enkelt elev. Her kan lærer legge til rette for mestringsfølelse, gjennom å se enkelt



eleven sine forutsetninger. Det kan sees i sammenheng med selvbestemmelse, der eleven kan være medvirkende i valg som tas, og på den måten ha medvirkning, og eleven er deltagende i sitt læringsmiljø (Folkvord, 2016). Funn fra vår undersøkelse viser at lærere legger til rette for mestrings hos elevene. Det kommer eksempler fra informantene om det å gi ekstra tid i forbindelse med prøver, og det å bruke kunnskapen om hver enkelt elev, for å tilpasse ut fra behov. Det kommer frem at lærer må gjennom sin kunnskap om barnet, se hva barnet er opptatt av og deres mestringsnivå. Så kan lærer tilrettelegge for læring og mestring, slik som å gi ekstra tid i aktiviteter eller målrettet trening på slik som sosial kompetanse. Vi tolker det slik at læreren tilpasser ut fra interesser og behov. Her kan vi se det sammen med selvbestemmelsesteori, der eleven kan oppleve en indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, referert i Folkvord, 2016). Eleven kan gjennom dette ha en selvbestemt atferd. Det krever at lærer legger til rette for mestring gjennom sin klasseledelse, som gir motivasjon hos elevene som kan bidra til positiv atferd, og god selvfølelse. Det kan resultere i god arbeidsinnsats fra elevene. Motsatt vil elever som ikke kjenner på mestring, kunne oppleve å miste troen på sin egen kompetanse. Her kan elever redusere innsatsen sin i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2003 s. 83).

Funn fra vår undersøkelse viser til at klasseledelse kan benyttes for å skape inkluderende læringsmiljø, ved å tilpasse undervisningen ut fra hver enkelt elev sine forutsetninger. Dette kan sees i sammenheng med *varme og kontroll- modellen*. Varme og kontroll graderes i denne modellen, der 1 er svært lite og 10 er svært mye på denne skalaen. På denne måten får en frem graden av varmen. Dette avspeiler relasjon til barnet, og graden av kontroll.

Når den voksne har en god balanse mellom varme og kontroll, vil de ha en god autoritet og legge grunnlag for utvikling av positiv relasjon. Motsatt har du den autoritære voksenstilen som har mye kontroll og lite varme, som ofte gir streng disiplin med strenge regler (Holland, 2013). Denne modellen kan brukes for å bevisstgjøre lærere sin relasjon til elevene, hvilken lærerstil lærere har i møte med klassen og læringsmiljøet.

Informantene har en felles forståelse for at klasseledelse og relasjonsbygging kan bidra til inkluderende læringsmiljø. Gjennom tilpassing der lærere har tydelige beskjeder, gjennom omsorg og kontroll, og underveis tilpasse elevenes behov. Vi tolker ut fra alle informantenes ytringer om sin egen klasseledelse, at de befinner seg innenfor det som Holland (2017)

beskriver som den autoritative, og gir grunnlag for positiv relasjon. Informantene har derfor alle en klasseledelse ut fra vår forståelse, som kan gi grunnlag for relasjonsbygging, og skape inkluderende læringsmiljø. Funn fra denne undersøkelsen viser at lærere bruker tid til å sette seg inn i elevenes ståsted. Her vises det til eksempler hvor lærer ser an situasjoner, hvis det oppleves at elever er preget av noe som har hendt i et friminutt og lignende. Da kan lærer endre planer og legge opp til aktiviteter ut fra hvor lærer oppfatter elevene er. Her forstår vi det som at lærere med sin varme og kontroll møter elevene der de er, ut fra deres kjennskap til enkelt elevene. Hvis lærer ikke har denne tilnærmingen, men en mer autoritær voksenstil, da vil lederstilen være mindre preget av denne sensitiviteten i møte med elevene. En slik lederstil gir strenge regler og disiplin. Hvis våre informanter var innenfor den autoritære voksenstilen, ville de ikke møtt elevene med en slik tilpassing som beskrevet. Funnene viser dermed at lærere i vår undersøkelse viser en autonomistøttende lederstil, som er positivt for relasjonsbygging og læringsmiljøet. Som vi vet er positiv relasjon et kjennetegn på inkluderende læringsmiljø (Nordahl, 2010; Drugli, 2019).

Det kommer frem i artikkelen til Roland (2016), som viser til funn der relasjonsbygging betyr mest i læringsmiljøet, men at begrepet er kompleks. Roland (2016) ser på begrepet i fire perspektiver: lærer- elev relasjonen, læreren sin klasseledelse, autorative stil, speilingsprosess og emosjonell støtte (Roland, 2016). Funn fra denne undersøkelsen viser at lærere må møte alle elevers behov og forutsetninger for å legge til rette for inkluderende læringsmiljø. Her ser vi det i sammenheng med anerkjennelse og likeverd som ifølge, Drugli (2019) er en sentral dimensjon i relasjonsbyggingen.

Ved å møte elevene anerkjennende vil læreren gjennom å lytte til eleven, forstå og også bekrefte eleven. Læreren vil kunne ut fra sin væremåte gi innvirkning på elevens selvfølelse, og på elevenes syn på omgivelsene (Drugli, 2019, s. 49). Dette fordi den voksne innehar det som kalles en definisjonsmakt. For å møte elevene med anerkjennelse bør læreren være bevisst sin definisjonsmakt når det er snakk om lærer- elev relasjon, for å utvikle en positiv relasjon til eleven. Det vil være flere måter å tilnærme seg elevene med anerkjennelse. Her er eksempelet fra den ene informanten der hun tilrettelegger for enkelt eleven som ikke kjenner seg inkludert i fellesskapet på grunn av sine utfordringer med angst, en måte å møte eleven med anerkjennelse. Eleven blir sett og hørt, og lærer legger til rette ut fra behov og

forutsetninger. Det ser vi i sammenheng med at elevene i skolen skal mestre på to ulike områder i skolen, faglig og sosialt. Dette kan vi se av modellen som viser sosial og faglig kompetanse mestring (Nordahl, 2010). Lærer har en viktig rolle for tilrettelegging av mestring hos elevene, og samtidig unngå uheldige læringserfaringer. Slik funnene i denne oppgavens viser, ser lærere viktigheten av å bruke arenaer der elever er trygge, og som kan gi muligheter for tilrettelegging av mestring. Elever som opplever mestring i skoleprestasjoner og også mestrer sosial arena, oppleves trygg og kan utvikle en god identitetsutvikling (Nordahl, 2010).

### *5.2.2 Lederstil og relasjonsbygging*

Informantene kommer med en del felles begreper som viser til deres forståelse av hvilken lederstil som danner relasjoner til elevene. Her nevner de at læreren må vise interesse for hva eleven er opptatt av, skape noe felles, vise at en bryr seg, og se til at elevenes primærbehov er dekt. Som beskrevet tidligere viser Holland (2017) hvordan ulike lederstiler i møte med elevene, kan sees i sammenheng med relasjonsbygging. Fjell og Olaussen (2012) drøfter to lederstiler opp mot hverandre, autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil. Her mener de det er den autonomistøttende læreren som er lyttende ovenfor elevene, og gir muligheter til at elevene selv er aktive i sin læringsprosess.

Resultater fra undersøkelsen vår viser til at lærere sier hva elevene skal gjøre, fremfor hva de ikke skal gjøre. Alle informantene ser sammenheng med lederstil og tilrettelegging av god relasjon med den enkelte elev, ved å lytte, bruke tid på hver enkelt elev og gi hjelp når noen spør. En av informantene presiserer at læreren representerer tryggheten i klasserommet. Denne lærerstilen våre informanter viser til er det som ifølge Fjell og Olaussen (2012) kaller for autonomistøttende lærerstil. Ved autonomistøttende lærerstil oppmuntrer læreren eleven til tro på seg selv og egen innsats, og gir ros fremfor å korrigere negativ atferd. Ved denne tilnærmingen gis det grunnlag for lærer- elev relasjon, gjennom imøtekommenhet, respekt og en forventning til eleven om positiv atferd.

Slik våre informanter beskriver deres lederstil, er det i sammenheng med den lederstilen som både legger til rette for positiv relasjon, og også bygger opp om positiv atferd. Internasjonal forskning viser at den kontrollerende lærerstilen er den mest dominerende (Reevs, 2009, sitert i Fjell & Olaussen 2012, s. 15). Denne formen for lærerstil gir ikke konkret ros til elevene, og

lærere gir ikke elevene selv mulighet til å finne svarene fremfor å oppfordre til egen tenkning. Dette viser til at den kontrollerende lærerstilen ofte opptrer, men dette samsvarer ikke med våre funn. Likevel kan vi ikke si at våre funn er sanne. Vi har et lite utvalg, som gjør at vi ikke kan si at det gjelder for mange lærere. Hadde vi benyttet observasjon, ville vi kanskje oppleve andre funn om lederstilen til informantene, enn det som viser seg i intervjuene.

Slik vi forstår våre informanter har lederstilen til læreren en avgjørende faktor for hvilken relasjon som utvikler seg mellom lærer- elev, og alle våre informanter sin lederstil har sammenheng med den autonomistøttende lærerstilen. En autonomistøttende lærerstil lar eleven hente seg inn fremfor å si: «*nå må du roe deg ned*», når en elev er styrt av sine følelser, er sint og frustrert av en hendelse. Det nytter ikke å møte elevene slik, fordi eleven er så inne i sine følelser og greier ikke å etterkomme ytringen. Læreren bør derfor bruke en autonomistøttende og proaktiv lærerstil. Roland (2016) bekrefter også resultatene av vår undersøkelse, der funn viser at lærer bør representere trygghet for elevene, og tilrettelegge for god relasjon med sin klasseledelse.

Resultater fra vår undersøkelse viser også eksempler på der lærer legger til rette for behov, og på den måten bekrefter barnet. Det ene eksempelet var der informant forteller om møte med en elev med angst, ved å være lyttende og legge til rette for eleven sitt behov. Hvis lærer valgte å se bort fra elevens behov, kunne det medføre at eleven kjente seg avvist, og deres relasjon og elevens selvbilde kunne utvikle seg negativt. Lærer bør balansere mellom relasjonsvarme og kontroll der en stiller krav til elevene. Et annet eksempel som kommer frem i vår undersøkelse, er at lærer kan møte elever som for eksempel vil tegne, når klassen egentlig hadde andre aktiviteter som skulle gjøres. Her mener informanten at lærere må se elevens ønsker, og ikke la seg styre av negative følelser som kan påvirke møte med eleven.

Her viser det til at lærer må bekrefte barnet, og gi føringer på en balansert måte. Eleven i dette tilfelle fikk gjøre seg ferdig, og etter en stund måtte den rette seg inn i de styrte aktivitetene. Det ser vi i sammenheng med det som ifølge Roland (2016) omtaler som relasjonsvarme, som skal være grunnleggende i møte med elevene, og krav stilles på respektfull måte ut fra modningsnivå. NOU (2015) sier at læringsmiljø som blant annet fremmer læring viser hensyn til elevens følelser. Nordahl (2010) bekrefter også at lærere må møte elevene med positivt

gjensvar og anerkjennelse. Ifølge Nordahl (2010) vil i motsatt fall elevene kjenne seg avvist og utvikle et negativt selvbilde. Lærere kan bruke relasjonsvarme ved å legge til rette for mestring hos elevene, og stille krav gjennom rutiner og forutsigbarhet (Roland, 2016). Det sees i sammenheng med å være en trygg person for elevene, slik informantene beskrev i denne undersøkelsen. Funn fra vår undersøkelse viser også at informantene bruker tydelige rutiner og skaper forutsigbarhet til elevene.

### *5.2.3 Klasseledelse og skolen som helhet - inkluderende læringsmiljø*

Informantene fikk spørsmål som rettet seg mot om de så en sammenheng mellom klasseledelse og skolen som helhet, og hvordan det kan virke inn på inkluderende læringsmiljø. For på den måten finne ut om klasseledelse og inkluderende læringsmiljø kan påvirkes av skolen som helhet. Her var det noe delt erfaring ut ifra hvilken type skole informantene hadde erfaring fra. Distriktskolen opplevde muligheter for å sette av mye tid til å benytte seg av andre områder, enn det tradisjonelle klasserommet. Her kunne de benytte seg av ulike arenaer der muligens noen elever opplevde mer mestring. Informanten mener det bidro til et inkluderende læringsmiljø. Vi vet ikke hvor mye sentrumsskolen hadde avsatt tid til bruk av andre arenaer enn klasserommet. Her var informanten fra sentrumsskolen opptatt av viktigheten med å bruke tid utenom klasserommet, for å skape et godt læringsmiljø.

Nordahl (2010) viser også til viktigheten av å bruke læringsmiljø, som legger til rette for hvert enkelt individ sine behov og forutsetninger. Ifølge Nordahl (2010) krever det at læreren har kompetanse om dette, for på den måten legge til rette. Nordahl (2010) viser til en klar sammenheng mellom læringsmiljøet og elevenes faglige og sosiale utvikling i skolen. Dette ser vi i sammenheng med at elevene må få mulighet gjennom tilrettelegging av læreren, og oppleve mestring. Det kan tilsi at enkelte trenger å være utenfor klasserommet. Læreren er den som kan gi denne muligheten til elevene.

Informantene beskriver viktighetene av kollegial støtte, der det er kultur for å drøfte situasjoner. Dette mener informantene kan gi grunnlag for god klasseledelse. Her presiseres det at kollegaer ikke må snakke ned enkelt elever. Informantene trekker frem klasseregler og lojalitet som fastsatte regler i skolen. Som har en positiv innvirkning på læringsmiljøet. Her ser vi en tydelig sammenheng mellom skolen som helhet og klasseledelse. Hvordan kulturen

er for å drøfte elever, og kollegial støtte i skolen kan, kan ifølge informantene bidra til positiv klasseledelse. Vi ser informantenes utsagn om kollegial støtte, opp mot kollegaveiledning. Kollegaveiledning kan ifølge Vogt (2018) som viser til Nyborg (2002), består av 6 ulike faser. I denne sammenheng kan lærer få veiledning av andre kollegaer, eller andre relevante yrkesgrupper. Veiledningen vil foregå ut fra hva lærer trenger veiledning på.

Kollegaveiledning har til hensikt å gi større forståelse og innsikt, om utfordringer læreren står i. Funn fra vår undersøkelse viser at lærere kan stå i utfordringer, der de har behov for å diskutere enkelt elever og andre situasjoner. Kollegaveiledning forstår vi i sammenheng med våre funn, kan bidra til kollegial støtte. En informant viste til at kollegaer kan ytre negative kommentarer, knyttet til enkelt elever. Spesielt der elever har utfordrende atferd. Av våre resultater ønsker lærere at kollegaer kan bidra positivt, gjennom drøfting om elever. Det er ikke ønskelig at kollegaer snakker ned enkelt elever, fordi det ikke bidrar til noe positiv endring. Her ser vi en sammenheng med denne ytringen og det teorien sier om kollektiv mestringstro. Kollektiv mestringstro er et begrep som kan bekrefte det informantene her ytrer om kollegial støtte. Kollektiv mestringstro kan skapes ved å dele erfaringer og samarbeide om, å finne løsninger på utfordringer knyttet til skolehverdagen. Forskning viser at det gis direkte innvirkning på elevers atferd, gjennom kollegial mestringstro. Det kan ha positiv innvirkning på elevers atferd, læringsutbytte og engasjement. Forskning viser at i de tilfeller hvor det er kollegial mestringstro, vil det påvirke positivt på det emosjonelle klimaet i kollegiet. Det kan gi ringvirkninger for tilfredsstillende i jobben og kvaliteten i klasseromsinteraksjoner med elevene på sikt (Leitwood & Beatty, 2016, referert i Sølvik & Ertesvåg, 2020, s. 184). Det viser også en innvirkning på elevenes atferd i skolen, til det positive (Sørli & Torsheim, 2011 sitert i Sølvik & Ertesvåg, 2020, s. 191).

Slik som tidligere beskrevet, viser funn fra vår forskning, at lærere ønsker å ha mulighet for drøfting med kollegaer. Her kan vi se sammenheng med at kollegial mestringstro kan brukes for å utvikle personalgruppen. Kollegaer kan drøfte situasjoner, og få større forståelse. Her kan skolen som helhet skape en kollegial mestringstro. Et slikt samarbeid kan ifølge Haugen (2019), være en god støtte for lærere.

#### *5.2.4 Klasseledelse og tilpasset opplæring - inkluderende læringsmiljø*

Informantene våre fikk ikke direkte spørsmål om hvordan de forstår begrepet tilpasset opplæring, og hvordan de tilrettelegger dette i hverdagen. For hvordan de ser det i sammenheng med inkluderende læringsmiljø. Likevel ser vi av vår analyse at informantenes ytringer om deres klasseledelse og relasjonsbygging, kan sees i sammenheng med tilpasset opplæring. Begrepet tilpasset opplæring har vi tidligere i denne besvarelsen beskrevet under kapitlet som heter begrepsavklaring. Vi ser av funnene fra informantenes ytringer, at deres klasseledelse og relasjonsbygging legger til rette for tilpasset opplæring i skolehverdagen. Slik som tidligere beskrevet nevnte informantene om å tilrettelegge, slik at elever opplever arenaer som kan gi mestring. Her ser vi tilpasset opplæring i sammenheng med å tilpasse opplæringen, ut fra elevenes forutsetninger og behov.

En av informantene nevnte også at de hadde radiatorlære eller også kalt tolærersystem. På denne skolen har de dette systemet i alle basisfag. Informanten presiserer at dette gir mer tid til å snakke med elevene, som gir mulighet for å løse eventuelle konflikter på et tidlig tidspunkt. Dermed unngå reaksjoner, som kan forstyrre læringsmiljøet. Ved en slik tilrettelegging, ser vi sammenhengen ved at lærere kan planlegge undervisningen sin, med mer tilpassing. Her kan lærer legge opp til å sette inn ressurser der de mener det er behov. Her kan en lærer være ekstra støtte, hvis enkelt elever trenger det. Funn viser også at det oppleves som å få mer tid til hver enkelt elev. Når lærere vet de har denne type tilrettelegging, kan det bidra til å følge opp enkelt elever. Det forstår vi også med at lærere kan være mer til stede, og skape positiv kontakt til elevene. Slik vi ser det kan hele elevgruppen få et godt utbytte av å ha to lærere i klasserommet. Ved å bruke tolærersystemet, kan det muligens bidra til en god tilrettelegging av tilpasset opplæring. Vi mener det står i sammenheng med tilpasset opplæring, fordi lærere har bedre tid til å legge til rette for hver enkelt elev. En slik tilrettelegging samsvarer med det opplæringsloven viser til. Opplæringsloven § 1-3 (opplæringslova, 1998, 2018) presiserer at det overordnede prinsippet i skolen er inkludering, likeverdig og tilpassa opplæring. Læreren skal igjennom sin praksis utvikle et inkluderende fellesskap, som fremmer trivsel, helse og læring for alle elever. Tilpassingen skal skje innenfor den ordinære rammen eller som spesialundervisning (St. meld. 30 (2003-2004)). Ved hjelp av tolærer systemet kan det muligens hjelpe lærere til å tilrettelegge undervisning innenfor den ordinære rammen. Her ser vi en sammenheng med at lærere kan være til stede

for flere elever, enn hva en enkelt lærer kan klare. Kanskje vil dette kunne bidra til å tilpasse i selve undervisningen, uten at elever nødvendigvis trenger å gå ut av klasserommet. Funn viser av denne undersøkelsen, at det kan være til elevens beste å få tilpasset læringen utenfor den ordinære undervisningen. Her har lærer en viktig rolle, for å tilpasse hvert enkelt elev sine behov og forutsetninger.

Haugen (2019, s. 58) viser til tolærersystemet, som er en vanlig samarbeidsform i skolen, som kan utføres på ulike måter. Ofte kan spesialpedagog være til stede i klasserommet, og gi ekstra støtte til enkelt elever. Haugen (2019) viser også til at tolærersystemet kan brukes for å jobbe godt i team, der det er hensiktsmessig med tilstedeværelse for elever som trenger ekstra støtte. Dette bekrefter resultatene i denne undersøkelsen, der lærere ved å benytte tolærersystemet, kan bruke tid på enkelt elever, og følge opp situasjoner for å unngå forstyrrelser i læringsmiljøet. Vi ser med dette at tolærersystemet kan gi muligheter for å legge til rette for tilpasset opplæring. Funn bekrefter at lærer får mer tid til å fange opp enkelt elever, og legge til rette for behov. Vi ser det i sammenheng med å skape et inkluderende læringsmiljø. Som tidligere beskrevet i denne oppgaven, kom det frem av intervjuene at inkludering var et viktig prinsipp for inkluderende læringsmiljø. Her ble det vist til eksempel med å legge til rette for elevenes behov, som kan skje både i fellesskapet og også i mindre grupper. Funn viser at enkelt behovet må tas hensyn til, alle skal kjenne seg inkludert, og dette mener vi er et eksempel på tilpasset opplæring. Dette bekrefter Nordahl og Overland (2015), fordi inkludering handler om at alle skal kjenne seg inkludert. Inkludering kan også forstås ut fra 3 ulike former «*Faglig/pedagogisk inkludering, Sosial inkludering og psykisk inkludering*» (Haug, 2014, referert i Nordahl & Overland, 2015, s. 16). Med denne beskrivelsen kan vi forstå begrepet inkludering, om å være til stede og deltakende i fellesskapet. Lærere må være bevisst på eleven sin egen opplevelse av å være inkludert i fellesskapet.

Tilpasset opplæring er et virkemiddel som skal brukes for at elever skal oppleve økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2021). Alle barn skal ha de samme muligheter og rettigheter, uavhengig av evne og forutsetninger. Tilpassingen skjer ofte gjennom det ordinære tilbudet. Prinsippet om tilpasset opplæring kan utføres på ulike måter, som Nordahl og Overland (2015) viser til. Her viser de til en smal og en bred forståelse av tilnærmingen til



tilpasset opplæring. I den smale vil tilpassingen skje ut fra enkelt elever, og i den brede tilpassingen vil det tilpasses i fellesskapet for hele klassen. Informantene viser til disse måtene å tilpasse under klasseledelse og relasjonsbygging. Her referer de til slik som å lytte til elevene, bruke tid på elevene og legge til rette for enkelt elever. Det ser vi i sammenheng med at lærere kan få forståelse for om elevene kjenner seg inkludert.

### *5.3 Samspillsvansker- mest utfordrende for læringsmiljøet*

Informantene beskriver ulike eksempler på elever med samspillsvansker. De har alle opplevd elever som utagerer både verbalt, og kroppslig med slag og spark. Ødegård (2017) skiller mellom tre typer forstyrrende atferd: *mild, moderat og alvorlig* form. Felles for informantene var at elever som utagerer kroppslig og/ eller verbalt, oppleves som mest forstyrrende for læringsmiljøet. For barna som utagerer både verbalt og kroppslig har ifølge Greene (2011) manglende tankeferdigheter, som gjør at de ikke mestrer å respondere på en veltilpasset måte. Atferden kan bli forstyrrende for læringsmiljøet for hele klassen. Funn fra undersøkelsen viser til atferd hos elever, som håndterer overgangssituasjoner dårlig. Det kan virke forstyrrende for læringsmiljøet. Informantene mener denne type vansker gjør at elevene ikke mestrer å skifte fra en aktivitet til en annen på en hensiktsmessig måte. På bakgrunn av elevens reaksjonsmønster. Det medfører at lærer må endre planer underveis ut fra elevenes reaksjoner. Her ser denne endringen av planer i sammenheng med og relasjonsbygging. Læreren må tilrettelegge for å jobbe forebyggende med denne type atferd. Slik som tidligere beskrevet må lærere inneha en klasseledelse som ser viktigheten av å legge til rette for behov og forutsetninger i læringsmiljøet, som Nordahl (2010) referer til.

En informant opplever at det blir ganske uforutsigbart å ha elever med samspillsvansker, der en ikke vet når det kommer et utbrudd. Noe som oppleves som frustrerende både fra eleven selv og medelever. Funn viser at elever som styres av følelser, uten å mestre følelsesregulering, virker forstyrrende. Denne typen atferd anses mest som forstyrrende for eleven selv. Den trenger ikke påvirke læringsmiljøet for elevgruppen. I slike tilfeller er det viktig for eleven, å møte bekreftelse fra lærer. Slik som Drugli (2019) og Nordahl (2010) mener en må være anerkjennende ovenfor elevene sine følelser. Lærere må prøve å sette seg

inn i elevens ståsted. Det kan gi grunnlag for positiv relasjon og også påvirke selvbilde til eleven i positiv retning.

Hvordan læringsmiljøet etablerer seg vil være avhengig av hvilken type klasseledelse lærere har i møte med klassen. Tydelig og omsorgsfull er særlig viktig, der gode rutiner, relasjoner og gode normer vil prege klassemiljøet (Rørnes et al., 2006). Nordahl (2010) viser også til viktigheten av å bruke læringsmiljø, som legger til rette for hvert enkelt individ sine behov og forutsetninger. Ifølge Nordahl (2010) krever dette at læreren har kompetanse, for på den måten legge til rette for de ulike behovene i læringsmiljøet. Nordahl (2010) viser til en klar sammenheng mellom læringsmiljøet og elevenes faglige og sosiale utvikling i skolen. En av informantene beskriver eksempel fra egen erfaring der elevene har verbale og kroppslig atferd med slag, spark og mye stygg munnbruk. Eleven fungerte ikke i ordinær undervisning i alle fag. Atferden opplevdes forstyrrende for den øvrige elevgruppen. Noe som resulterte i at eleven måtte tas ut fra enkelte fag. På den måten fikk eleven mulighet for mestring, og læringsmiljøet til elevgruppen ble skjermet for forstyrrende atferd. Dette bekrefter Nordahl (2010) i sammenheng med at elevene må få mulighet gjennom tilrettelegging av læreren, og oppleve mestring. Det kan tilsi at enkelte trenger å være utenfor klasserommet. Læreren er den som kan gi muligheten til elevene, ut fra hvordan lederstil de har. Slik vi ser det må lærer tilrettelegge for alle behov og forutsetninger.

For elever som strever med atferdsvansker, slik atferd som informantene beskriver som forstyrrende for læringsmiljøet. De trenger en klasseledelse, der læreren ifølge Hannås (2017) har samhandlingskompetanse. Det er en proaktiv tilnærming, der læreren er i forkant. Denne faktoren har størst innvirkning på elevens læring, og spesielt for elever som har utfordringer med samspill til de øvrige elevene (Hannås, 2017). Her ser vi ut fra informantens ytringer en sammenheng med fysisk og verbal utagerende atferd, som ofte forstyrrer læringsmiljøet. Funnene våre viser til atferd som er forstyrrende for læringsmiljøet innenfor den gruppen Ødegård (2017) kategoriserer som moderat form (Ødegård, 2017, referert i Vartun & Rødal, 2018). Denne formen for utfordrende atferd, er den mest vanlige og opptrer oftest. Elever innenfor den moderate kategorien vandrer ofte rundt, venter ikke på tur når de skal snakke og følger ikke beskjeder. Ogden (2015) beskriver elever med forstyrrende atferd, innenfor en gruppe som har en lærings- og undervisningshemmende atferd.

Samspillsvansker og/ eller relasjonsvansker er ofte svikt på sosial kompetanse (Haugen, 2019). Her viser Haugen (2019) til at det i skolen stilles krav om å inneha sosial kompetanse, både i møte med lærere og jevnaldrende. Når informantene trekker frem atferd som forstyrrer læringsmiljøet, kan det være mangel på sosial kompetanse. Her ser vi sammenheng med å benytte klasseledelse og relasjonsbygging, som kan legge til rette for sosial innlæring blant elevene.

### *5.3.1 Klasseledelse og relasjonsbygging som forebygging mot samspillsvansker*

Alle informantene hevder det er sammenheng mellom klasseledelse og relasjonsbygging for å forebygge samspillsvansker. Her kommer det frem av ytringer fra informantene om at læreren må kjenne elevene sine, slik at de kan legge til rette for at elever skal oppleve mestring fremfor nederlag. En av informantene mener lærere må vite hva som er god klasseledelse, og at læreren har ansvar for relasjonsbygging mellom elevene. Her viser informanten til eksempler der elever trenger å øve inn sosial kompetanse. Lærer kan benytte små grupper med målrettet arbeid, innenfor det elever trenger mer erfaring og kunnskap om. En viktig forutsetning for barn er å kunne møte jevnaldrende på andre arenaer for å utvikle vennskap. Ved å benytte ulike arenaer, ser vi i sammenheng med det Nordahl (2010) referer til. Nordahl (2010) hevder at vennskap og sosial intrigering, er en faktor som forebygger problematferd. Det kan tilrettelegges av læreren. Nordahl (2010) trekker frem samarbeidsevne som ofte kreves i skolesammenheng, men som ikke alle elever mestrer. Her kan lærer jobbe målrettet med elevgruppen, for å styrke samhandlingen mellom elevene. Nordahl (2010) bekrefter at gjennom systematisk arbeid med sosial kompetanse, kan styrke samhandlingen. Informantene beskriver at det er viktig å kunne ha ulike arenaer også utenfor det tradisjonelle klasserommet, for å forebygge samspillsvansker. Det kan være ute, ekstra tid i bassenget, turer i nærområdet eller rundt bålet med eventyrstund. Her kan det skapes en hyggelig stemning. Det ser vi i sammenheng med at lærer kan legge til rette for lekfylte aktiviteter. Det kommer frem av våre resultater at lærere ofte opplever samspillet med elever positivt, når det ikke bare er faglig relatert. Funn viser at lærere ofte har rettet oppmerksomheten sin på viktigheten av å benytte ulike aktiviteter. På småskoletrinnet ser vi sammenhengen med lek og læring. Derfor blir det svært viktig med tilrettelegging for lek. Teori viser oss, og også funn fra denne undersøkelsen,

at barn rundt førskolealder lærer gjennom samspill med andre. Her trekkes viktigheten av siden lekfylte aktiviteter.

Gjennom leken kan barn utvikle mange ferdigheter. Her kan elever erfare og lære sosial kompetanse. Det bekreftes av Tetzchner (2019), der leken nevnes som et viktig samspill. Her utvikles sosial tilpassing og barn kan skape vennskap. I følge Tetzchner (2019) vil elever som har venner, fortsette med å ha vennskap også i senere tid. Barn lærer av hverandre, både på godt og vondt. I følge Tetzchner (2019) er det derfor spesielt viktig at barn på småtrinnet får læring av sosial kompetanse, og utvikle vennskap. Barn kommer fra ulike barnehager, og vennskap kan bli splittet når de begynner i skolen. Her må nye relasjoner skapes. Barna kommer fra lekfylte miljøer til skolehverdagen. Det kan være en stor overgang for barna. Mange mister sine nære venner når de forlater barnehagen. Det mener vi kan sees på som en stor belastning for barn, når de kommer til ukjent arena. I første klasse vil det derfor være forskjeller blant elevene, som lærer må være bevisst om. Barn kan oppleve å ikke kjenne noen, og skolen i seg selv er en utrygg plass. Det er fordi barna ikke har vært i dette miljøet tidligere. Her mener vi noen barn kan være ekstra sårbare. Elever som ikke mestrer så godt sosiale ferdigheter, ser vi en sammenheng med å utvikle uheldige reaksjoner. Her kan negativ atferd utspille seg. Funn i vår undersøkelse viser at lærere benytter lek til læring av sosiale ferdigheter, og skape relasjoner. Leken som elever har mye kjennskap til fra barnehagen, vil kunne benyttes som et redskap for lærere. Slik som Tetzchner (2019) viser til, er leken viktig for å tilegne seg sosiale ferdigheter. Det kommer frem at lærere setter av bestemt tid til dette, ukentlig i deres undervisning. Funn viser at lærere opplever å se andre sider hos elevene, og kommunikasjonsformen oppleves forskjellig fra klasserommet til andre arenaer. Informantene fra distriksskolen har erfart at det er et godt utgangspunkt å tilnærme seg elever med samspillsvansker, ved bruk av slike alternative arenaer. Dette understreker Nordahl, (2010, s. 179) som mener det er viktig at elever møtes på ulike arenaer, for utvikling av sosial- og samhandlingskompetanse. Vi ser en sammenheng med å legge til rette for samspill med en meningsfull jevnalderinteraksjon. Her kan lærer tilrettelegge for aktiviteter med fokus på sosial læring. Roland (2017) trekker frem gruppearbeid og delingskultur, som som viktig for å bygge relasjoner mellom elevene. Tetzchner (2019) viser til barn som har en aggressiv atferd, og kan virke upopulær blant andre jevnaldrende. Disse barna kan mangle innsikt i deres mangel på sosial kompetanse. Her kan disse elevene bli oversett av andre i det sosiale

samspeillet. Det kan medføre at disse barna reagerer med frustrasjon, når de blir utestengt av andre. Barn som trenger å øve inn sosial kompetanse, trenger tydelige voksne som er til stede, og er gode rollemodeller.

Som vi ser fra våre funn, kan lærer legge til rette med fokus på læring av sosial kompetanse. Haugen (2019) viser til elever som har relasjonsvansker, hvor vansken viser seg gjennom aggressiv eller antisosial atferd. Her kan en tilrettelegging på alternative arenaer, gi lærere mulighet til å jobbe målrettet med de vanskene som befinner seg blant elevene i elevgruppen. Det sees i sammenheng med informantenes ytringer, hvor de opplever at elever viser andre sider utenfor klasserommet. Målrettet arbeid kan være et positivt utgangspunkt for læring av sosial kompetanse. Slik Haugen (2019) beskriver kan elever med relasjonsvansker vise negativ atferd. Ved bruk av trygge arenaer slik funnene våre viser, kan lærer legge til rette for elever som trenger læring på sosial samhandling. Her kan relasjoner utvikles.

Det kommer frem av informantene at positiv relasjon sees i sammenheng med forebygging av samspeilsvansker. En av informantene mener at negativ relasjon mellom lærer og elev kan gi utfordringer. Det vises her til at lærer trenger positiv relasjon, for å jobbe med de samspeilsvanskene eleven har. Funn viser at lærere må møte elever som har utfordringer med negativ atferd, og liten motivasjon for læring, på en positiv måte. Her viser informanten til et eksempel hvor elev ikke er motivert for arbeidsoppgaver. Lærer må tilnærme seg med få beskjeder, og gi ros på det eleven gjør som er bra. Informanten presiserer at lærer må unngå å gi negative tilbakemeldinger, men ha fokus på det positive ved eleven. Her mener informanten at eleven kan reagere negativt, hvis lærer har en negativ holdning. Det ser vi i sammenheng med å bygge positiv relasjon, og forebygge negativ atferd. Drugli (2019, s. 36) bekrefter dette ved at læreren under klasseledelse fremmer positiv atferd hos elevene, og stopper eleven sin uro og negative atferd. Holland (2017, s. 84-85) understreker viktigheten av å ha positiv relasjon som vil minske opplevelsen av atferdsproblemer i møte med elevene. Her påpeker Drugli (2019, s. 36) at læreren må ha en balanse med å utøve en ytre og indre kontroll på klassen. Hvis klassen er preget av negative følelser og lite varme og støtte fra læreren. Dette kan påvirke lærer- elev relasjonen på en negativ måte (Drugli, 2019). Haugen (2019) bekrefter at relasjonen til læreren er av betydning, når elever trenger å styrke sin sosiale kompetanse. Vi ser ut av våre informanters utsagn, at alle har en felles tilnærming til

elevene, som kan bygge positiv relasjon. Her kan lærere forebygge samspillsvansker ved å være bevisst i sin tilnærming til elevene, ved å gi ros og konkrete tilbakemeldinger.

Tidligere forskning viser at lærere må ha kunnskap om hvordan møte elever med emosjonelle og atferdsmessige utfordringer, på best mulig måte (Klopfer et al., 2017). Resultater fra vår forskning viser at informantene har erfaring i møte med samspillsvansker. Her har vi ikke spurt direkte om videreutdanning i forhold til elever med slike utfordringer. Funn viser at lærere bruker sin kjennskap til elevene, for å vite hvor grensene går. Med klasseledelse og relasjonsbygging som forebygging for samspillsvansker, kan lærere med en proaktiv tilnærming være i forkant og forhindre forstyrrende atferd (Klopfer, et al., 2017; Vartun & Rødal, 2018). Funn fra undersøkelsen viser som tidligere beskrevet at klasseledelse sees i sammenheng med hvordan læreren planlegger undervisningen, som er tilpasset alle elevene. Begreper informantene beskrev i sammenheng med god klasseledelse er tydelige beskjeder, kontroll, overblikk og omsorg. Ogden (2015) viser til at denne type lederstil kan forebygge utfordringer knyttet til atferd. Her må lærere ha tydelige rutiner, regler og forventninger. Elever som har utilstrekkelig sosial kompetanse eller atferdsproblemer, bør læreren handle med relevant pedagogikk (Grimsæth & Irgan, 2016). Lærere må bruke skjønn i utfordrende situasjoner, og skape alternativer senarioer for elever som strever med samspillsvansker (Grimsæth & Hallås, 2013, sitert i Grimsæth & Irgans, 2016). Informantene hadde eksempler på ulike arenaer som lærere kan bruke sammen med elevene. Det kan sees i sammenheng med det å benytte ulike senarioer, der lærer kan tilrettelegge for at elevene kan trene på sosial kompetanse. En av informantene mente mindre grupper er egnet for å styrke sosial kompetanse, og gi erfaringer omkring dette blant elevene. Det ser vi i sammenheng med at lærere kan bruke positive tilbakemeldinger. Dette kan ifølge Grimsæth og Irgan (2016) bygge selvbilde og mestringsfølelse hos elever med samspillsvansker. Dette kan gi bekræftelse som gjør at elevene føler seg sett, og elevens hensiktsmessige atferd blir verdsatt. Dette danner grunnlaget for elevens mulighet til ny læring for å bidra med akseptabel atferd.

Det kom også frem av funnene at samhandling med elevene er viktig i sammenheng med læreren planlegging. Lærer kan spørre elevene eller tilpasse ut fra behovene for elevgruppen. Eksempler som kom frem av informantene er: å bruke tid, finne egnet sted, og møte elevene på arenaer der de er trygge. Dette var metoder for å planlegge undervisning og aktiviteter, ut

fra elevgruppen sine behov. En slik samhandling kan sees i sammenheng med planlegging av aktiviteter. Her kan lærer legge til rette for aktiviteter, som kan gi positiv bekreftelse til elever. Forskning viser at lærere eller andre voksne som samhandler og kommuniserer, vil ha stor betydning for elevenes atferd og selvfølelse (Nordahl et al., 2009, referert i Holland, 2017, s. 141). Her vises det til at irritert og fiendtlig kommunikasjon kan ramme selvpoppfattelsen til barn. Ut fra funnene, mener lærere en kan unngå både negativ atferd og elever som ikke kjenner seg sett, ved å bruke tid, på planleggingen av undervisning og aktiviteter. Ut fra våre funn ser vi en sammenheng med at lærer bruk tid på å bli kjent med elever. For på den måten vite hvor grensene går til hver enkelt elev. Det ser vi kan være positivt ved å møte elever som har utfordringer. Her må lærer vite hva som kan forebygge eventuelle negative reaksjoner. Det kan bidra med å legge til rette for aktiviteter hvor elever kan kjenne på mestringsfølelse. Å gi ros ble trukket frem som en viktig tilnærming til elever, for å bevisstgjøre positiv atferd. Det ser vi i sammenheng med proaktiv tilnærming, som kan motvirke negativ atferd.

Proaktiv klasseledelse handler også om hvordan problematferd blir behandlet. Her kan lærere fange opp uønsket atferd på et tidlig tidspunkt, og reagere umiddelbart før konflikten eskaleres. Ved proaktiv klasseledelse kan lærere støtte opp læringen av sosiale ferdigheter. På den måten kan elevene bli kjent med følelsene sine, og utvikle evne til selvregulering. Flere undersøkelser viser til at det er enklere å forebygge uro enn å stoppe den (Ogden, 2015, s. 145).

En informant presiserer det å bruke tid på elevene for å bli kjent med dem. Det mener informanten kan bidra til en positiv relasjonsutvikling. Tetzchner (2019) viser til at barn trenger å kjenne en tilknytning til sine tilknyttingspersoner med omsorg, som gir trygghet. Her kan læreren bli kjent med eleven, og på den måten vite hvordan jobbe forebyggende ved å være i forkant ut ifra elevens behov og forutsetninger. Drugli (2019) mener lærere må ha relasjonskompetanse, som handler om at læreren må være bevisst på hvor betydningsfull den voksne er i samhandling med barnet. Den voksne har ansvar for å utvikle positiv relasjon. Det kan sees i sammenheng med at informanten mener en bør kjenne elevene, for å tilrettelegge relasjonen. Det å bruke tid for å bli kjent med eleven mente informanten var spesielt viktig før

skolestart. Fordi lærer ikke kjenner eleven fra tidligere. Lærer kan snakke med foresatte for å bli kjent med eleven gjennom dette samarbeidet.

Linda Johansen (2014) omtaler relasjonskompetansen, som en av de viktigste nøkkelfaktorene i forebygging av atferdsproblemer. Her viser hun at samhandling mellom viktige voksne og barnet, kan gi atferdsproblemer. Lærere må være tydelige med sine forventninger til barna, vise eleven at det er handlingen som ikke er akseptert hvis lærere møter atferdsproblemer. Elever som ofte oppleves som bråkmakere, kan ha mangel på positiv anerkjennelse (Nordahl, 2010). Informantene viser en enighet om at lærere gjennom klasseledelse og relasjonsbygging kan møte elever, og legge til rette for positiv relasjon. Det blir presisert at lærer må bruke tid på å bli kjent med elevene. På den måten viser funn at lærere kan legge til rette ut fra behov og forutsetninger.

Det er viktig å bruke ulike arenaer til utvikling av sosial kompetanse. Vi kan se dette i sammenheng med det Nordahl (2010) omtaler som sosiale systemer. Det vil skje en påvirkning mellom individene i det sosiale systemet. Når vi ser dette i sammenheng med klasserommet, vil det etablere seg struktur med hvordan elevene og læreren kommuniserer og samhandler. Innenfor pedagogikken ser en på helheten, hvordan omgivelsene og samspillet kan påvirke atferden til elever som strever. Her forsøker en å finne hva som forårsaker denne atferden, uten å lete direkte ved individet. Omgivelsene og samspill vil kunne påvirke atferden, slik som Nordahl (2019) beskriver. Igjen viser funn at bruk av arenaer utenfor klasserommet, kan benyttes til trygghet og mestring for elever. Vi ser sammenhengen med informantens utsagn og Nordahl (2010) for at lærere kan påvirke strukturen i de sosiale systemene, gjennom kommunikasjon og samhandling.

#### *5.4 Proaktiv- og reaktiv tilnærming i sammenheng med inkluderende læringsmiljø*

Klasseledelse lager rammen for relasjonsutvikling, og det vil være viktig å se hvilken klasseledelse som fremmer positiv relasjon og et godt miljø i klassen. Informantens ytringer viser en sammenheng med at det er den proaktive tilnærmingen lærere strever etter hver dag. Informantene ytrer eksempler på hvordan jobbe proaktiv: det å være i forkant, lese elevene før



noe hender for å kunne avverge negativ atferd og hendelser. Videre forklarer informantene beskrivelser av en proaktiv klasseleder: å ha klare forventninger om forventet atferd, har tydelige rutiner og klasseregler, gjøre avtaler med elevene, viser tillit, og respektere for hva elever tenker og føler.

Rapporten som heter *forebyggende innsats i skolen*. Her understreker betydningen av hvilken lederstil og tilnærming læreren har i møte med elevene, som er avgjørende for læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2006). Et klassemiljø som er preget av en klasseleder som er tydelig og omsorgsfull vil etablere gode rutiner og relasjoner. Dette kan sees i sammenheng med samhandlingskompetanse, som spesielt har stor innvirkning på elever med samspillsvansker (Hannås, 2017). Et annet moment som distriktskolen mener har betydning for å være en proaktiv klasseleder, er å ha tilstrekkelig med ressurser i klassen. Det handler ikke bare om nok ressurser, men også om hvordan ressursene blir benyttet til det beste for elevene.

Informantene reflekterer over at de også kan befinne seg innenfor den reaktive lederstilen. En informant sier: «*Har du en reaktiv klasseledelse er vi for sent ute rett og slett*». En annen opplever at en kanskje litt for ofte havner i den reaktive lederstilen. Det er utfordrende å være i forkant hele tiden, og alt for ofte opplever en at elever ikke får det slik han eller hun vil. Som igjen gjør at læreren havner i den reaktive reaksjonsformen. Alle informantene gir uttrykk for at det er best å være en proaktiv klasseleder, men at det ikke alltid er like lett å være i forkant, og planlegge alt som kan skje. Her understreker en av informantene at en ikke alltid greier å være proaktiv, men har det som et hovedprinsipp. Teori bekrefter at lærer bør ha en proaktiv tilnærming, fordi det blant annet kan forebygge negativ atferd i klasserommet (Drugli, 2019). For en av informantene oppleves skolehverdagen i praksis som en kombinasjon av begge tilnærminger. Informanten mener det derfor er viktig at lærere tenker over hva som skjedde i forkant av en reaktiv tilnærming. Funn viser at lærere kan reflektere over hva som trigger atferden til eleven, og om det gjelder i spesielle situasjoner. Da kan lærer deretter møte elevene ved å være proaktiv.

Informantene beskriver at en proaktiv leder setter seg inn i andre sin opplevelse. Den forstår hvordan det kan oppleves når en voksne kommer og sier «*nå må du roe deg ned*». Her kan en

proaktiv lærer forstå at det ikke er så lett for eleven, som allerede er høyt oppe i sin frustrasjon med aggresjon eller sinne. Eleven kan ha utfordring med å hente seg inn. Informanten beskriver at en proaktiv leder tar et steg tilbake, får overblikk og kan avverge eventuelle negative følelser som kan komme. Dette mener informanten gir forutsigbarhet overfor elevene. Dette bekreftes av forskning, der det beskrives at ved proaktiv tilnærming er klasseleder i forkant, og forebygger læringsforstyrrende aktiviteter (Klopfer, et al., 2017; Vartun & Rødal, 2018). Greene (2011) viser også til det å forstå hva som ligger bak atferden. Barn som utagerer kroppslig eller verbalt, responderer ikke like godt på ros og anerkjennelse over tid. Greene (2011) refererer til de utagerende barna som vil fortsette i en negativ spiral, så lenge hovedproblemet ikke blir løst og jobbet med. Greene (2011) mener lærere må ha kunnskap om hvordan elever utvikler seg til utfordrende barn. Det kan være et utgangspunkt for å forstå utfordrende atferd (Greene, 2011, s. 43).

Funn viser at det å være flere voksne, gir tid til lærere, som er et godt utgangspunkt for å reagere proaktiv i situasjoner. Med klare rutiner og regler som gir forutsigbarhet hos elevene. Samt tid til å forsterke positiv atferd fremfor å korrigere den, er eksempler informantene nevner som en proaktiv tilnærming. Det sees i sammenheng med hva Ogden (2015) beskriver om proaktiv tilnærming.

Ogden (2015, s. 145) beskriver kjennetegn ved proaktiv tilnærming som er å fange opp uønsket atferd på et så tidlig tidspunkt som mulig. Samt reagere umiddelbart før konflikten får eskalere. Ved gjenoppretting av uro i klasserommet bruker de fleste lærere virkemidler som er unødig forstyrrende, som ikke skader kontaktforholdet til elevene (Ogden, 2015, s. 145). En proaktiv lærer snakker med eleven på tomannshånd etter timen er ferdig. Hvis slike samtaler tas i klasserommet med medelever, kan konflikten eskalere. Slik som informantene beskriver, gis det mer muligheter til den proaktive tilnærmingen når det er flere voksne til stede, slik at en får tid til å følge opp elever gjennom en proaktiv tilnærming. Hvis lærere har en reaktiv tilnærming som: irettesettelser, negativt fokus og korrigeringer på uønsket atferd (Ogden, 2015).

Resultater fra forskning viser til den reaktive tilnærmingen som har resultert til økt forstyrrende atferd blant elevene, og dårlige prestasjoner. Lærere med denne tilnærmingen viste et høyt stressnivå (Klopfer et.al, 2017). Resultatene viser til lærere som deltok i målrettet

kurs, om hvordan møte elever med utfordrende atferd. Disse lærerne fikk kunnskap om hvordan de på en proaktiv måte, kunne møte elever med utfordrende atferd. Kontrollgruppen fikk ikke oppøring gjennom et målrettet kurs om hvordan møte elever med atferdsutfordringer. Funn fra deres forskning viser at lærere uten målrettet kurs, ikke møtte elever med utfordringer på en hensiktsmessig måte. Dette viser viktighetene med at lærere har kompetanse for å møte alle elever på en best mulig måte, ut ifra elevenes forutsetninger og behov.

### *5.5 Kompetanseheving innenfor: klasseledelse og relasjonsbygging*

Informantenes ytringer viser en variert tilrettelegging av kurs rettet mot problemstillingens tema. Deres uttalelser viser også en sammenheng med at det er opp til hver enkelt lærer hvor mye en vil sette seg inn i kompetanse, på området relasjon og klasseledelse. Skolen som helhet kan være med å påvirke kompetansehevingen til lærere, mente en av informantene. Ogden (2006, s. 16) viser til at skoler som har en del elever med problematferd, kan henge sammen med at lærere mangler nødvendig kompetanse. Andre undersøkelser bekrefter at det er behov for å styrke lærerens kompetanse i klasseledelse og relasjoner, noe som igjen gir effekt på elevenes læring, ifølge Nordahl (2010). Fra våre funn viser det til at lærer kan kjenne behov og ønske om å styrke sin kompetanse. Når informant har ytret om ønske om videreutdanning innenfor et spesielt tema, har ikke informanten blitt møtt av ledelsen på dette. Her kommer det frem at skolen som helhet prioriterer fagspesifikke videreutdanninger. Informanten mener det er andre kompetanseområder som også burde være prioritert. Her trekkes det frem blant annet fokus på relasjonsbygging eller innenfor klasseledelse. På denne skolen var det fokus på kompetanse for kvalitet, kun rettet mot fagspesifikke videreutdanninger. Her opplever informanten at kompetanse på andre områder enn fag, blir opp til hver enkelt lærer å fordype seg i. Her ser vi dette med at det kan være positivt med videreutdanning i det faglige. Mange lærere kan sikkert ha stor nytte av det, og som igjen kan bidra positivt til den faglige utviklingen hos elevene. Likevel ser vi sammenheng med det som informanten ytrer, der det er ønskelig med kompetanseheving på andre områder. Slik vi forstår det, kan det mangle forståelse for dette behovet i skolen som helhet. Som vi forstår det, blir det opp til hver enkelt lærer for hva de ønsker å lære mer om, når det ikke er fagrettet. Her nevnes slik som området med kompetanseheving omkring relasjonsbygging, eller

klasseledelse. Det vi ser som kan bli utfordrende i forhold til dette, er at lærere ikke ønsker å bruke egetid til å lese seg opp. Her kan det nok være enkelte som velger å fordype seg. Her kan det sees i sammenheng med at skolen bør legge til rette for kompetanseheving, på områder som ikke nødvendigvis er fag. Da ville kanskje flere lærere få en større kunnskap, som kan bidra positivt for relasjon og klasseledelse i møte med elever.

Funn i vår undersøkelse viser til ulike programmer hele skolen har som satsningsområde. Her kommer det frem at lærere kan benytte målrettet kompetanseheving som verktøy, for å fremme kompetanse innenfor både klasseledelse og relasjon. Det kommer frem av funnene, at det er en sammenheng med skolen som helhet for kompetanseheving i personalgruppen. Det kan sees som et bidrag som kan påvirke klasseledelse og læringsmiljøet for hele skolen, med målrettet kompetanseheving. Funn viser også at kollegaveiledning kan brukes som en viktig ressurs for kompetanseutvikling. Gjennom samarbeid med kolleger, kan lærere utvikle positiv tilrettelegging i læringsmiljøet for elevene. Diskusjoner i et kollegium kan bidra til kompetanseutvikling og erfaringsdeling blant lærere. Haugen (2019), bekrefter at det kan bidra til støtte for lærere.

Funn i vår undersøkelse viser, slik som tidligere beskrevet i denne oppgaven, at lærere ønsker mulighet for å drøfte situasjoner med kollegaer. Det ser vi i sammenheng med å ønske erfaringsutbytte. Det kan være et eksempel på at lærere kan ha for lite kunnskap om elever med samspillsvansker, eller annen utfordrende atferd. Vi kan ikke slå fast at lærere mangler kompetanse på dette området, men det kan tenkes lærere har for lite kunnskap og erfaring. Det kan sees i sammenheng med Grimsæth & Irgan, (2016) refererer til. De viser til at skoler som ikke har nødvendig kompetanse om atferds- og samspillsvansker, løser det med å organisere seg bort ifra problemet fremfor å jobbe pedagogisk. Dette medfører at elever med atferds- og samspillsvansker går glipp av sosial samhandling med andre elever. I denne undersøkelsen ytret informanten ønske om å drøfte hendelser, for å møte eleven pedagogisk.

Grimsæth & Irgan (2016) viser til at det er skolens ansvar å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og at det er viktig å ha en målrettet plan for å styrke lærerens kunnskap og handlingskompetanse. Slik det er beskrevet skal skolen vektlegge elevenes læringsmiljø og regjeringen ønsker kompetanseheving blant lærerne (Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St 6

(2019-2010)). Tidligere forskning viser viktigheten av at ansatte får kunnskap som er målrettet for det de møter i skolen. For å utvikle strategier i møte med elever som har utfordringer i samspill med andre (Klopfer et al., 2017).

Skolen kan med målrettet kompetanseheving styrke personalgruppen til å bruke proaktive strategier i møte med elever som har utfordringer med atferden. Tidligere forskning bekrefter at lærere får strategier når de får erfaring om hvordan møte elever med samspillsvansker. Lederstilen til læreren kan endre seg mot mer autonomistøttende lederstil (Fjell & Olaussen, 2012; Klopfer et al., 2017; Grimsæth et al. 2018). Det ser vi i sammenheng med viktigheten av at skolen som helhet kan gi kompetanseheving blant de ansatte. Lærere som ikke får mulighet å utvikle sin egen forståelse om klasseledelse, vil kanskje mangle strategier. Det kan føre til å lede klassen, uten tilrettelegging av relasjonsbygging. Slik som tidligere nevnt vil klasseledelse og relasjon være faktorer som kan skape inkluderende læringsmiljø, og forebygge samspillsvansker. Slik vi ser det ut ifra vår datainnsamling, trenger lærere kompetanse i møte med elever for å skape et inkluderende læringsmiljø, og forebygge samspillsvansker. Likevel viser resultater at lærere ofte har en proaktiv tilnærming til hele elevgruppen.

## *5.6 Oppsummering*

Vi har i kapitlet overfor diskutert datamaterialet opp mot oppgavens teoridel. Med den hensikt å kunne støtte oss til relevant teori om temaet, for å se om det var sammenfall mellom informantenes erfaringer og relevant teori. Hovedmålet har vært å belyse informantenes opplevelse. Her var hensikten å få frem hvordan de aktivt bruker klasseledelse og relasjonsbygging, i møte med elevene. Undersøkelsen ville finne betydningen av lærere sin klasseledelse og relasjonsbygging, sett i sammenheng med inkluderende læringsmiljø. Dette for å forebygge samspillsvansker.

Dette studiet er basert på et lite utvalg og vi kan derfor ikke gi en konklusjon som sannhet, ut fra våre forskningsdata. Oppgavens oppsummering vil derfor ikke ha en klar konklusjon, men har til hensikt å bidra med videre kunnskap. Her ser oppgaven nærmere på klasseledelse og relasjonsbygging, i sammenheng med inkluderende læringsmiljø. For hvordan det kan bidra

med å forebygge samspillsvansker. Vi ser av denne undersøkelsen at det er mange fokusområder som går i hverandre. Det ble veldig tydelig under vårt arbeid med analyse og drøfting, i denne forskningsprosessen. Underveis har vi sett mange nye temaer som vil være interessante å forskes på. Under denne forskningsprosessen ble det belyst viktige momenter, som henger sammen med relasjonsbygging. Her ble det derfor viktig å fokusere en del på foreldresamarbeidet, og utvikling av sosial kompetanse. Viktig fokus var også overgangen mellom barnehage og skole. Det kan sees på som en stor overgang for elever, der gamle vennskap brytes opp. Dermed blir det behov for å skape nye relasjoner. Læreren ser vi som en viktig nøkkelperson i dette arbeidet.

Forskningsarbeidet belyser betydningen av klasseledelse og relasjonsbygging, for å forebygge samspillsvansker. Spørsmålet om hva informantene legger i begrepet klasseledelse er redegjort i dette studiet. Sentrale begreper som kom frem er tydelige beskjeder, kontroll, overblikk og omsorg. Resultater fra undersøkelsen viser at klasseledelse henger nøye sammen med relasjonsbygging. Klasseleder må tilpasse planene og kunne endre underveis. Lærer må være klar over hvor grensene går for hver enkelt elev, kunne tilpasse undervisningen ut ifra hver enkelt elev sine forutsetninger. Her ser vi tilpasset opplæring som et viktig begrep. Skolen skal i møte med elevgrupper kunne tilpasse ut fra elevens behov, både sett i forhold til hele gruppen, men også enkelt individet.

Undersøkelsens funn viser at relasjonsbygging står sentralt i dette studie. Derfor var det viktig å få frem hva informantene legger i begrepet. Det er enighet blant alle informantene at det er svært mye som påvirker relasjonen mellom lærer og elev. Funn viser at relasjonsbygging er noe som skjer mellom læreren og elevene. All samhandling som skjer mellom elev og lærer, har innvirkning på om relasjonen blir positiv eller negativ. Resultatene viser også ulike faktorer som kan påvirke relasjonen. Her nevnes slik som: *forhold til foresatte, hvordan andre lærere snakker om eleven, hvilken atferd eleven har*, som kan være påvirkende faktorer i relasjonen, både bevisst og ubevisst. Den faktoren som har negativ påvirkning for relasjonen, er atferd som: slag, spark og stygg ordbruk. Denne atferden sees på som mest utfordrende for læreren. Resultatene viser at lærere har en avgjørende rolle, og har ansvar for å bygge en positiv lærer- elev relasjon. Den bør være preget av anerkjennelse og empati. Ansvaret for relasjonsbygging ligger alltid hos den voksne, slik som Drugli (2019) beskriver.

Et annet område som studiet belyser, er klasseledelse og relasjon sett opp mot et inkluderende læringsmiljø. Informantene fikk ikke spørsmålet om hva de legger i ett inkluderende læringsmiljø, noe vi i ettertid ser vi med fordel kunne gjort. Resultater viser at elever må få mulighet til å uttrykke sin opplevelse av inkluderende læringsmiljø. Selv om lærer tror elevene er inkludert, trenger ikke alle kjenne seg inkludert i fellesskapet. Elever har ulike behov og forutsetninger, som lærer må legge til rette for. Eksempel på dette ut fra våre funn er at enkelt elever kan ha behov for å være i mindre grupper, for å kjenne seg trygg. Resultater viser at det er en tydelig sammenheng mellom å tilpasse læringsmiljøet ut fra enkelt behov, og ulike forutsetninger blant elevene. På den måten skape et inkluderende læringsmiljø. Det krever at lærere har kunnskap og bevissthet om inkludering, og gjennom sin klasseledelse tilrettelegge for inkluderende læringsmiljø til det beste for alle elevene.

Resultater fra undersøkelsen understreker viktigheten ved å bruke ulike arenaer, for å bygge positiv lærer- elev relasjon. Funn viser at det er viktig for relasjonsbygging at elevene føler seg trygg, og får være aktive i sin skolehverdag. For å bidra med utvikling av inkluderende læringsmiljø, kan lærere snakke med elevene i etterkant av gode opplevelser. Funnene kan sees i sammenheng med opplæringsloven (opplæringslova, 1998, (2018), § 1-3), som bekrefter denne tilnærmingen til ett inkluderende læringsmiljø. Skolen skal igjennom sin praksis utvikle et inkluderende fellesskap, som fremmer trivsel, helse og læring for alle elever.

Funn fra undersøkelsen om forståelse av samspillsvansker som fenomen, viser til en felles forståelse av begrepet. Det kommer frem av funnene at lærere erfarer at elever som utagerer kroppslig og/ eller verbalt, er den atferden som virker mest forstyrrende for læringsmiljøet. Det oppleves som negativt for læringsmiljøet. Funn viser at lærere kan gjennom klasseledelse og relasjonsbygging, bidra til å forebygge samspillsvansker. Her bruker lærere strategier som kan sees i sammenheng med klassen som helhet, og bruker tilpasset opplæring gjennom sin tilrettelegging. På den måten legge til rette for hele elevgruppen og også enkelt elever. Resultater viser at læring av sosial kompetanse, gjerne kan benyttes på alternative arenaer. Et viktig funn i denne undersøkelsen, er at proaktiv tilnærming er den lærere ønsker å benytte i

møte med elevene under sin klasseledelse. Denne tilnærmingen kan bidra til forebygging av samspillsvansker.



## 6 Avslutning

I dette kapitlet vil vi se tilbake på innledningen og oppgavens formål. Kapitlet tar for seg refleksjoner omkring vår forskningsprosess, og framtidsrettet tanker på videre forskning.

Problemstillingen som oppgaven hadde til hensikt å belyse var:

*«Hvilken betydning mener lærere klasseledelse og relasjonsbygging kan ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, for å kunne forebygge samspillsvansker blant elevene på småtrinnet?»*

### 6.1 Oppgavens formål og svar på problemstillingen

Elevenes læringsmiljø står sentralt for elevenes motivasjon for læring og trivsel, og læreren har en viktig rolle i dette (Bø & Hovdenak, 2011; Nordahl, 2010; Drugli, 2019; Roland, 2016). Denne oppgaven har forsøkt å belyse læreren sin rolle i elevenes læringsmiljø, for hvordan klasseledelse og relasjonsbygging kan benyttes for å skape inkluderende læringsmiljø, for å forebygge samspillsvansker. Gjennom vår datainnsamling ønsket vi å belyse vår problemstilling gjennom informantenes ytringer og meninger, og forankre det i relevant teori og tidligere forskning. På den måten få en større forståelse omkring tema for undersøkelsen.

Formålet med denne besvarelsen er å få en større innsikt i betydningen av læreren sin klasseledelse og relasjonsbygging for å skape et inkluderende læringsmiljø, for å kunne forebygge samspillsvansker. Relasjon i møte med elevene, spesielt mot de elevene med samspillsvansker. Her ønsker vi å finne mer ut av læreren sin mening om betydningen av relasjonen til elevene, i sammenheng med inkluderende læringsmiljø og samspillsvansker.. Gjennom en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk tolkningsprosess, ønsket vi å få en større forståelse for informantenes opplevelser i deres fagfelt. Innledningsvis viste vi til rapport utarbeidet av Folkehelseinstituttet (FHI, 2019), hvor det kommer frem at det er lite forskning om læringsmiljøet for de minste elevene i skolen. Intensjonen med denne oppgaven har derfor vært å skape en bevissthet om temaet hos lærere, oss selv og andre voksne som jobber direkte med elever på småtrinnet. Slik bevissthet kan skape refleksjon over egen praksis og til fordel gi større innsikt. Det kan bidra positivt for læringsmiljøet på småskoletrinnet. Som vi beskrev innledningsvis kommer elever til skolen fra ulike

barnehager, der noen kjenner hverandre og noen kjenner ingen fra tidligere. Det er derfor mange ulike forutsetninger som kan påvirke læringsmiljøet. Med dette ønsker vi å belyse hvordan lærere kan benytte klasseledelse og relasjonsbygging for å skape inkluderende læringsmiljø.

Tidligere forskning viser at lærere kan ha for liten kompetanse i møte med samspillsvansker, også kalt atferdsvansker (Grimsæth et al., 2008). Skolen trekkes inn som den viktigste sosiale institusjonen for elever med samspills- og atferdsvansker, og betydningen av lærerens kunnskap om temaet (Grimsæth & Irgan, 2016). PISA undersøkelser i 2001 og 2004, viser at Norge lå i øvre sikte når det gjaldt adferdsproblemer i skolen, blant de landene som deltok i internasjonale studier (Eriksen, 2008). I senere tid ble det utført en ny undersøkelse fra PISA, som ble gjennomført i 2015 (Kjærnsli & Rohatgi, 2016). Her viser resultater at skolene mestrer forstyrrende atferd i større grad enn før. Denne atferden beskrives i denne undersøkelsen, som forstyrrende der lærere og medelever blir forstyrret. Effekten av undervisningen blir dermed redusert. Dette ser vi i sammenheng med det Ogden (2015) viser til, der atferdsvansker får konsekvenser også for eleven selv. Vanskene kan hemme elevenes utvikling og læring i skolen (Ogden, 2015). Det blir derfor relevant å trekkes inn hvordan proaktiv tilnærming, kan forebygge samspillsvansker.

Ogden (2015, s. 145) viser til eksempler om hvordan lærere kan ha en proaktiv tilnærming til sine elever, som kan forebygge uro i klasserommet. Med dette har vi sett nærmere på hvordan proaktiv- og reaktiv tilnærming kan benyttes av lærere. Det kan bidra til forebygging av samspillsvansker og påvirke læringsmiljøet. Øvrige kapitler viser at informantene i denne besvarelsen hadde klasseledelse som gav muligheter for relasjonsbygging. Gjennom deres tilnærming til elevene gav det grunnlag for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Funn viser at læreren sin klasseledelse og relasjonsbygging, kan bli påvirket av ulike faktorer. I denne undersøkelsen kom det frem viktigheten av å utvikle et godt foreldresamarbeid. Her viser resultater at lærer kan utvikle en god relasjon til elever, og få mer kunnskap om barnet gjennom foreldresamarbeid. For å utvikle sin egen praksis i form av klasseledelse, viser funn at lærer ønsker kollegasamarbeid som et viktig bidrag. Her vises det til at et godt kollegasamarbeid, kan bidra positivt. Lærere kan med dette utvikle en større forståelse om egen praksis.

Informantene viste til flere eksempler for hvordan de mente klasseledelse og relasjon kan benyttes for forebygging av samspillsvanser. Eksemplene viste tilnærming ovenfor hele klasser, men med tilpasning for enkelt elever ved behov. Funn viser at lærere benytter tilpasset opplæring i sin praksis gjennom klasseledelse. Her ble viktigheten av å bruke ulike arenaer trukket frem av informantene, som et viktig bidrag for å tilrettelegge for mestring. Lærer må også kjenne til hver enkelt elev, for å kunne tilpasse for alle forutsetninger. Tilpasset opplæring står forklart i Opplæringsloven (§3, 1998, (2018)):

*«Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasset mangfold i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Opplæringslova, §3, 1998, (2018)).*

Denne forskningen har tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipp, og er forklart i øvrige kapitler.

## *6.2 Svakheter for oppgaven*

I dette kapitlet ønsker vi å påpeke svakheter ved denne forskningen. Vi kan ikke se bort ifra at det er flere svakheter i denne oppgaven, men viser til det vi anser som mest sentralt for denne besvarelsen. I prosessen med å finne et bestemt fokus å forske på, gikk vi fra tema om inkluderende læringsmiljø, for utagerende elever. Til en bredere problemstilling for hvordan lærere kan skape inkluderende læringsmiljø og forebygge samspillsvanser, gjennom klasseledelse og relasjonsbygging. Gjennom utviklingen av intervjuguid og vårt møte med informantene, ble relasjon et viktig fokus for å belyse problemstillingen. Her var det viktig under datainnsamlingen og tilføre noen ekstra spørsmål, for å få en forståelse for hvordan informantene forstod dette begrepet. Fenomenet relasjon har derfor fått en betydelig plass i vår analyse og drøfting. Under analyse og drøfting av datamaterialet, opplevde vi at informantene med fordel kunne fått spørsmål, om hva de legger i inkluderende læringsmiljø. Inkludering er et begrep med flere tilnærminger, så intervjuguiden kunne hatt spørsmål for å definere dette begrepet. Likevel ser vi gjennom andre utsagn omkring inkludering, at informantene har en felles forståelse om det temaet.

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i skolen, og denne oppgaven hadde til hensikt å belyse begrepet i sammenheng med våre funn. Vi ser i ettertid av datainnsamlingen at vi kunne valgt å bruke et spørsmål i intervjuguiden som var rettet mot hvordan informantene ser sammenhengen mellom tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø. Likevel mener vi å forstå ut fra en fenomenologisk tilnærming at ytringer i våre forskningsdata viser at det de gjør for å skape inkluderende læringsmiljø og forebygge samspillsvansker kan sees i sammenheng med hvordan tilpasset opplæring redegjøres i teorien.

Ulempen med denne forskningsprosessen er at oppgaven har fått flere temaer som skal drøftes og forskes på. Dette medførte at alle temaer ble drøftet i overflaten, siden det ble mange temaer som skulle belyses. Oppgavens omfang gjorde det ikke mulig å gå i dybden på alle begrepene. Vi ser i ettertid at oppgavens problemstilling med fordel kunne vært delt opp i mindre tema. Under drøftingen av datamaterialet opplevde vi vansker med å finne konklusjon for vår problemstilling. Det positive dette medfølger er at vi har fått frem hvor mye samspillet mellom lærer- elev har for både enkelt individet og også for fellesskapet.

### *6.3 Avsluttende refleksjoner og veien videre*

Vår interesse for tema i denne besvarelsen, er vår egen erfaring fra praksisfeltet. Forskning omkring temaet som belyser viktigheten av læreren sin kompetanse, er også noe som har gitt oss lyst til å se nærmere på dette. Vi ønsker mer kunnskap om hvordan lærere ser betydning av klasseledelse og relasjonsbygging. Det vil vi se i sammenheng med inkluderende læringsmiljø. Her ønsker vi også en større forståelse for hvordan det kan forebygge samspillsvansker. Vi ser en tydelig sammenheng mellom viktige begreper, som vi har belyst i denne oppgaven. Her er det mange begreper som er i spill med hverandre. Spesielt viktigheten av hvordan klasseledelse kan bidra til å skape positiv relasjon, ønsker vi å belyse gjennom denne forskningen. Her ser vi viktigheten av klasseledelse som grunnlag for relasjon til elever. Læreren utpeker seg som en viktig rolle og ansvar for tilrettelegging av relasjon. Med dette ser vi at elever er prisgitt en lærer som har klasseledelse, som bygger relasjon. Siden det er mange ulike behov blant elever på småtrinnet, ville vi fordype oss om denne elevgruppen.

Det er mange faktorer som påvirker hverandre, for å skape et inkluderende læringsmiljø. Derfor har denne oppgaven fått mange spennende innfallsvinkler.

Gjennom vår forskningsprosess ser vi mange tilnærminger til inkluderende læringsmiljø. For å styrke lærerens tilrettelegging av læringsmiljøet til elevene, trekkes foreldresamarbeid og kollegaveiledning frem. Disse faktorene kan påvirke både positivt og negativt. Det krever at lærere har en bevisst holdning, som støtter opp om et positivt foreldresamarbeid. Det kan bidra til at lærere kan se elevene helhetlig, uten påvirkning i negativ retning. Vi ser at foreldresamarbeidet er noe en kunne fordypet oss mer i. I denne besvarelsen var ikke dette hovedfokus, men det henger nøye sammen med relasjon lærer- elev og læringsmiljø. Samarbeid sees på som en viktig ressurs, som kan påvirke for best mulig utvikling for elevene. Et viktig moment som også kom frem, er støtte fra kollegaer. Her viser funn at dette kan bidra positivt for lærere. Likevel viser funn at det også kan bidra negativt, hvis lærere snakker ned andre sine elever. Kollegaveiledning mener vi kan være et tema som kan belyses enda mer, enn det vi påpekte i vår besvarelse. Ut fra resultatene våre viser det en sammenheng med ønske om positiv støtte fra kollegaer, og at det kan gi en større forståelse. Her mener vi lærere kan få en større kunnskap om egen praksis. Vi mener ut fra våre funn, at kollegaveiledning gjerne kan benyttes målrettet i skolen. Her mener vi skolene kan sette det inn i system, som kan bidra til god støtte og erfaringsutveksling. Vi har ikke spurt direkte om skolene allerede har denne type veiledning. Men ut fra våre informanters ytringer, ser det ut til at det er noe lærere kan ha behov for. Vi mener det kan være positivt for elevenes læringsmiljø. Spesielt lærere som er nyutdannet, mener vi kan dra nytte av å få en erfaringsdeling. Her kan lærere støtte seg til hverandre. Det er mye vi tenker er positivt med kollegastøtte. Dette er et tema som vi gjerne skulle fordypet oss enda mer i. På bakgrunn av oppgavens størrelse kunne vi ikke gå i dybden.

Informantene har tilført denne forskningen mange eksempler som hjelper oss å belyse problemstillingen. De har gjennom sine ytringer gitt oss mulighet for å forstå fenomenet om læreren sin betydning, i forhold til begrepet inkluderende læringsmiljø og samspillsvansker. Informantene våre er valgt ut på bakgrunn av sin førstehåndserfaring. De har alle erfaring innenfor feltet, og jobber daglig i møte med elever på småtrinnet. For oppgavens relevans, er det hensiktsmessig å benytte deres kunnskap og erfaringer. Siden formålet med denne

oppgaven var å få en større forståelse om lærer sin betydning, var fokus å få frem deres erfaring og opplevelser. Teori belyser viktigheten om relasjonen mellom lærer og elev, der positiv relasjon er en avgjørende faktor for inkluderende læringsmiljø (Nordahl, 2010; Drugli, 2019). Vi ser viktigheten av at skolen som helhet kan legge til rette for kompetanseheving blant ansatte, med fokus på relasjonsbygging og klasseledelse. Fra denne forskningsprosessen tar vi med oss viktigheten med læreren sin rolle i møte med elevene, og hvordan positiv relasjon kan benyttes for å bidra positivt til elevers læringsmiljø, og også forebygge samspillsvansker.

Denne besvarelsen har redegjort for mange begreper og mange temaer, på den måten fikk vi vært mest i overflaten på de ulike temaene. For videre forskning mener vi det kan være relevant å se inkluderende læringsmiljø i sammenheng med kun klasseledelse, uten fokus omkring samspillsvansker. Vi mener også forskning sett fra elevens perspektiv kunne være spennende for videre forskning, for å få nærmere innblikk omkring fenomenet fra elevenes

## Litteraturliste

- Bø, I. (2004). *Barnet og de andre* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, A. K., Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdoms forskning*, 11, (1):69–85. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>
- Drugli, M. B. (2019). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eriksen, N. (1. juli 2008). Hva skal vi gjøre med atferdsproblemer i norsk skole? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 45(7): 849-861. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2008/07/hva-skal-vi-gjore-med-atferdsproblemene-i-norsk-skole>
- Folkehelseinstituttet, (2020). Folkehelseinstituttet Årsrapport 2019. Hentet fra: <https://www.fhi.no/contentassets/dce2a37e1dd341e189b1c3b95a077ff1/folkehelseinstituttet-arsrapport-2019.pdf>
- Folkvord, K. A., (2016). Klasseledelse og elevers motivasjon for læring. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring/>
- Fuglseth, K., Skogen, K. (2012). (3. opplag). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Forlag as.
- Greene, R. W. (2011). *UTENFOR - Elever med atferdsutfordringer*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Gilje, N., Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. (14. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S., Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 201, 312-324. Hentet fra: <https://www-idunn-no.ezproxy.nord.no/npt/2018/04/pedagogisk-handlingskompetanse-i-moete-med-utfordrende-atferd>
- Grimstæth, G., Irgan, T. (2016). Og bakom står læreren: Lærerkompetanse i møte med samspillsvansker- og atferdsvansker, *Utdanningsforskning.no*, 13.09.2016. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/og-bakom-star-lareren-larerkompetanse-i-mote-med-samspills--og--atferdsvansker/>

Gusfre, K.S. (2020). Hvordan fremme et godt samarbeid. *Universitetet i Stavanger*.

<https://www.uis.no/nb/hvorfor-er-godt-samarbeid-mellom-hjem-og-skole-sa-viktig#/>

Hannås, B. M. (red.), (2017). *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet: Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademisk: Oslo.

Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*, (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk: Oslo.

Helsedirektoratet. (06/2015). *Trivsel i skolen*. (IS-2345) Hentet fra:

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

Holland, H. (2017). (4. opplag). *VARIG ATFERDSENDRING HOS BARN: krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Irgan, T., Grimsæth, G. (2016). Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker: *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/og-bakom-star-lareren-larerkompetanse-i-mote-med-samspills--og--atferdsvansker/>

Johannessen, A., Tufte P. A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Johansen, Linda. (2013). Problematferd i et relasjonelt perspektiv. 2013 (1), *Kompetansesenter-Rus*. Hentet fra:

<http://kompetansesenterrus.no/rusfag-nr-1-2013>

Kjærnsli, M., Rohatgi, A. (2016). Læringsmiljøet i skolen. I M. Kjærnsli. & F. Jensen (red.) Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015 (s. 172-190). *Universitetsforlaget*. Hentet (20.04.21) fra:

<https://www.idunn.no/sto-kurs-pisa-2015/8-laeringsmiljoet-i-skolen>

Klopfer, K. M., Scott, K., Jenkins, J., Ducharme, J. (2017). Effect of Preservice Classroom Management Training on Attitudes and Skills for Teaching Children With Emotional and Behavioral Problems: A Randomized Control Trial, *Sage*



- Journals*, 42(1), 49 –66. Hentet fra:  
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1177/0888406417735877>
- Kostøl, A., Mausethagen, S. (2011). Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap – kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/relasjonsorientert-praksis-og-stabile-laringsfellesskap/>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, (3. utg). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst: Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon- mestring- muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Nilsen, S. (2017). (red), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal.

- Ogden, T (2007). (opplag 7). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-0717-61). Lovdata. Lest: 14.01.2020. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-0717-61). Lovdata. Lest: 14.01.2020. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Parr, G. H., Fuglesang, A. R. F. (2020). Opplæringsloven og lærernes rettsikkerhet. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/juss-opplaeringsloven-opplaeringslovens-9a/opplaeringsloven-og-laerernes-rettsikkerhet/264211>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2021). Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærer og elev. *Universitetet i Stavanger*. Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/klasseledelse-og-den-viktige-relasjonen-mellom-laerer-og-elev>
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2003). (4. opplag). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano A.S.
- Sølvik, R. M., Ertesvåg, S. K. (2020). (red), *Ledelse i klasserommet – undervisningskvalitet fra teori til praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser: Læreren som leder*. Hentet 8. mai 2021 fra:

[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende\\_innsatser/5/forebyggende\\_innsatser\\_larer\\_som\\_leder.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læringsmiljøprosjektet: støtte fra eksterne veiledere*.

Hentet 2. februar 2021 fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/eksterne-veiledere-laringsmiljoprojektet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilpasset opplæring*, Hentet 8. mai 2021 fra:

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

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen:*

*overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra:

<file:///C:/Users/tines/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A51.pdf>

Vartun, M., Rødal, A. (2018). Elever rapporterer at uro i skolen er et utbredt problem og at lærer strever med å håndtere dette. *Utdanningsforskning.no*.

Hentet 11. mars 2020 fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/60--av-elevene-blir-forstyrret-av-uro-i-klasserommet/>

Vogt, A. (2018). (2. opplag). *RÅDGIVNING I SKOLE OG BARNEHAGE: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Westgård, E. (2017). Støtte på læring for skole og i hjemmet. *Universitetet i Stavanger*.

Hentet fra:

<https://www.uis.no/nb/hvorfor-er-godt-samarbeid-mellom-hjem-og-skole-sa-viktig#/>

Ødegård, M. (2014). *Norsk pedagogisk tidsskrift, 2014* (03). Hentet fra:

[https://www.idunn-no.ezproxy.nord.no/npt/2014/03/uro\\_i\\_skolen\\_og\\_denmenneskelige\\_vaeremaate](https://www.idunn-no.ezproxy.nord.no/npt/2014/03/uro_i_skolen_og_denmenneskelige_vaeremaate)

### **Oversikt over figurer:**

Figur 1. Sosial og faglig kompetanse og mestring - modell. Hentet fra: Elevens som aktør.  
(Nordahl, 2010. s. 190).

Figur 2. *Varme og kontroll modellen*. Hentet fra artikkel Holland, 2015, Forebygging.no  
Hentet fra 12/5-21 fra:  
<http://www.forebygging.no/Templates/Public/Pages/Page.aspx?id=7593>

## Vedlegg

### *Vedlegg 1: Informasjonsskriv*

#### **Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet om betydningen av klasseledelse og relasjonskompetanse for inkluderende læringsmiljø, samt forebygge samspillsvansker på småtrinnet.**

Våre navn er Tine Solhaug og Britt Oline Henriksen- Larsen. Vi er masterstudenter i Tilpasset opplæring ved Nord Universitet. Vi skal i gang med å skrive vår masteroppgave, med tema *klasseledelse og relasjonsbygging for et inkluderende læringsmiljø, for å kunne forebygge samspillsvansker*. Her ønsker vi å finne ut hva lærere mener om klasseledelse og relasjonsbygging for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, som kan forebygge samspillsvansker.

Formålet med vårt masterprosjekt er å finne betydningen av lærerens klasseledelse og relasjonsbygging, for å utvikle et inkluderende læringsmiljø til alle elever.

For å belyse vår problemstilling ønsker vi å intervjuere lærere på småskoletrinnet, som har erfaring og engasjement for å skape positiv relasjon lærer- elev, og som har et ekstra fokus på elever med samspillsvansker.

Vi vil benytte lydopptak under intervjuene. Materialet vil bli oppbevart etter gjeldende retningslinjer for personvern og forskningsetikk, og slettet etter evalueringen av masteroppgaven er foretatt, juni 2021. Studiet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Det er viktig å presisere at deltakelse er frivillig, det er vår plikt å verne om deltakernes interesser. Dette betyr at vi i vår masteroppgaven vil anonymisere slik at det ikke vil kunne peke tilbake på enkeltpersoner hva navn eller situasjon angår. Funnene fra dette prosjektet vil brukes skriftlig i vår masteroppgave som står ferdig mai 2021.

Det er mulig å se gjennom transskriberingen i etterkant av intervjuet, med mulighet for å tilføye eller endre opplysninger.

Hvis du kan tenke deg å delta trenger vi din underskrift på vedlagt samtykkeerklæring. Her opplyses det at du når som helst kan trekke deg fra å delta, selv om du i første omgang sa deg villig.

Ta gjerne kontakt med vår veileder Oddbjørn Knutsen for nærmere opplysninger.

Telefon: +47 415 15022: Epost: [oddbjorn.knutsen@nord.no](mailto:oddbjorn.knutsen@nord.no)

Vennlig hilsen

Tine Solhaug og Britt Oline Henriksen- Larsen

Masterstudenter i tilpasset opplæring

ved Nord Universitet. Bodø.

Tlf: 95287464/91198225

Epost: [tinesolfest@gmail.com](mailto:tinesolfest@gmail.com), [larsen.britt@gmail.com](mailto:larsen.britt@gmail.com)

[tinesolfest@gmail.com](mailto:tinesolfest@gmail.com)

[larsen.britt@gmail.com](mailto:larsen.britt@gmail.com)

## *Vedlegg 2: Samtykkeerklæring*

Jeg har lest informasjonsbrevet angående prosjektet med tittelen:

**Forespørsmål om deltakelse i masterprosjektet om betydningen av klasseledelse og relasjonskompetanse for inkluderende læringsmiljø, samt forebygge samspillsvansker på småtrinnet.**

Jeg er innerforstått med at de opplysninger jeg bidrar med vil bli behandlet konfidensielt, og anonymitet er sikret i publisering. Jeg samtykker i at de opplysninger som framkommer i dette prosjektet kan brukes i masteroppgaven og oppbevares i kompendium på biblioteket ved Nord Universitet.

Jeg er informert om at intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak og er forsikret om at datamaterialet vil bli oppbevart etter gjeldende retningslinjer for forskningsetikk, og makulert etter evalueringen av masteroppgaven er foretatt i juni 2021.

Jeg er innerforstått med at jeg har mulighet for å lese gjennom transskriberingen av intervjuet med mulighet for å tilføye eller endre opplysninger.

Jeg er kjent med at deltakelse i dette masterprosjektet er frivillig, jeg kan når som helst trekke meg fra å delta, selv om jeg i første omgang sa meg villig.

Jeg samtykker i å delta i prosjektet, og la meg intervjuet:

.....

Sted Dato

Underskrift

## *Vedlegg 3: Intervjuguid*

### **Problemstilling:**

*Hvilken betydning mener lærere klasseledelse og relasjonsbygging kan ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, for å kunne forebygge samspillsvansker blant elevene på småtrinnet?*

### **Forskningsspørsmål:**

1. Hva mener lærere om betydningen av relasjonsbygging mellom lærere og elever, for å skape et inkluderende læringsmiljø?
2. Hvordan kan klasseledelse bidra til relasjonsbygging for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø for elever på småtrinnet med samspillsvansker?

I vårt prosjekt er vi interessert i å finne ut hvilke tanker og refleksjoner lærerne har om betydningen av god relasjon mellom lærer-elev, hvordan klasseledelse og relasjonsbygging kan bidra til et inkluderende læringsmiljø, samt hvordan dette kan forebygge samspillsvansker blant elevene.

### **For å få svar på forskningsspørsmål 1:**

Hva mener lærere om betydningen av relasjonsbygging mellom lærere og elever, for å skape et inkluderende læringsmiljø?

Hva legger du i begrepet lærer-elev-relasjon?

1. Hva tenker du kan påvirke lærer- elev relasjonen?
2. I hvilke sammenhenger ser du at relasjonsbygging kan utvikle et positivt læringsmiljø?
3. Hva kan læreren gjøre for å opprettholde god relasjon til den enkelte elev?
4. Hvordan opplever du dette i praksis?

### **For å få svar på forskningsspørsmål 2:**

Hvordan kan klasseledelse bidra til relasjonsbygging for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø for elever på småtrinnet med samspillsvansker?

5. Hva legger du i begrepet klasseledelse?
6. Hvilke muligheter har du hatt for å kunne oppdatere deg faglig på klasseledelse?



7. Hvilke tanker gjør du deg om sammenhengen mellom klasseledelse og skolen som helhet, for å fremme positiv lærer-elev relasjon og et godt klassemiljø?
8. Hvilken sammenheng mener du klasseledelse kan bidra til inkluderende læringsmiljøet?
9. Har du erfart samspillsvansker blant dine elever på småtrinnet?
10. Hvilke samspillsvansker har du erfart som den mest forstyrrende for læringsmiljøet?
11. Hvilke tanker gjør du deg om hvordan klasseledelse og relasjonsbygging kan bidra til å forebygge samspillsvansker?
12. Hvilke strategier mener du bør brukes i arbeidet for utvikling av en positiv relasjon mellom lærer og elever med samspillsvansker?

Vi har fordypet oss i begrepene proaktiv og reaktiv tilnærming. Dette er to ulike tilnærminger i møte med elever.

- ✓ Proaktiv tilnærming: Her er man i forkant for å forebygge begynnende problematferd som forstyrrer læringsaktiviteter. Det arbeid som ses på som forebyggende er tydelige rutiner, regler og forventninger. Ha god kompetanse til å analysere og forstå læringsfellesskapet i klasserommet. Lærer må bry seg om alle elevene, og vise interesse for den enkelte. Elevene må oppleve at læreren har god struktur i undervisningen, er støttende og har høye forventninger til hvordan elevene kan utvikle seg både faglig og sosialt.
- ✓ Reaktiv tilnærming: Ved denne tilnærmingen reagerer enn på uønsket atferd. Det er ofte styrt av følelser, der en ikke er i forkant, men reagerer der og da på situasjoner.

13. Hva mener du om disse to tilnærmingene?
14. Hvilke av disse to tilnærmingene mener du passer best for deg i din jobb som lærer og klasseleder?
15. Er det muligheter innenfor ditt arbeidsområde å tilegne deg mer kompetanse på dette området?

## Vedlegg 4: Vurdering fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Masteroppgave

#### Referansenummer

538320

#### Registrert

06.11.2020 av Tine Solhaug - tine.solhaug@student.nord.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Oddbjørn Knutsen, oddbjorn.knutsen@nord.no, tlf: 75057880

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Tine Solhaug, tinesolfest@gmail.com, tlf: 95287464

#### Prosjektperiode

01.01.2020 - 15.05.2021

#### Status

11.11.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 11.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA | 44 460 201 | 44 460 207

## Vedlegg 5: Prosjektvurdering – kommentar

