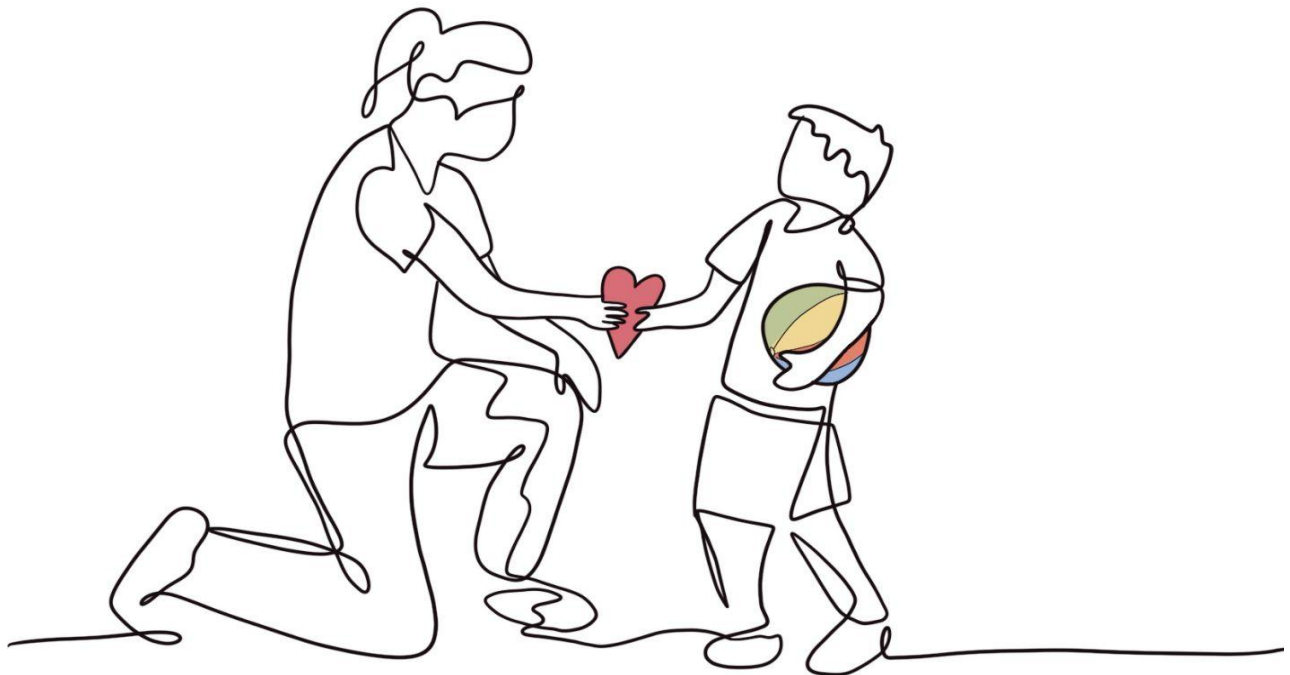


Vilde De Ruyter Eide & Mathilde Aas Hansen

Tilrettelegging av lek for elever med problematferd

En kvalitativ intervjustudie av lærere i begynneropplæringen om å tilrettelegge leken for barn med problematferd for å bygge et inkluderende fellesskap



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts-og utdanningsvitenskap
Institutt for Pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Vilde De Ruyter Eide & Mathilde Aas Hansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Lekens plass i begynneropplæringen og økningen av barn som av ulike grunner strever med sosiale og emosjonelle vansker, er aktuell tematikk i Norsk skole som også gis plass i mediebildet. Disse to fenomenene omtales til stadighet separat, men ikke nødvendigvis samlet eller i tilknytning til hverandre. Denne masterstudien bidrar med et inkluderende perspektiv på lek i møte med elever med problematferd. Med hovedfokus på lærernes tilrettelegging for og i lek, er formålet med studien å se nærmere på hvilke muligheter som finnes for elever med problematferds læring, trivsel, helse og utvikling.

En tematisk analyse av intervjuene viser at småskolelærere anser lek som en lærerik og verdifull arena for barn med problematferds utvikling. Det kommer frem at i lek kan barna lære og utvikle seg faglig og sosialt sammen med jevnaldrende og lærere. I samhandlingen som foregår i lek etableres relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, og det gis muligheter for anerkjennelse og ivaretagelse av elevens behov, samt tilpasning av opplæringstilbudet. Deres erfaring tilsier at barn med problematferd kan ha manglende lekkompetanse og at lek ofte er synonymt med konflikt. Det uttrykkes behov og ønske for mer tid til lek i begynneropplæringen, men fokus på kompetanse og resultater skaper begrensninger for hvorvidt lærere har tid til å legge til rette for lek.

Studiet konkluderer med at styring, pedagogisk kompetanse og prioriteringer danner grunnlag for hvorvidt og hvordan småskolelæreren tilrettelegger leken for elever med problematferd for å bygge et inkluderende fellesskap. For å skape et inkluderende fellesskap gjennom lek kreves et utelukkende fokus på muligheter som eksisterer i lek for barn med problematferd, samt en helhetlig forståelse for barnets evner, forutsetninger og behov. Det gir rom for læreres anerkjennelse av barnet og tilpasning av opplæringstilbudet. Ved å tilrettelegge leken for barn med problematferd skapes trygghet, støtte og relasjoner som bidrar til å gi barnet større forutsetninger og muligheter til å bli inkludert og delta i fellesskapet.

Forord

Prosessen med å skrive masteroppgaven har vært lærerik og interessant. Arbeidet har til tider blitt oppfattet som svært krevende, men sammen har vi bygd et produkt som vi har oppriktig interesse for og som vi er stolte av. Ved å fordype oss i denne tematikken har vi utviklet verdifull kompetanse som blir nyttig for oss som grunnskolelærere.

Vi vil benytte anledningen til å genuint takke hverandre for et solid samarbeid, en verdifull støtte, tillit og god dialog gjennom hele arbeidsprosessen. Takk til Are Johan Rasmussen for veiledning.

Masteroppgaven er et gjennomarbeidet felles produkt utarbeidet av Mathilde Aas Hansen og Vilde De Ruyter Eide. Prosessen har foregått under samarbeid uten noen komplikasjoner. Vi er begge ansvarlig for studien som helhet.

Universitetet i Sørøst-Norge, 2022

Mathilde Aas Hansen og Vilde De Ruyter Eide

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	4
1. Innledning	7
1.1. Prosjektets aktualitet.....	8
1.2. Problemstilling, forskerspørsmål og avgrensning.....	9
1.3. Studiens struktur	10
2. Teoretisk rammeverk	11
2.1. Aktuelle styringsdokumenter.....	11
2.2. Sosiokulturelt læringssyn.....	13
2.2.1. Sosial interaksjon.....	13
2.2.2. Den proksimale utviklingszone	14
2.2.3. Trygghetssirkelen.....	15
2.3. Problematferd.....	17
2.3.1. Autoritativ klasseledelse.....	18
2.3.2. Relasjonskompetanse.....	20
2.3.3. Tidligere forskning om problematferd.....	21
2.4. Lek i de første årene i skolen	22
2.4.1. Lekens verdi for barna	22
2.4.2. Lærerens deltakelse i lek	24
2.5. Styring i skolen.....	25
2.5.1. De gode lærerne.....	26
2.5.2. Handlingsrom.....	27
3. Metode	29
3.1. Kvalitativ metode.....	29
3.1.1. Semistrukturert intervju	30
3.1.2. Intervjuguide	31
3.1.3. Intervjusituasjonen	31
3.1.4. Transkripsjon.....	33
3.2. Vurdering av studiens kvalitet.....	33
3.3. Ethiske hensyn	34
3.4. Analyse.....	35
3.4.1. Tematisk analyse.....	36
4. Presentasjon av funn	39
4.1. Hvilken plass har lek i læreres klasserom?	39
4.1.1. Lekens egenverdi for barnet.....	39
4.1.2. Forståelse og tilrettelegging	41
4.2. Hva vektlegges av lærere i møte med elever med problematferd som skaper gode relasjoner?.....	42

4.2.1. Tilnærming til problematferd.....	42
4.2.2. Klasseledelse	44
4.3. Hvilken erfaring har lærere med lek i tilknytning elever med problematferd?.....	45
4.3.1. Leken som arena	45
4.3.2. Sosial læring	46
5. Drøfting.....	48
5.1. Vi må leke!.....	48
5.1.1. Lærerens tilnærming og forståelse	50
5.2. Tidstyver - utfordringer og begrensninger for læreren.....	54
5.3. Tilrettelegging av lek for elever med problematferd	56
5.3.1. Trygghet - trygg base og trygg havn	57
5.3.2. Læring i fellesskap	62
5.4. Når «alt» ligger til rette for lek.....	66
6. Avsluttende betraktninger	67
7. Litteraturliste	69
8. Oversikt over figurer	73
9. Oversikt over vedlegg	76
9.1. Vedlegg 1: Intervjuguide.....	76
9.2. Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	77
9.3. Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	79

1. Innledning

Læreren må sørge for at de som står i fare for å støtes vekk fra flokken, hjelpes inn igjen (Fallmyr, 2020, s. 37)

I skolen formes og påvirkes nye generasjoner av barn og unge, og hva de får med seg av kunnskaper, ferdigheter og erfaringer vil være viktig for hvordan det går med dem senere i livet (Ogden, 2020, s. 14). Det er elevenes første møte med skolen som er med på å danne grunnlaget for hvordan elevene vil klare seg resten av skolegangen og videre i arbeidslivet (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 33). Det forventes at skolene tar godt imot de nye elevene og sørger for at de får en trygg og trivelig start på skoletiden (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 33). For at barnet skal få en god overgang handler det ikke bare om hvor klart barnet er for å begynne på skolen, men også om at skolen skal være klar for å ta imot barnet (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 33).

Barn og unge bærer med seg mange ulike erfaringer og ferdigheter når de starter på skolen. Som lærer er problematferd noe en møter og må forholde seg til daglig. Da handler det om å møte elevene på en måte som ivaretar enkelteleven og dens behov i et langsiktig perspektiv. Spesielt betydningsfullt blir det for elever som av ulike grunner strever i skolen. I dag vet vi mye om hvorfor problematferd oppstår og om hvordan vi kan eller bør forholde oss til den (Olsen & Traavik, 2017, s. 80), men tatt i betraktning det store omfanget som problematferd har i norske klasserom, så vet vi ikke nok (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Olsen & Traavik, 2017, s. 80). I en rapport fra Folkehelseinstituttet oppgis det at 5-10 % av Norske skoleelever har atferdsvansker (Berg, 2020, s. 14-15). Et forebyggende perspektiv på problematferd med hensyn til barnas psykiske helse, kriminalitet, frafall i videregående skole og annen marginalisering er avgjørende i skolen og samfunnet for øvrig (Olsen & Traavik, 2017, s. 79).

Trivsel, trygghet, lek, sosial og faglig læring og utvikling er alle deler av en sammenhengende helhet for de yngste barna i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Leken er en positiv arena for barns læring og utvikling sammen med andre, hvor glede, mening og relasjoner skapes. Leken omtales som “limet i overgangen mellom barnehage og skole” (Becher, Bjørnstad & Hogsnes, 2019) og er nødvendig for barnas trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir det mulighet til kreativ og meningsfull læring (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

1.1. Prosjektets aktualitet

Kunnskapssenteret for utdanning har kartlagt arbeidsmåter og læringsmiljø som fremmer læring for de minste barna i skolen (Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 4). Bakgrunnen for kartleggingen er at regjeringen skulle utarbeide en kunnskapsoversikt til arbeidet med fagfornyelsen om forskning på de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018, s. 4). Av studiene som kartlegges fremgår det at de første årene i skolen har stor betydning for elevenes videre læringsutbytte som gjør det viktig å identifisere hva som fremmer god utvikling (Lillejord et al., 2018, s. 3). Faktorer som elevaktive undervisningsformer og støttende varme relasjoner mellom elever og lærere trekkes frem (Lillejord et al., 2018, s. 3).

Det ble kartlagt kunnskapshull i forbindelse med forskning på lek hvor det trekkes frem et behov for forskning om lek og læring for de yngste barna og hvordan lek og læring kan forenes i en lekbasert pedagogikk (Lillejord et al., 2018, s. 51). Forskningskartleggingen til Lillejord og kolleger (2018, s. 49–50) viser at de yngste barna i skolen lærer best når aktivitetene oppleves som meningsfulle, gøy og stimulerer fantasi og forestillingsevne. At læringen foregår i en kontekst står sentralt i denne sammenheng og det bør ikke skilles mellom faglig og sosial læring (Lillejord et al., 2018, s. 49–51). Det må utvikles læringsfremmende praksiser tilpasset de yngste barna i skolen hvor enkeltelevers spesielle behov ivaretas (Lillejord et al., 2018, s. 49–51).

I år er det 25 år siden Reform-97 ble innført i Norsk skole, hvor den frie leken skulle være en viktig del av opplæringen for seksåringene. Den nye førsteklasse skulle få det beste fra barnehagen og skolen og leken skulle ha en sentral rolle (Becher et al., 2019, s. 15–16). Når de første resultatene fra den internasjonale skoleundersøkelsen av 15 åringers kompetanse i skolen ble offentliggjort i 2001, førte det til det såkalte PISA-sjokket. Økt læringstrykk og fokus på kompetanse ble innført i skolen med Kunnskapsløftet 2006. Leken gikk fra å være nevnt 130 ganger til å bli nevnt hele fire ganger (Søreide, 2022).

I mediebildet rettes det mye fokus mot seksåringene i skolen og hvor det ble av leken. Det skrives om en økning i antallet barn med behov for ekstra tilrettelegging etter at fem- og seksåringene begynte i skolen (Søreide, 2022; Wangberg, 2022). Det samme gjelder antallet barn med ADHD-diagnoser, skriver Wangberg for Fagbladet utgitt av Fagforbundet (2022). “Forskere mener det kan tyde på at tegn på umodenhet i møte med en skole som ikke er tilpasset de yngste barna blir tolket som ADHD-symptomer” (Wangberg, 2022). Det stilles spørsmålstegn ved om vi har lagd en skole

som kanskje ikke er tilpasset de yngste barna, der sosiale og pedagogiske utfordringer blir forkledd som diagnoser (Søreide, 2022).

1.2. Problemstilling, forskerspørsmål og avgrensning

Med denne studien ønsker vi å undersøke lek i tilknytning elever med problematferd i begynneropplæringen og formålet med studien er å se nærmere på hva som kan bidra positivt i skolen for elever med problematferd. Ved å trekke de to landskapene problematferd og lek sammen ønsker vi bygge en bro mellom praksis og forskning for å bidra med kunnskap om lekens muligheter i møte med elever med problematferd. For å undersøke dette har vi utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan kan småskolelæreren tilrettelegge leken for barn med problematferd for å bygge et inkluderende fellesskap?

I leken finnes potensiale for barns læring og utvikling i skolen. I leken kan det være mange muligheter, men også utfordringer, både for læreren og elever som strever med problematferd. Grunnleggende for hele studien er leken som en positiv og meningsfull arena fylt med muligheter for barns læring og utvikling. Sosial interaksjon, nærmere bestemt samhandling i fellesskap, vil være et gjennomgående fokus i studien. Dette fordi relasjonen til lærer og jevnaldrende er spesielt betydningsfullt og verdifullt for elever som strever i skolen (Ogden, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2016a, 2016b) og fordi studien har et sosiokulturelt perspektiv på læring. Vi har intervjuet et representativt utvalg småskolelærere for å få innsikt i deres refleksjoner, erfaringer og praksiser om lek og problematferd. For å drøfte problemstillingen tar vi utgangspunkt i disse forskerspørsmålene:

- I. Hvilken plass har lek i småskolelæreres klasserom?*
- II. Hva vektlegges av lærere i møte med elever med problematferd som skaper gode relasjoner?*
- III. Hvilken erfaring har lærere med lek i tilknytning elever med problematferd?*

Masteroppgavens omfang og tid er begrenset og derfor har det vært nødvendig for oss å avgrense. Studien er profesjonsrettet og det er lærerrollen som er sentral. I den forbindelse vil pedagogenes arbeid være rådene, som medfører at arenaer slik som SFO ikke blir belyst, til tross for at det er en sentral arena for lek. Elevgruppen er avgrenset til barn i skolen som strever sosialt, emosjonelt og/eller atferdsmessig. Den viktige begynneropplæringen er grunnleggende for studien, det vil si de

første årene av opplæringen i skolen. Det teoretiske rammeverket er valg med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring.

1.3. Studiens struktur

Studien er delt opp i 6 hovedkapitler. I det første kapittelet, som avsluttes her, innledes prosjektet. I *kapittel to* presenteres det teoretiske rammeverket med teoretiske perspektiver, faglitteratur og tidligere forskning på feltet. *Kapittel tre* viser studiens metodiske tilnærming ved innsamling av data og analysering av funn. Sentrale funn som belyser problemstillingen legges frem i *kapittel fire*. Deretter analyseres og drøftes funnene i tilknytning teori, forskning og litteratur under *kapittel fem*. Avslutningsvis gir *kapittel seks* en oppsummering av studiens viktigste refleksjoner og funn. Helt sist er litteraturliste, oversikt over figurer og vedlegg.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet blir det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studiens diskusjon gjort rede for. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler hvor teoretiske perspektiver, begrepsdefinisjoner og faglitteratur legges frem. Først belyses aktuelle styringsdokumenter og deretter faglitteratur og teori innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv med vekt på Vygotskys proksimale utviklingszone. Trygghetssirkelen til Cooper, Hoffman og Powell forklart av Brandtzæg (2016) blir så presentert, og vil utgjøre et viktig grunnlag i diskusjonen av problemstillingen. Videre belyses litteratur, teori og tidligere forskning om problematferd, hvorav den autoritative lærerstilen til Baumrind (1991) tilegnes stor verdi. Faglitteratur innenfor lek blir så lagt frem, etterfulgt av styring i skolen hvor Bergs (1999) friromsmodell står sentralt.

2.1. Aktuelle styringsdokumenter

Debatten om lek har i flere omganger blitt tatt opp de siste tiårene, og i dag er lekens plass i skolen og særlig leken for de yngste barna på nytt aktualisert. Det er flere sentrale styringsdokumenter som tar opp leken og tilrettelegging for elevene som av ulike grunner strever enten sosialt eller emosjonelt. Først og fremst er det opplæringsloven som regulerer grunnskoleopplæringen i Norge. Norge forplikter seg til ulike konvensjoner, blant annet FNs barnekonvensjon, som igjen danner grunnlaget for opplæringsloven. I opplæringsloven om retten til et trygt og godt skolemiljø at “Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998 § 9 A-2). I § 1-3 om tilpasset opplæring står det at “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten” (Opplæringslova, 1998 § 3-1), med andre ord har alle elever uavhengig av hvilke utfordringer de opplever rett til å få opplæringen tilpasset deres evner, behov og forutsetninger. Når elever av ulike årsaker ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har eleven ifølge opplæringsloven rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998 § 5-1).

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998 § 5-1).

I stortingsmelding 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019) ligger mye av søkelyset på begynneropplæringen og lekens plass i skolen blir trukket frem

som viktig. Stortingsmeldingen påpeker at alle elever fortjener en og god start på skoletiden hvor alle skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 6).

Aktiviteter, samtaler og lek med andre barn blir trukket frem som gode arenaer for utvikling av sosiale ferdigheter og følelsen av tilhørighet (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 7). «Barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er» (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 8). Betydningen av gode og trygge voksne blir også trukket frem, at «Barna og elevene må ha voksne rundt seg som gir støtte og omsorg, enten de må ha hjelp til å finne seg en venn, delta i lek eller lære seg å lese, skrive og regne og forstå samfunnet vi lever i» (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 8). Klasseledelse og god organisering av undervisningen blir tatt opp som særlig viktig for de yngste barnas læring, mestring og trivsel og at skolene skal gi lærerne støtte, handlingsrom og fleksibilitet slik at de kan klare dette (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 34). Gjennom støtte fra varme og trygge voksne i leken kan barna lære enda mer. Det er betydningsfullt med lærer som er lydhøre for elevenes innspill og reaksjoner, samt tilpasser undervisningen til det som skjer i møte med elevene (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 34). Det blir også tatt opp at det skal bygges opp kompetanse slik at en kan tilrettelegge for elever og barn med ulike behov og vansker (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 95). Stortingsmeldingen belyser at de nye læreplanene baserer seg på forskning om hva som er en god skolehverdag for de yngste elevene, og frem til fjerde trinn er leken og utforskende virksomhet vektlagt i flere fag (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 34).

I overordnet del av læreplanverket heter det at “For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek mulighet til kreativ og meningsfylt læring” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det legges vekt på at det skal tilrettelegges for et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, som gir elevene en erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Betydningen av god klasseledelse tas også opp: “God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Lek er også tatt direkte inn i kompetansemålene, for eksempel her etter 2. trinn i matematikk: “Utforske addisjon og subtraksjon og bruke dette til å formulere og løse problemer fra lek og egen hverdag” (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I overordnet del av læreplanverket står prinsippene for skolens praksis, som bygges på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2017). Verdiene er grunnmuren i skolen og skal virkeliggjøres gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og

kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3–4). Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn, den enkelte skal ivaretas best mulig i møte med fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3–4). Inkludering og tilpasset opplæring står sentralt i prinsippene for skolens praksis. Kapittel 3.1. handler om at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap. Det innebærer blant annet tydelige og omsorgsfulle voksne, variert læringsarenaer og respekt og anerkjennelse for skolens mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det danner grunnlag for en positiv kultur hvor elevene oppmuntres til faglig og sosial læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Kapittel 3.2. dreier seg om tilpasset opplæring og handler om å legge til rette for motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.

Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

2.2. Sosiokulturelt læringssyn

Læring og kunnskap er i konstant bevegelse. Når vi studerer læring er vi derfor best tjent med å studere samspillet mellom den som lærer og omgivelsene rundt (Imsen, 2020, s. 191). Læring rives da løs fra det individualistiske, hvor det sosiale fellesskapet, kulturen og språket er det som danner grunnmuren i barnets læring og utvikling (Imsen, 2020, s. 191). Sosiokulturell tilnærming til læring vil være gjennomgående for studien og blir belyst i tilknytning til tematikken som legges frem.

2.2.1. Sosial interaksjon

Samhandling mellom mennesker er essensen i et sosiokulturelt syn på læring. Nevnt innledningsvis er relasjoner både til lærer og jevnaldrende av stor betydning for elever som strever i skolen, samtidig som at lek er en sosial arena for læring og utvikling (Ogden, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2016a, 2016b). Elever tillegger lærerne stor betydning for sitt forhold til skolen og hvis de slutter eller faller ut, begrunner de det ofte med at de ikke kom overens med lærerne (Ogden, 2020, s. 84). Positive relasjoner utvikles over tid og er et spørsmål om gjensidig kontakt og tillit (Ogden, 2020, s. 84).

Sosial interaksjon, også kalt samhandling, omtaler samspillet mellom to eller flere aktører i et fellesskap. Det handler ikke bare om kommunikasjon, men også det vi formidler på andre måter enn

med språket. Interaksjoner og deltakelse i et sosialt fellesskap vil i stor grad bidra til læring og utvikling av sosial kompetanse hos den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2016b). At elevene utvikler god sosial kompetanse har stor betydning for å nå sosiale mål og etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner til jevnaldrende så vel som voksne (Ogden, 2012). “Sosial kompetanse fremmer også gode vennskap og relasjoner og bidrar dermed til økt livskvalitet, trivsel og glede” (Ogden, 2012).

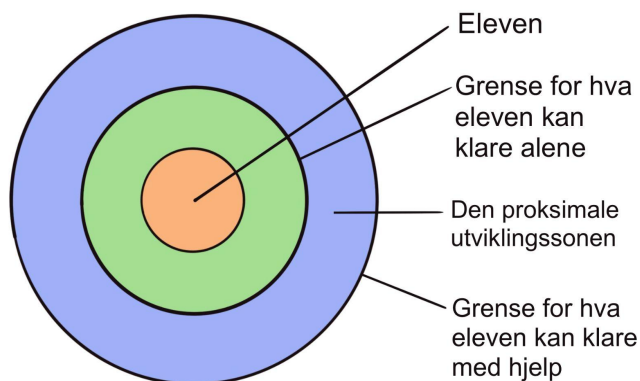
Sosialt kompetente barn kan i større grad uttrykke sine behov og hevde sine meninger. Derfor kan sosial kompetanse bidra til å mestre ulike utviklingsoppgaver på ulike alderstrinn samt ruste barn til å mestre utfordringer i senere liv (Ogden, 2012). Tre av disse utviklingsoppgavene er å etablere gode relasjoner, lykkes i skolen og tilpasse seg normer og regler (Ogden, 2012). Om elevene blir sosialt akseptert blant jevnaldrende, mestrer sosiale relasjoner til voksne, presterer på skolen og følger normer og regler, har de gode forutsetninger for mestring i skolen og videre i livet (Ogden, 2012). Elever som strever med problematferd mangler ofte disse aldersadekvate sosiale ferdighetene, noe som kan resultere i utfordringer ved å etablere relasjoner og håndtere nederlag og konflikter. Det kan skyldes at de av flere årsaker ikke har lært hvordan å etablere relasjoner, eller at de i liten grad har fått praktisert det (Ogden, 2012).

For å lykkes, trenger barn og unge kompetanse på flere områder, både kognitivt, motorisk og sosialt. Dette begrunner blant annet hvorfor det er behov for et bredt læringsbegrep i skolen som omfatter både personlig, sosial og skolefaglig læring (Ogden, 2012).

2.2.2. Den proksimale utviklingszone

Leken legger til rette for deltakelse i sosiale fellesskap og sammen med andre kan barnet utvikle seg og lære. I forbindelse med lek og problematferd legger vi vekt på det sosiale læringsaspektet. I den anledning presenteres Vygotskys proksimale utviklingszone som er blant hans mest kjente teorier og som har hatt stor pedagogisk interesse. Den proksimale utviklingssonen tar for seg grensen mellom det barnet kan få til uten hjelp, og det barnet kan gjøre med støtte fra en annen som er mer kompetent. Siden utviklingen går fra det sosiale til det individuelle, er det slik at barnet er i stand til å utføre en handling i samspill med andre, før det er i stand til å utføre den alene (Imsen, 2020, s. 200). Illustrert i figuren under kan vi se det grønne som grensen for hva eleven kan klare alene, og det blå som den proksimale utviklingssonen, altså det eleven kan klare med hjelp fra andre. “[...] det barnet kan klare ved hjelp av en voksen i dag, klarer det på egenhånd i morgen” (Olsen & Traavik, 2017, s. 145).

Figur 1. Egen illustrasjon av den proksimale utviklingszone Vygotsky.



I tråd med Vygotsky teorier understrekes den viktige rollen av at vi som lærere klarer å “være der eleven er”, ved å ta utgangspunkt i hva han eller hun mestrer der og da. (Olsen & Traavik, 2017, s. 145). På den måten styrkes mestringsfølelse og tro på egne krefter som er grunnleggende for all utvikling (Olsen & Traavik, 2017, s. 145). “Gjennom å lede eleven til ny kunnskap og nye ferdigheter ved å støtte, veilede, rose og anerkjenne, hjelper vi han til å nå sitt proksimale utviklingsnivå” (Olsen & Traavik, 2017, s. 145). Teorien til Vygotsky om den proksimale utviklingszone støtter prinsippet om tilpasset opplæring, som også er nevnt i opplæringsloven (Imsen, 2020, s. 201; Opplæringslova, 1998, § 1-3). Skolens utfordring vil være å legge til rette for læringsaktiviteter som gir flest mulig mestringsopplevelse i skolehverdagen og dermed økt læring og trivsel for elevene (Olsen & Traavik, 2017, s. 147). Mestringsopplevelser hvor det er god balanse mellom kompetanse, utfordringer, tilgang på nødvendig støtte og veiledning fra lærere, gir grunnlag for gode relasjoner og utvikling for de elevene som strever (Olsen & Traavik, 2017, s. 148).

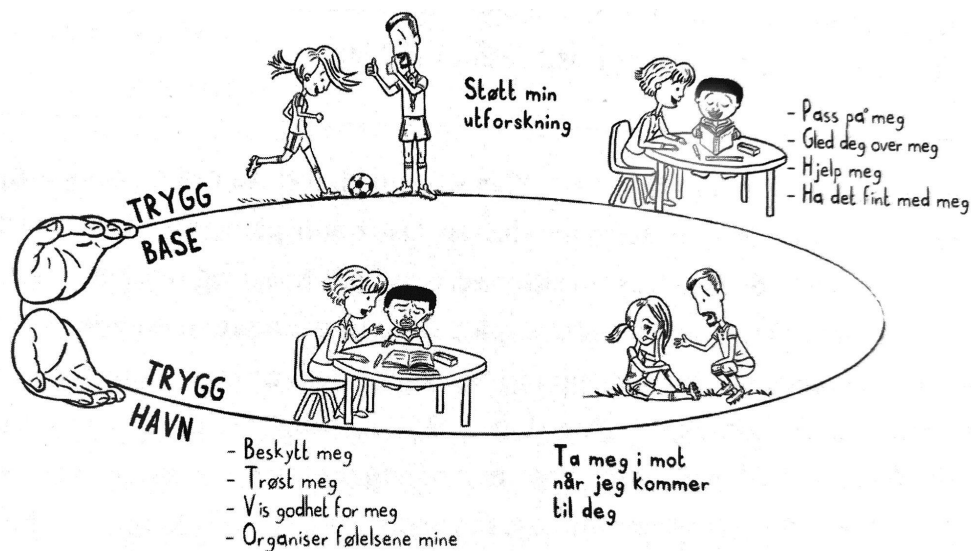
2.2.3. Trygghetssirkelen

Trygghet er et grunnleggende behov for mennesker. Når læreren skal legge til rette for lek for elever som strever med problematferd, vil trygghet være essensielt. Teorien til Cooper, Hoffman & Powell om trygghetssirkelen, omtalt av Brandtzæg og kolleger, viser til to grunnleggende behov som mennesker har; behovet for utforskning og behovet for tilknytning til andre (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 31). Disse to behovene påvirker hverandre og henger sammen. Skal elevene klare å utforske og lære, som jo leken er en god arena for, trenger de å være følelsesmessig regulerte, i tillegg til at de må føle seg trygge.

I den nedre delen av Trygghetssirkelen, *trygg havn*, representerer barnets tilknytningsbehov i form av en kjent og trygg voksen der barnet kan få hjelp, trøst og nærhet (Brandtzæg et al., 2016, s. 31). De mindre barna trenger tett og vedvarende nærhet til disse tilknytningspersonene, mens skolebarna kan i større grad regulere nærhetsbehovet (Brandtzæg et al., 2016, s. 31). For skolebarna kan reguleringen for eksempel være i form av blikk eller samtaler, med de litt eldre barna kan en i større grad forhandle og bli enige om hvordan utfordringene eller behovene kan løses. Mennesker har stort behov for oppmerksomhet, nærhet og bekreftelse fra de personene som er viktige for oss, samtidig som vi bruker disse menneskene til å stabilisere og regulerer oss gjennom andre mennesker (Brandtzæg et al., 2016, s. 32). “Barn trenger denne stabiliseringen mye hyppigere, og i større grad enn oss voksne, fordi deres nervesystem er mindre utviklet” (Brandtzæg et al., 2016, s. 31). En kan med andre ord se det som et behov for å lades, vi trenger å “fylle opp” den emosjonelle kroppen. For de små barna er det læreren eller andre voksne som er den primære ladestasjonen på skolen (Brandtzæg et al., 2016, s. 32). For de eldre barna er læreren fortsatt en viktig ladestasjon, men nå kan også de andre elevene rundt ha denne funksjonen. Gode blikk og hyggelige kommentarer fra medelever kan også bidra til emosjonelle stabilisering. Likevel har læreren en spesiell posisjon, om læreren har gjort seg viktig for eleven blir “ladingen” mer effektiv (Brandtzæg et al., 2016, s. 32).

Den øverste delen av sirkelen, *trygg base*, handler om elevenes utforsknings- og selvstendighetsbehov. For skolebarn dreier dette seg blant annet om trangen til å utforske verden og lære om og forstå ulike sider av livet (Brandtzæg et al., 2016, s. 40). Ved å la barna utforske utvikler det ikke bare barnas selvstendighet, men det styrker også barnas initiativ og opplevelse av å være aktører i verden og følelsen av å kunne bidra (Brandtzæg et al., 2016, s. 41). Å støtte og få frem initiativ hos barn er derfor ikke bare et bidrag til læring der og da, men også til deres selvstendighet og agens, og på den måten bidrar en også til barnets fremtidige psykiske helse (Brandtzæg et al., 2016, s. 41).

Figur 2. Trygghetssirkelen for skole, av Cooper, Hoffman & Powell, forklart av Brandtzæg et al., (2016, s. 35).



2.3. Problematferd

Problematferd kan omtales med forskjellige begreper og innholdet kan forstås og tilnærmes ulikt. I vårt arbeid støtter vi oss på Haugens (2008) tilnærming til problematferd som sosiale og emosjonelle vansker:

Sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer (Haugen, 2008, s. 28).

Ifølge en rapport fra Folkehelseinstituttet oppgis det at omtrent 5-10% av Norske skoleelever har atferdsvansker (Berg, Johansen, Jardin, Forsethlund & Nguyen, 2020, s. 14-15). Men det er krevende å anslå andelen barn og unge med atferdsvansker, da det gis mange ulike definisjoner. Rapporten fra FHI viser til ulike former for atferdsvansker, fra milde til mer alvorlige og påpeker at også milde atferdsvansker kan utgjøre en stor utfordring for barnet, skolen og familien (Berg et al., 2020, s. 6). FHI konstaterer at de aller fleste barn viser former for atferdsvansker i visse perioder og at det er en naturlig del av deres utvikling (Berg et al., 2020, s. 14). I et langsiktig perspektiv vises det til at tidlige atferdsvansker utgjør en risikofaktor for mange psykiske, fysiske og sosiale problemer (Berg et al., 2020, s. 6). “Det synes derfor viktig med tidlig innsats [...], for å forhindre videre uheldig utvikling av atferdsvansker” (Berg et al., 2020, s. 14-15).

Da vi er opptatt av problematferd i skolen er det hensiktsmessig å se nærmere på tilnærminger til og forståelse av problematferd. Disse tilnærmingene ses i tilknytning Haugens (2008) syn på problematferd som ble presentert ovenfor. Elvén og kolleger skriver at ulike elever har ulike forutsetninger og problematferd oppstår når vi forventer at de har evner de faktisk ikke har (2017, s. 37). Videre skisserer de sentrale prinsipper i forbindelse med læreres tilnærming til og forståelse av problematferd. Eksempelvis “*Folk som kan oppføre seg gjør det*” og “*folk gjør det som gir mest mening i situasjonen*” (Elvén, Sjøbu & Ogden, 2017, s. 30). Deres perspektiv er pedagogers ansvar i møte med problematferd: Det er ikke eleven som har et problem, problemet er snarere et resultat av at pedagoger opplever elevers atferd som et problem (Elvén et al., 2017, s. 19). Atferdsvansker er ikke noe som finnes i eleven, men handler i større grad om bakenforliggende årsaker (Elvén et al., 2017). Denne forståelsen kan ses i sammenheng med systemorientert tilnærming til problematferd hvor enkeltindivider hele tiden er i interaksjon med sine omgivelser gjennom å påvirke og bli påvirket (Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2005). Det dreier seg om en helhetlig forståelse av barnets forutsetninger og egenskaper (individperspektiv), eleven som selvstendig lærende individ (aktørperspektivet) og interaksjonen med omgivelsene eller konteksten (kontekstuelle perspektiv) (Nordahl, 2010, s. 128–129). Mennesker utvikles i et aktivt samspill med andre mennesker og spesielt signifikante andre slik som lærere og venner (Olsen & Traavik, 2017, s. 80). Olsen og Traavik (2017, s. 80) poengterer at barn som til stadighet kommer til kort i samvær med medelever og voksne, vanskelig kan trives på skolen og ofte hemmes i sin sosiale og faglige læring og utvikling.

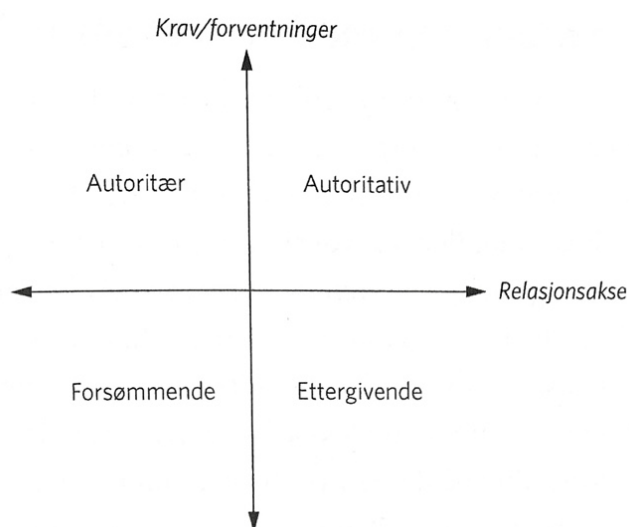
Fallmyrs tilnærming til problematferd baserer seg på en følelses- og samspillsforkusert tilnærming. Målet er å skape et klima som forebygger problemer og positiv atferdsendring er et mål (Fallmyr, 2020, s. 24). “Det er en empatibasert metode som krever at voksne ser og føler verden fra barnets eller ungdommens perspektiv” (Fallmyr, 2020, s. 24). Fallmyr skriver at i lys av denne tilnærmingen vil ikke et sinneutbrudd ses som et atferdsproblem, men som følelser og et underliggende behov hos eleven (Fallmyr, 2020, s. 25). Hensikten er å aktivere sunne og hensiktsmessige følelser, fremfor ytre reguleringer (Fallmyr, 2020, s. 25). Lærerens oppgave blir derfor å ha en fortolkende og åpen holdning til å endre den uønskede atferden gjennom dialog som vekker sunne følelser og kartlegger elevenes behov (Fallmyr, 2020, s. 25).

2.3.1. Autoritativ klasseledelse

Autoritativ klasseledelse står sentralt i møte med problematferd (Olsen & Traavik, 2017, s. 79). Skaalvik og Skaalvik viser til det de kaller en tradisjonell og snever, men nødvendig forståelse av

klasseledelse som setter søkelys på “[...] hvordan læreren leder, stimulerer og kontrollerer elevenes atferd slik at den fremmer læring, og slik at lærehemmende atferd ikke oppstår eller reduseres” (2018, s. 279). Barn som strever med atferd i skolen er ekstra sårbare knyttet til frustrasjon, konflikter og utestengning. Det fordrer sterkere utøvelse av både relasjonskvalitet og forventninger, som setter krav til de ansattes kunnskap om det autoritative perspektivet (Roland, 2021, s. 20).

Figur 3. Det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991)



Teorien om det autoritative perspektiv (figur 3) ble utviklet av Baumrind (1991), hovedsakelig med tanke på foreldrestiler og oppdragelse. I den teoretiske modellen illustreres de fire lærerstilene autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende ut fra hvor de plasseres mellom aksene for *krav/forventninger* og *relasjonsaksen*. Det vises at de autoritative voksne befinner seg høyt på dimensjonene *relasjonsvarme* og *krav som stilles på en respektfull måte*, hvor forsømmende lærerstil ses i motsatt ende av dimensjonene. Det vil kreve høy kunnskap om modellen og bevissthet om egen utøvelse i skolen, for å oppnå god balanse mellom disse to dimensjonene (Roland, 2021, s. 21). Prosessen med å utvikle en slik utøvelse i daglig praksis er livslang. Roland skriver om hvordan den autoritative voksenstilen eller klasseledelsen positivt kan påvirke og forebygge utfordrende atferd, på system- og individnivå (2021, s. 54). Problematferd utøves av mange elever og kan medføre støy, utagering, manglende fremdrift og relasjonsproblematikk (Roland, 2021, s. 56–57). For å håndtere vanskene, kreves det lærere som tenker langsiktig med bakgrunn i et autoritativt perspektiv (Roland, 2021, s. 56).

Voksne som klarer å framstå som en autoritet, samtidig som de bygger varme og støttende relasjoner, vil trolig også best nå fram i utfordrende situasjoner. Lærere som klarer å

forene rollen som tydelig grensesettere når det for eksempel gjelder oppførsel og relasjonell varme, vil trolig møte mer samarbeidsvillige elever (Roland, 2021, s. 64).

2.3.2. Relasjonskompetanse

Innledningsvis ble det lagt frem at sosial interaksjon og nærmere bestemt de relasjoner som eksisterer i klasserommet vil være gjennomgående for studien, da det er av stor betydning i skolen og spesielt for barn som strever. I leken er det store muligheter for å styrke relasjoner og ikke minst kreves sterke relasjoner for å leke. Positive relasjoner utvikles over tid og er et spørsmål om gjensidig kontakt og tillit (Ogden, 2020, s. 84). Lærers relasjonskompetanse vil være avgjørende for relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 45). Drugli definerer relasjonskompetanse som lærers evne til å se den enkelte elev på dens premisser og tilpasse egen atferd til eleven (2012, s. 45). Lærer-elev relasjonen er viktig for alle elever, men spesielt betydningsfull for elever som strever (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Barn er bare så kompetente som konteksten deres gir mulighet for, og de som mangler støttende relasjoner presterer deretter (Pianta, 1999, s. 63–64). At læreren jobber målrettet og bevisst med relasjonene til elevene kan være en mulig ressurs for barnas utvikling (Pianta, 1999, s. 21).

Å utvikle gode relasjoner handler blant annet om fysisk nærhet til barna, deltakelse i felles aktiviteter, stimulering til aktivitet med jevnaldrende og gjensidige positive handlinger (Roland, 2021, s. 32). “Positive relasjoner mellom lærer og elev er kjennetegnet ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, åpenhet og respekt partene imellom.” (Drugli, 2012, s. 48). Slike relasjoner vil være med på å skape trygghet og trivsel på skolen og læring hos elevene (Drugli, 2012, s. 48). Fallmyrs ni egenskaper for å skape gode relasjoner har blitt henviset til tidligere i teksten i tilknytning problematferd, se kapittel 2.1. I følge Fallmyr er anerkjennelse en sentral faktor for god lærer-elev relasjon. Anerkjennelse sammenliknes med å bli satt pris på, men går dypere enn ros fordi anerkjennelse kan være uavhengig av prestasjoner (Fallmyr, 2020, s. 39–42). En anerkjennende lærer viser interesse for elevene, bekrefter følelse og fortolker barns væremåte og handlinger med en positiv tilnærming, selv den uønskede atferden (Fallmyr, 2020, s. 39–42). Andre viktige egenskaper ved læreren for å skape gode relasjoner er tydelighet og forutsigbarhet (Fallmyr, 2020, s. 39–40). Det handler om en lærer som ivaretar grenser og regler på konsekvente måter og gir tydelige forventninger tilpasset elevenes nivå, samt har kontroll over følelser og er tålmodig (Fallmyr, 2020, s. 39–40).

Pianta tar opp hvordan forholdet mellom barn og voksne spiller en viktig rolle i elevens utvikling av relasjoner til jevnaldrende, det gjelder blant annet emosjonell utvikling og selvregulering (1999, s. 67). Lærerens verdier og forventninger om hva som er akseptabel atferd og samtidig utøvelse av varme relasjoner, vil over tid påvirke klassemiljøet og elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse (Roland, 2021, s. 64). Drugli (2012, s. 86) tar opp hvordan de yngre barna legger merke til hvordan læreren forholder seg til andre elever. Merker de at læreren ikke kommer godt overens med en elev vil de selv også utvikle en negativ relasjon til den eleven. Elevene bruker læreren som en referanseramme når de selv gjør seg opp meninger om de andre klassekameratene (Drugli, 2012, s. 88).

Elevrelasjoner er en betydningsfull del av eller faktor i læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 11). Læringsmiljøet omhandler alt som har betydning for elevens opplevelse av skolen, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). “Et aksepterende, og sosialt miljø, hvor elevene blir godtatt, sett og medregnet med sine sterke og svake sider, er et sentralt kjennetegn ved et godt læringsmiljø.” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232). Det handler om gjensidig respekt og positive lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233). Sterke relasjoner mellom elever, og lærer, vil avhenge av lærerens arbeid for et godt og trygt læringsmiljø hvor sosial kompetanse vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 12).

2.3.3. Tidligere forskning om problematferd

Forskning viser sammenheng mellom atferdsvansker og negative relasjoner. Hamre og Pianta (2001) har undersøkt kvaliteten på lærer-elev relasjonen fra barnehagen og gjennom grunnskolen, for å se om barnehagelæreres vurdering av relasjonen til barnet kan predikere en rekke skoleresultater. Studien viser sterke bevis for at kvaliteten på lærer-elev relasjonen kan gi en tidlig markør på senere akademiske og atferdsmessige utfordringer (Hamre & Pianta, 2001). I sammenheng med tidlige markører, trekkes tidlig innsats og “tidlig- inn” tiltak frem. Studien konstaterer at elever som strever med problematferd de første årene i skolen, som har trygg og sterk relasjon til læreren, mindre sannsynlig vil oppleve fortsettende eller økende problematferd. Det står i motsetning til elever med den samme graden av problematferd, men som i mindre grad mestrer klasserommets sosiale arena (Hamre & Pianta, 2001). En norsk studie gjennomført av Drugli og Hjemdal (2013) bekrefter også sterk sammenheng mellom atferdsproblemer og negativ kvalitet på relasjon mellom lærer-elev. Positive lærer-elev relasjoner kan være en beskyttende faktor for elever med problematferd (Drugli & Hjemdal, 2013).

Nordahl, Mausehagen og Kostøl har på oppdrag for utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget) skrevet en rapport med hensikt om å finne frem til eventuelle kjennetegn på skoler med liten forekomst av problematferd (2009). De er opptatt av kontekstuelle og organisatoriske kjennetegn og skriver at skoler kan utvikle, opprettholde og forsterke problematisk atferd (Nordahl, Kostøl & Mausehagen, 2009). Resultatene fra skolene med lite problematferd viser solide timer, tydelig og hensiktsmessig klasseledelse og gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev (Nordahl et al., 2009, s. 98–99). Det henvises til en opplæring preget av forutsigbarhet, ro og positiv stemning. Blant de mest karakteristiske trekkene for skoler med lite problematferd er autoritativ klasseledelse som er proaktiv, støttende og relasjonsorientert (Nordahl et al., 2009, s. 102). Samtidig viste det seg at skoler med liten forekomst av problematferd hadde stor grad av engasjerende og motiverende undervisning (Nordahl et al., 2009, s. 98–99).

2.4. Lek i de første årene i skolen

I arbeidet med å skape en god overgang fra å være eldst til å bli yngst, vektlegges felles forståelse og målsetting i skole og barnehage for sentrale begreper som lek (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 28). Samarbeidet mellom barnehage og skole og hvordan overganger tilrettelegges har stor betydning for barnas trivsel og videre læring og utvikling (Becher et al., 2019, s. 17). Leken ses som svært betydningsfull i de første årene i skolen og vi vil se nærmere på dens verdi for barnet, lærerens lekkompetanse og deltakelse i lek.

2.4.1. Lekens verdi for barna

Når vi er opptatt av leken i begynneropplæringen, og skolen for øvrig, er det nødvendig å si noe om lekens egenverdi for barnet. “International Play Association”, heretter forkortet IPA, er en internasjonal organisasjon som verner om og promoterer barns rett til lek som en menneskerettighet (International Play Association, 2022). Organisasjonen uttrykker bekymring for en rekke faktors negative påvirkning på barns liv og utvikling. Eksempelvis samfunnets likegyldighet til lek, høyt akademisk og teoretisk fokus i skolen, segregering blant barn og manglende kompetanse og forberedelse til å mestre videre liv i et stadig utviklende samfunn (International Play Association, 2022). IPA legger frem forslag til hva institusjoner med ansvar for barn kan gjøre, med fokus på blant annet helse og utdanning. I forbindelse med helse trekkes det frem at lek i større grad bør integreres i deler av barns liv og omgivelser da det er grunnleggende for deres fysiske og mentale helse (International Play Association, 2022). Utdanning har også en sentral plass i deres forslag, det innebærer blant annet:

- Å legge til rette for interaksjon, kreativitet og sosialisering gjennom lek i utdanningen
- Lek som en sentral del av utdanningsløpet, spesielt i barneskolen. Med hensikt om å styrke motivasjon og deltakelse
- Forskning på viktigheten av lekkompetanse for voksne som jobber med barn

(International Play Association, 2022)

Lek er krevende å definere og det gis mange ulike tilnærminger til fenomenet. Lillemyr skriver om lek at det har en helt spesiell verdi for barn ved å være deres verden og en naturlig væremåte som er et mål i seg selv (2011). I følge Lillemyr (2011, s. 39) er lek viktig for barn i alderen 0-12 år og spesielt betydningsfull i 4-10 års alderen. Barn i den alderen bruker en betydelig del av sin tid til lek, samtidig er leken særlig viktig på grunn av egenverdien den har for barna og at den er grunnleggende for barns læring og utvikling (Lillemyr, 2011, s. 39). Öhman (2012, s. 100) skriver om lekens egenverdi at den først og fremst er lystbetont for barna og genererer velverdsfølelser gjennom latter og smil. Leken er engasjerer og motiverer barnet på en fullstendig og indrestyrt måte og vil derfor være av sentral betydning både for utvikling og sosialisering (Lillemyr, 2011, s. 41). Det understrekes av Vygotsky som ser gleden som det viktigste kjennetegnet ved lek (Imsen, 2020, s. 206–207; Lillemyr, 2011, s. 133). Samtidig som at lek tilfredsstiller sentrale behov for barn, stimulerer det også til utvikling. For barn med sosiale og emosjonelle vansker kan deltakelse i lek for eksempel utvikle sosiale ferdigheter og evnen til kommunikasjon (Lillemyr, 2011, s. 42) . I leken kan barnet spille ut følelser sammen med andre barn og få prøve ut innlevelse i andres situasjon, for slik å utvikle empati (Lillemyr, 2011, s. 42) .

En av de mest sentrale driftene mot å leke styres av ønsket om å være akseptert og å høre til (Öhman, 2012, s. 106). Tilhørighet handler om lekens sosiale aspekter i form av å være sammen, imitere og lære av hverandre, som kan skape fortrolige relasjoner (Öhman, 2012, s. 106). “Trygg og god lek, der barna utvikler tillit og respekt i forhold til andre, og der de utvikler tro på seg selv for å gå inn i utfordringer med tanke på å oppnå gleden ved å mestre, blir viktig” (Lillemyr, 2011, s. 59). Et annet sentralt element i leken er at den er lite prestasjonsorientert, den er med på å ufarliggjøre temaene som blir tatt opp gjennom leken som igjen skaper trygghet. Lek oppfattes ofte som et trygt sted for utprøving og av ferdigheter, der det ikke handler om presentasjon, slik som det ofte er i tilrettelagt læring (Lillemyr, 2011, s. 208). Barna er redde for å bli vurdert etter hvordan de oppfører seg eller presterer (Lillemyr, 2011, s. 41). “Leken vil dermed være nokså “fri”, et sted der de kan bruke det de kan, og dermed dra nytte av sine forutsetninger og sitt potensial” (Lillemyr, 2011, s. 41). Et kjennetegn ved leken er at barna setter virkeligheten til side (Lillemyr, 2011, s. 44). Virkelighetens krav og normer forsvinner, noe som er med på å ufarliggjøre og skape trygghet.

Barnet tør mer i lek enn i aktiviteter der det blir vurdert med tanke på bestemte krav (Lillemyr, 2011, s. 44).

2.4.2. Lærerens deltakelse i lek

I sammenheng med lek for elever med problematferd er det interessant å se nærmere på læreres forhold til å delta i lek, med hensikt om å støtte og ivareta elevene. Hvordan lærere tenker om sin betydning for og rolle i barns lek, vil avhenge av synet på lek og lekens betydning (Öhman, 2012, s. 239). Læreres holdninger vil også være avgjørende for læring gjennom lek og forankres i et grunnleggende syn på barn, barndom og dannelse i bred forstand (Lillemyr, 2011, s. 211; Öhman, 2012, s. 37). Hvordan barn skal lære gjennom lek, er et spørsmål om hvordan en ser på læring, hva en forstår med lek og hvordan en i skolen vil oppnå læring gjennom lek (Lillemyr, 2011, s. 58). En av forutsetningene for å kunne skape en form for lekbasert læring er at lærerne har kjennskap til barns utvikling og sentrale karakteristikk for lek (Becher et al., 2019, s. 16). Pedagogen må derfor være bevisst forskjellen mellom barnets og sitt eget perspektiv på lek og målet må være å ivareta begge perspektivene.

Det er flere grunner til at lærere blander seg eller tar en rolle i leken. I noen sammenhenger kan det være at leken er for ensformig eller gjentakende eller det er barn som av ulike grunner ikke mestrer å delta i leken (Broström, 2019, s. 48). Noen barn mangler lekerfaring eller kompetanse til å delta i leken og behøver hjelp til å komme inn eller forstå mønstre og regler (Broström, 2019, s. 48).

Lærere kan hjelpe barna til å se og støtte hverandre og tilegne seg sosial kompetanse gjennom leken (Broström, 2019). Lillemyr (2011) mener i likhet med mange andre at det jevnt over er en rekke fordeler forbundet med at voksne går inn i leken sammen med barna når det kreves. Men det må skje med forsiktighet og respekt og på barnas premisser (Lillemyr, 2011, s. 216). Det kan særlig være grunn til å gå inn i lek når pedagogen har målsettinger som: hjelpe elever til å delta i lek med andre, danne vennskap og fremme sosial kompetanse og å benytte lek som alternativ arbeidsform for å styrke engasjement og interesse (Lillemyr, 2011, s. 218). Når lærere deltar i leken sier Broström (2019, s. 49) at det åpnes for flere muligheter. To av disse mulighetene er blant annet at leken kan være med på å inkludere de som faller utenfor og det kan gi rom for mer læring både faglig og sosialt (Broström, 2019, s. 49).

Når barn strever med lek, uavhengig av hva problematikken skyldes eller hva som ligger til grunn, trengs aktiv og trygg støtte fra læreren. Det er grunnleggende at pedagogen studerer barnas forutsetninger for lek slik at lekstøtten er tilpasset deres behov og utviklingsnivå (Öhman, 2012, s.

233). Det handler om positiv støtte til å skape meningsfulle aktiviteter og knytte positive relasjoner til andre barn, hvor to grunnforutsetninger er trygghet og inspirasjon (Öhman, 2012, s. 194, 324). I dette arbeidet blir pedagogens viktigste rolle å etablere en relasjon med barnet for å skape et fysisk og følelsesmessig trygt sted hvor barnet kan få utforske lek sammen med en trygg og pålitelig lærer (Öhman, 2012, s. 194). Barnet må få erfaringer med at noen leker med det for å kunne bli en som leker. Det krever at læreren viser interesse for barnet, etablerer en relasjon og lokket barnet til samspill, samtidig må barnets lekelyst og nysgjerrighet vekkes (Öhman, 2012, s. 223). Lekstøtte kan også ses i et mer kollektivt og sosialt perspektiv, hvor pedagogen kan gi barn felles erfaringer ved å leke i mindre grupper med veiledning og støtte fra en aktiv og lekende voksen (Öhman, 2012, s. 223). Læreren kan innta ulike roller og funksjoner i leken og med utgangspunkt i Johnson, Christie og Wardle presenterer Öhman (2012, s. 244–245) følgende:

- **Læreren som observatør.** Læreren observerer samspill og betrakter barna, noe som gir informasjon om barnas utviklingsnivå. Observasjonene kan gi grunnlag for å gå inn i en mer aktiv rolle basert på hva læreren får informasjon om.
- **Læreren som medleker.** Læreren er aktiv deltaker på barnas premisser og kan bidra med lærdom om lekens betingelser og regler.
- **Læreren som lekleder.** Læreren er aktiv styrende i leken og tar bevisste valg for å berike og forlenge leken. Læreren hjelper til med å holde liv i leken.

(Öhman, 2012, s. 244–245)

Spørsmålet om voksnes innblanding i lek er mye omdiskutert og voksnes intervensjoner i forhold til barns lek er ikke til å komme utenom (Lillemyr, 2011; Öhman, 2012). Öhman poengterer at det er forskjell på å la leken være i fred og å være en passiv betrakter. Om læreren en passiv betrakter kan det få negative konsekvenser da barna ikke får støtte til å utvikle positive relasjoner eller til å utvikle gode tilknytningsstrategier (Öhman, 2012, s. 239–240). Fri lek innebærer ikke nødvendigvis å leke fritt uten tilsyn og innblanding, skriver Öhman (2012, s. 239–240). Tvert imot kan det være nyttig for læreren å observere leken for å se barns kompetanse, oppdage vennsksapsrelasjoner og gi informasjon om interesser, utvikling og lekmønstre (Öhman, 2012, s. 239–240).

2.5. Styring i skolen

“Hva er det som gjør en skole, en barnehage eller en lærer god? Mye taler for at det er resultatet som teller” (Afdal, 2014, s. 31)

I dagens skole stilles det store forventninger til både elever, ledelse og lærere. Det har blitt utformet læreplaner med testbare mål, i tillegg er det utviklet et regime med testing i utdanningssektoren som måler om de fastsatte mål nås (Afdal, 2014, s. 31). Forventningene til læreren har blitt mer mangfoldige og komplekse og økt oppmerksomhet på elevenes resultater omfatter også forventninger til lærerne og deres praksis (Ogden, 2020, s. 20). I tilknytning roblemformuleringen er faktorer og årsaker som begrenser læreres tilrettelegging av lek av stor interesse.

I forbindelse med Kunnskapsløftet 2006 ble målstyring og økt kunnskapskontroll innført, basert på føringer gitt av organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) (Befring, 2022, s. 79). Det førte med seg pedagogiske utfordringer og konsekvenser i form av testing og prøver som offentliggjøres (Befring, 2022, s. 79). Resultater og læringsutbytte er relativt nye ord i utdanningsammenheng og de bidrar til et fokus i skolen på hva elevene har lært opp mot hva som er mål i læreplanverket (Mausethagen, 2018, s. 240–241). Denne utviklingen kalles ansvarliggjøring som handler om at andre holder deg ansvarlig for dine handlinger gjennom resultatene (Mausethagen, 2018, s. 241). Hensikten er at det skal bidra til å skape mer effektive skoler og lærere. Målstyring og ansvarliggjøring kan få negative følger for læreres relasjoner til elevene. Det kan komme til syne ved at det som skal testes prioriteres i undervisningen, at forhold baseres på prestasjoner og at fokus rettes mot elevenes nivå (Befring, 2022, s. 79; Mausethagen, 2018, s. 241). Studier på testing og ansvarliggjøring rettet tidligere fokus på konsekvensene det har for lærernes arbeid (Mausethagen, 2018, s. 241). I dag er studiene mer nyanserte og retter i større grad fokus på hvordan testing og ansvarliggjøring fører til dilemmaer for lærere grunnet ulike forventninger til deres arbeid, skriver Mausethagen (2018, s. 241). Befring poengterer at ansvarliggjøring og målstyring ikke stemmer overens med skolens verdigrunnlag og overordnede målsettinger som tilpasset opplæring, likeverd og inkludering (2022, s. 79).

2.5.1. De gode lærerne

Til tross for negative trekk og styring i skolen er det mange skoler og lærere som makter å dempe disse følgene (Befring, 2022, s. 84). Det er skoler og lærere som gjerne omtales som gode og de har en viktig rolle i diskusjonen om tilrettelegging av lek i skolen for elever med problematferd. Vi siterer Befring (2022) siden han så godt setter ord på hvem disse lærerne og skolene er:

Til tross for sterke motkrefter i skolesystemet, med problematiske grunntrekk, makter de å ivareta sine elever med verdighet og varme. De bruker sin pedagogiske og menneskelige kompetanse for å gi sine elever reelle muligheter for å lykkes med skolen og dermed med

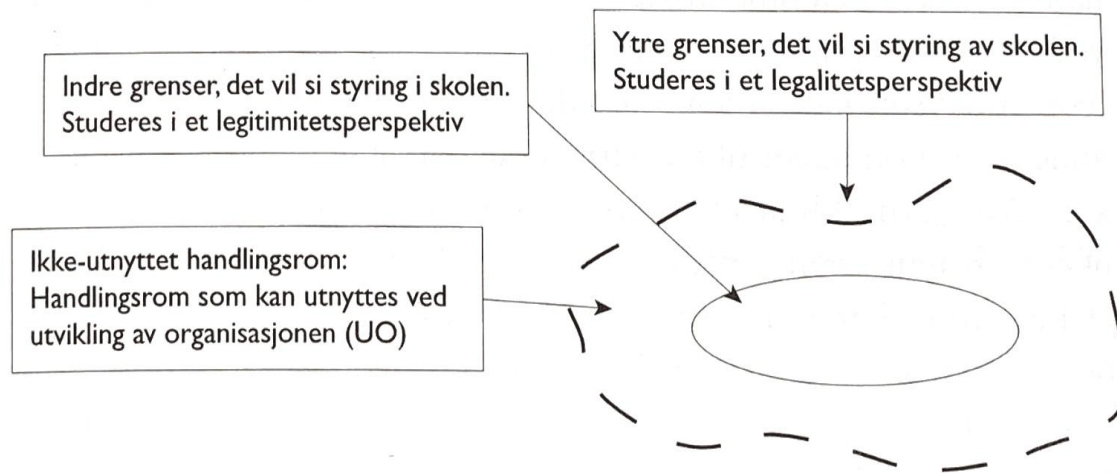
livet. Disse lærerne er dermed modeller og veivisere for en skoleutvikling der grunnleggende pedagogiske kvaliteter står i forgrunnen (Befring, 2022, s. 89).

Et grunntrekk ved de gode lærerne er at de til tross for systemmangler klarer å gi støtte til læring og fremtidstro hos sine elever (Befring, 2022, s. 86). Befring skriver om de gode lærerne at de møter alle på en tillitsfull og hyggelig måte og imøtekommer behov for å gi andre erfaring av å være verdsatt (Befring, 2022, s. 87). På den måten skapes trivsel og trygghet som begrenser negative følger og konsekvenser, skriver Befring (Befring, 2022, s. 87). De gode lærerne er pedagogiske fyrstårn som er i stand til å praktisere grunnleggende pedagogiske kvaliteter som er basert på prioriteringer og personlig kompetanse (Befring, 2022, s. 86–87). Deres pedagogiske kvaliteter kommer til uttrykk gjennom hva de gjør og ikke gjør, det vil si holdninger og handlinger (Befring, 2022, s. 88). I et spesialpedagogisk perspektiv er det essensielt at de gode lærerne “[...] legger til grunn at uansett problemer som elever kan slite med, så bærer de på en drøm og et inderlig håp om å lykkes både med skolen og livet” (Befring, 2022, s. 89).

2.5.2. Handlingsrom

Det mest sentrale i skolens virksomhet er det som skjer i klasserommet og den aktiviteten det inspirerer til (Haug, 2012, s. 13). Både fellesskapet, organisasjonen og omgivelsene er med på å utsette lærere og elever for påvirkning, forventninger og spillerom som igjen er med på å påvirke deres handlinger (Haug, 2012, s. 14). Skolen som organisasjonen og individene i skolen er i et dialektisk forhold som gir føringer om hvilke handlinger som kan være mulig og ikke mulig (Haug, 2012, s. 16–17). Faktorer som for eksempel tid til disposisjon, elevsammensetninger, lærerkompetanse, antall elever eller tradisjoner kan ha stor betydning for hvilke valg og handlinger som blir tatt (Haug, 2012, s. 17). Det gir lærerne et handlingsrom som de kan utnytte for å realisere en anstendig opplærings- og skolelivskvalitet (Befring, 2022, s. 84; Haug, 2012, s. 12). Dette handlingsrommet omtaler Berg (1999, s. 28) som et frirom, og illustrere det gjennom friromsmodellen som vist under. De ytre grensene tar for seg styring *av* skolen. Dette er grenser som bestemmes av oppdragsgiver, som kommer til uttrykk for eksempel gjennom læreplaner, lover og forskrifter som har som hensikt å styre og regulere skolen. De indre grensene handler om styring *i* skolen. Her dreier det seg om de rådende kulturene som eksisterer på hver skole, som igjen danner grunnlaget for skolens verdier og prinsipper. Mellom disse grensene dannes et område hvor det oppstår mulighet for endring og utvikling, dette er det område Berg (1999, s. 28) kaller frirom. Det er her læreres handlingsrom er.

Figur 4. Friromsmodellen (Berg, 1999)



3. Metode

I dette kapittelet vil studiens metodiske tilnærming bli presentert for å belyse problemstillingen *“Hvordan kan småskolelæreren tilrettelegge leken for barn med problematferd for å bygge et inkluderende fellesskap?”* med forskerspørsmålene:

- I. *Hvilken plass har lek i småskolelæreres klasserom?*
- II. *Hva vektlegges av lærere i møte med elever med problematferd?*
- III. *Hvilken erfaring har lærere med lek i tilknytning elever med problematferd?*

For å få innsikt i læreres tanker og refleksjoner rundt lek og problematferd har vi benyttet en kvalitativ datainnsamlingsmetode, nærmere bestemt semistrukturert intervju. Datainnsamlingen består av fire individuelle intervjuer med lærere som jobber i og har flere års erfaring med begynneropplæringen i Norsk offentlig skole. Dataene baserer seg på informantene erfaringer, refleksjoner og praksis omkring studiens tematikk. Utvalget ble trukket målrettet ved homogen sampling, som innebærer rekruttering av mennesker i en bestemt gruppe med spesifikke karakteristikk (Høgheim, 2020, s. 156).

I det følgende vil vi først presentere vitenskapsteoretisk ståsted for studien. Deretter vil alle aspekter ved planlegging, gjennomføring og transkribering av intervju bli belyst. Vurdering av prosjektets kvalitet blir så lagt frem, hvor det ses nærmere på validitet og reliabilitet. Derunder belyses etiske refleksjoner i tilknytning vår studie som gjelder læreres relasjonsarbeid med de yngste barna i skolen. Sist presenteres analyseprosessen og i påfølgende kapittel presenteres funn.

3.1. Kvalitativ metode

Studien er rettet mot småskolen og lærere som jobber i begynneropplæringen. I den forbindelse er vår oppgave som samfunnsforskere å utvikle forståelse av fenomener knyttet til lærere og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2013, s. 15). Kvalitativ forskningsmetode har som formål å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv ut fra deres eget perspektiv og produsere kunnskap (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 42). Den aktive interaksjonen som foregår mellom oss som forskere og lærerne som deltar vil danne grunnlag for kunnskapen som oppnås. Studiens kunnskap konstrueres dermed sosialt og forankres i sosialkonstruktivismen (Tjora, 2021, s. 295).

De vitenskapelige retningene fenomenologi og hermeneutikk er sentrale i vår studie. Fenomenologien har som formål å beskrive fenomener slik de inngår i ulike sammenhenger (Kvarv, 2021, s. 96). Det innebærer å rette søkelys mot menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, med deres erfaringer og opplevelser (Befring, 2015, s. 109). I vår studie kan vi ikke studere verden som den er, men som den oppfattes av lærerne vi intervjuer. I tråd med fenomenologien, så er det informantenes livsverden som danner grunnlaget for å forstå deres oppfatninger og handlinger (Befring, 2015, s. 109). Spørsmålene fra intervjuguiden stilles med utgangspunkt i småskolelæreres subjektive indre opplevelser, nærmere bestemt refleksjoner, praksiser og erfaringer. Den hermeneutiske metoden spiller en aktuell rolle i utdanningsvitenskapen og i analyser av empiriske data som har en direkte formidlende funksjon og et budskap som kan tolkes (Befring, 2015, s. 21). Hermeneutikken kan forklares som en subjektivt fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst. Det innebærer en interaksjon mellom tekst og tolkning, for å søke etter en helhetlig innsikt (Befring, 2015, s. 20-21). Innenfor den hermeneutiske retningen er en opptatt av tolkerens forståelseshorisont og prosessen begynner med en forforståelse, som utvikles i takt ved at det hentes inn nye erfaringer og data som igjen tolkes og utvider forståelsen (Befring, 2015, s. 21; Kvarv, 2012, s. 83). I prosessen med innsamling av datamateriell ligger vår forforståelse til grunn og påvirker både hva vi stiller spørsmål om og hvordan vi gjør det. Eksempelvis fargekoding av transkripsjoner, kategorisering av funn og utvelgelse av funn. Underveis i studien har forståelsen videreutviklet seg i takt med innhenting av empiri, teori, forskning og litteratur. Blant annet har vi måttet endret studiens spørsmål og hvilken teori og litteratur vi ser som nyttig i forhold til problemstillingen, i takt med utviklingen av vår forståelse. Arbeidet har vært en kontinuerlig prosess med en bevegelse fra del til helhet, hvor delen påvirkes av helheten, og helheten påvirkes av delen, slik som i Gadamer's hermeneutiske sirkel (2003, s. 33). Søken etter innsikt vil føre til en ny og stadig mer fordypet helhetsforståelse (Befring, 2015, s. 21, 111; Gadamer, 2003, s. 33).

3.1.1. Semistrukturert intervju

Da vi i vår studie er interessert i læreres erfaringer og refleksjoner ble det naturlig å velge en metode hvor vi kan være i dialog med informanten og gå i dybden. Ved bruk av intervju er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, og målet er å skape en overføringsverdi slik at en basert på intervjuene kan peke på prosesser, sammenhenger og kategorier som gjelder for flere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117; Skilbrei, 2019, s. 65).

Vi har valgt semistrukturert intervju da det var fordelaktig med noen konkrete planlagte spørsmål, samtidig som det var rom for å stille oppklaring- og oppfølgingsspørsmål. Vi forberedte oss på å stille relevante utdypende og oppfølgende spørsmål, da det regnes som viktige kvalifikasjoner for intervjuere. Den kontinuerlige vekselvirkningen mellom spørsmål og svar bidro til å skape et fyldig datamateriale (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 40). Målsettingen med det semistrukturerte intervjuet var å skape kunnskap i møtet mellom intervjuernes og den intervjuedes synspunkter og kompetanse (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.1.2. Intervjuguide

Semistrukturerte intervju utføres vanligvis basert på en intervjuguide (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 38). Spørsmålene i intervjuguiden skulle ha som hensikt å hjelpe oss som forskere å holde fokus mot tematikken og problemstillingen gjennom intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Det opplevdes krevende å utarbeide en god intervjuguide da spørsmålene ville ha stor betydning for dataene vi samlet inn.

Informantene mottok intervjuguiden en dag i forkant av intervjuet. Intervjuguiden består av syv hovedspørsmål hvorav fem har underspørsmål (vedlegg 1). Målet med spørsmålene var å få frem refleksjoner, erfaringer, praksiser og forståelse. Hensikten med hovedspørsmålene var å dekke temaene i problemstillingen. Underspørsmålene hadde som hensikt å innhente forklaringer eller utdype relevante dimensjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 41; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Da problemstillingen på det tidspunktet var tentativ og vi ikke ønsket at informantene skulle føle at de kunne svare «rett eller galt», valgte vi å ikke gi ut problemstillingen. Vi ga ingen føringer på om de skulle forberede seg eller ikke. Fordelene med at informantene fikk tildelt spørsmålene på forhånd var at de fikk mer tid til å reflektere rundt svarene, noe som kan ha ført til mer utdypende svar. Samtidig kan det ha bidratt til at intervjusituasjonen ble tryggere og mer komfortabel for lærerne. Ved å gi ut intervjuguiden i forkant kan svarene ha blitt påvirket i form av å være mindre spontane. Likevel opplevdes det ikke som en begrensning, da det var rom for spontane oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene.

3.1.3. Intervjusituasjonen

Til tross for pandemien ble tre av fire intervjuer gjennomført fysisk. Vi la til rette for at deltakerne kunne velge den intervjusituasjonen de var komfortable med, enten digitalt eller fysisk på deres arbeidsplass eller vårt Universitet. Det kan ha bidratt til trygghet og trivsel for lærerne. To møter foregikk på lærernes arbeidsplass, ett på Universitetet og ett over Teams. Hvert av de fysiske

intervjuene foregikk på lukkede rom for å skjerme deltakerne for forstyrrelser og støy. Det digitale intervjuet ble også gjennomført uten forstyrrelser.

Vi benyttet videosamtale under det digitale intervjuet, som førte til at intervjusituasjonen foregikk på tilnærmet samme premisser som de fysiske. Det oppsto ingen utfordringer ved utførelsen av intervju over nett. Som ved fysisk møte kom detaljer i kroppsspråk og intonasjon tydelig frem gjennom video. Dynamikken i intervjuene var god, og det var naturlig øyekontakt. Vi vil presisere at det kun ble tatt lydopptak, ikke video. Vi gjennomførte individuelle intervjuer, som er en vanlig kilde til kunnskap om hvordan fenomener, kategorier og relasjoner ser ut fra informantens ståsted (Skilbrei, 2019, s. 66–67). Det var satt av maksimalt 60 minutter til gjennomføring, hvorav det ble brukt 30-45 minutter per intervju i tillegg til småprat i forkant og etterkant av opptak.

Vi avklarte rollefordelingen før intervjuet, hvorav en av oss hadde hovedansvar for gjennomføringen. En aktiv intervjustil med selvsikre intervjuere viser seg å være den beste for å få intervjupersonen til å snakke fritt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 33). Den ansvarlige ledet intervjuet ved å stille spørsmålene fra intervjuguiden, gi rom for informantens svar og refleksjoner for så å stille oppklaring- og oppfølgingsspørsmål. Den andre intervjueren var aktiv og engasjert lytter som stilte spørsmål ved interesse og behov. I løpet av de fire intervjuene fordelte vi rollene slik at hver av oss fikk ha hovedansvar for gjennomføring, og det var avklart i forkant og tydelig formidlet til informantene.

Lydopptak ble benyttet for å dokumentere intervjuene. Lydopptak ga visshet om at vi fikk med oss alt som ble sagt, mens vi konsentrerte oss om intervjupersonen, emnet og dynamikken (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 205–206; Tjora, 2021, s. 180). På den måten sørget vi for god kommunikasjon og flyt og kunne be om utdyping og konkretiseringer underveis (Tjora, 2021, s. 180). For å sikre lydopptak brukte vi en fysisk diktafon og «Nettskjema UiO» sin diktafon app. Vi informerte tidlig om bruk av lydopptak under intervju og gjentok denne informasjonen i forkant av intervjuet. Vi sørget for full forståelse for profesjonell og trygg bruk og plasserte diktafonen formålstjenlig. Bruk av diktafon og oppbevaring av data ble avklart i samtykkeerklæringen.

Avslutningsvis stilte vi spørsmålet “Er det noe du vil legge til eller utdype?”. Det kan ha bidratt til å skape en komfortabel avrundning for informantene (Skilbrei, 2019, s. 159). Vi sørget for å takke informantene for deltakelse og vise vår takknemlighet. Etter gjennomført intervju reflekterte vi over hva vi kan og bør gjøre annerledes til neste gang (Skilbrei, 2019, s. 159). I lys av kunnskapen vi tilegnet oss, bestemte vi oss for å spisse spørsmålene slik at det kom tydeligere frem hva vi var

interessert i. Det gjaldt spørsmål som ble stilt utover intervjuguiden. Vi la også mer vekt på småprat ved oppstart for å skape en trygg og komfortabel intervjusituasjon for alle parter.

3.1.4. Transkripsjon

Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, ble det lettere å få oversikt over materialet, i tillegg til at struktureringen i seg selv var en begynnelse på analysen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 206). En utfordring ved transkripsjon er at talespråket ikke er det samme som det skriftlige språket (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 43; Brinkmann & Kvale, 2015, s. 205; Tjora, 2021, s. 186). Når vi snakker bruker vi verken tegnsetting eller avsnitt, og det er ikke gitt hvor den ene setningen slutter og den neste starter (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 43; Tjora, 2021, s. 186). Samtidig er det mest betydningsfulle tapet ved transkripsjon de visuelle ledetrådene og informasjon om stemningen i løpet av intervjuet (Tjora, 2021, s. 186). Ved at vi som intervjuere gjennomførte transkripsjonen på egenhånd, ble det lettere å gå tilbake i situasjonen og se for oss stemning, kroppsspråk og uttrykk. Vi valgte å gå for en relativt ordrett transkripsjon, som var tett opp mot talespråket til informantene (Dalland & Hølland, 2021, s. 271).

3.2. Vurdering av studiens kvalitet

Vi etterstreber en troverdig og detaljert fremstilling av studiens metode og vil derfor belyse de mest sentrale truslene for studiens kvalitet. Vurdering av validitet står sentralt i forskning og handler om å erkjenne styrker og svakheter og være bevisst på forbehold en må ta i slutningene som trekkes (Høgheim, 2020, s. 80–81). Som forskere bringer vi med oss en forforståelse som kan prege prosjektets validitet. For at det skal være et verktøy fremfor en validitetstrussel forutsettes bevissthet rundt egen påvirkningskraft i arbeidet med datainnsamling (Maxwell, 2013, s. 165). I analyseprosessen er det flere områder som kan trues av vår påvirkningskraft, slik som kategorisering og presentasjon av funn. Vi har vært bevisste på det, gjort rede for det under studiens kapittel 3.1. *Kvalitativ metode* og har forholdt oss mest mulig nøytrale, for å skape høyest mulig grad av troverdighet og gyldighet.

Det er verdt å trekke frem at vi trolig kunne fått fyldigere innsikt dersom vi hadde kombinert intervju og observasjon som metode. Observasjon tatt i bruk sammen med intervju kan utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier, og bidra med kontekstuell informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Gjennom observasjon kunne vi fått dypere innsikt i lærernes praksis og sett dem og barna i en skolefaglig kontekst. Vi vurderte at individuelle dybdeintervjuer ville gi oss tilstrekkelig informasjon til å besvare studiens problemstilling og valgte forholde oss til å

gjennomføre fire individuelle intervjuer. Det er verdt å legge til at spørsmålene vi utarbeidet i intervjuguiden, som ligger til grunn for spørsmålene som stilles i intervjuene, ble utviklet fra en tentativ problemstilling. Vår forståelse har utviklet og utvidet seg i takt med at det hentes inn nye erfaringer og data, som medfører at vi ser muligheter for utviklings og/eller forbedringspotensialet i formulering og innhold av enkelte spørsmål. Som nevnt tidligere i teksten, studien er et resultat av en kontinuerlig prosess med en bevegelse fra del til helhet, hvor delen påvirkes av helheten og helheten påvirkes av delen, som står sentral i Gadammers hermeneutiske sirkel (2003, s. 33). Vår søken etter innsikt har medført en stadig mer fordypet helhetsforståelse (Befring, 2015, s. 21).

En annen kvalitetsvurdering i forhold til informanter er at det ikke er gjennomført såkalt “member checking” (Postholm, 2010, s. 132–133). Det innebærer at forskeren ber forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene som er gjort (Postholm, 2010, s. 132–133). Vi kunne ha sendt transkripsjonene til deltakerne slik at de kunne uttale seg om ting de ikke var enige i og/eller gitt tilleggsinformasjon. Det ville styrket studiens troverdighet. Samtidig har vi gjort ordrett transkripsjon og forsøkt å fremstille det så transparent som mulig for at det skal være troverdig.

Størrelsen på utvalget kan være en begrensning ved at det ved flere informanter ville blitt rikere empirisk grunnlag. Samtidig skyldes utvalgets størrelse en kombinasjon av tilgjengelig tid, studiens omfang og at flere informanter ikke nødvendigvis tilfører studien ny kunnskap (Høgheim, 2020, s. 159; Brinkmann & Kvale, 2015, s. 148). Videre satt pandemien begrensninger for rekruttering av informanter. Vi var tidlig ute med å kontakte skoler på telefon og e-post til rektorer og avdelingsledere. Responsen var lav og begrenset da skolene hadde utfordringer med sykdomsfravær og organisering. På sikt fikk vi kontakt med et utvalg rektorer og avdelingsledere som henviste oss til lærere som oppfylte de nevnte kriteriene, og vi gjorde individuelle avtaler med pedagogene. Med utgangspunkt i masteroppgavens validitet er det verdt å trekke frem at dersom utvalget hadde vært større kunne funnene i høyere grad vært generaliserbare og mer gyldig til andre sammenhenger, personer og kontekster (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 289).

3.3. Etiske hensyn

Vår studie innebærer behandling av personopplysning og lydopptak av intervju. Vi var derfor nødt til å melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før vi kunne begynne å innhente data. Med utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer vurderte og bekreftet NSD at

prosjektet vårt samsvarte med personvernlovgivningen (vedlegg 3). Forskningsetikken skal bidra til å sikre god vitenskapelig praksis. Formålet er å fremme fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021). Forskningsetikken skal behandles som en integrert del gjennom alle leddene i forskningsprosessen (Skilbrei, 2019, s. 24). For å øke etterprøvbareheten og validiteten har vi fremstilt metoden på redelig og ærlig vis. Likevel ønsker vi belyse de etiske aspektene som hadde størst betydning for vår studie.

I forskningsprosjekter er det forskerne som har ansvaret for deltakerne og skal sikre menneskeverd, integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021, s. 17). Å gi tilstrekkelig informasjon og innhente frivillig samtykke fra alle som deltar i forskningen er en hovedregel (NESH, 2021, s. 17). Hver deltaker mottok informasjonsskriv og samtykkeskjema utarbeidet gjennom NSD, i forkant av intervju. Det sikret forståelse hos deltakerne for hvorfor de ble spurt om å delta, hvilke opplysninger som ble innsamlet og hvordan de skulle bli brukt, hvem som skulle bruke de og til hvilke formål (NESH, 2021, s. 2017). For sikre at samtykket er tvetydig og dokumenterbart, måtte informantene krysse av for samtykke til intervju og lydopptak. De måtte også skrive under på at opplysningene kunne behandles frem til prosjektet ble avsluttet.

Vi lovet deltakerne konfidensialitet, som betyr at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen mellom oss som forskere og lærerne som deltok (NESH, 2021, s. 21–22). Vi avtalte at deres identitet skulle beskyttes ved at de og skolen de jobber på er fullstendig anonyme. Det innebærer et løfte om at enkeltindivider og skoler ikke skal kunne identifiseres i forskningen eller ved publisering (NESH, 2021, s. 21). Det stilles strenge krav til bruk av navnelister og lagring i forbindelse med konfidensialitet. Lydopptakene ble lagret via Universitetet i Oslo (UIO) sin diktafon og nettskjema tjeneste. Av sikkerhetsmessige årsaker krypteres lydfilene på telefonen og sendes sikkert over til nettskjemaet. Opptakene ble slettet etter transkripsjon, både fra den fysiske og digitale diktafonen.

3.4. Analyse

I analyseprosessen gjelder det å skape oversikt i materialet slik at det kan presenteres for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Analyse prosessen er kontinuerlig og startet allerede ved det første intervjuet vi gjennomførte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Det finnes ingen fastsatt mal for hvordan en skal gå frem for å analysere, noe som kan gjøre arbeidet krevende (Høgheim, 2020, s. 199). Vi har valgt å ta utgangspunkt i Braun og Clarke sin tematiske analyse, som er av de mest

grunnleggende verktøyene som ofte tas i bruk innenfor kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006). Den tematiske analysen er fleksibel og hensiktsmessig for å identifisere og analysere mønstre og temaer i vårt datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

3.4.1. Tematisk analyse

Den tematiske analysen til Braun og Clarke (Braun & Clarke, 2006) er strukturert i seks faser. De seks fasene legges frem for å skape gjennomsiktighet i alle aspekter ved analyseprosessen, fra oppstart ved første intervju til at funnene er presentert i kapittel 5. Metoden går ut på å at vi ser etter temaer og mønstre i datagrunnlaget vårt (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279). Målet er å gruppere deler i dataene i mer generelle kategorier og temaer, som til sammen svarer på studiens problemformulering (Johannessen et al., 2018, s. 279).

Fase 1: å bli kjent med datamaterialet

Første steg i arbeidet med å bli kjent med studiens datagrunnlag, var uformelle samtaler mellom oss som forskere etter hvert gjennomførte intervju. Vi gjorde praktiske og faglige vurderinger av intervjusituasjonen, prosessen og hva som kom frem i intervjuet. Intervjuene ble transkribert fortløpende, med hensikt om at innholdet var ferskt i minne. Vi tok selv ansvar for å transkribere intervjuene, da prosessen var hensiktsmessig og nyttig for vår egen forståelse og bevissthet. Samtidig var transkripsjonen begynnelsen på analyseringsprosessen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 206). Ved at transkripsjonene var detaljerte og strukturerte (Tjora, 2021, s. 185), la det godt til rette for videre arbeid med koding og kategorisering. Forholdet mellom lydopptak og transkripsjon bidro i svært høy grad til at vi ble kjent med dataene, da prosessen fordret høy konsentrasjon, aktiv og gjentakende lytting og presis notering.

Fase 2: å kode datamaterialet

Prosessen fortsatte med strukturert fargekoding. Det innebar å tilegne farger ulike kategorier og kriterier, for at materiellet så ble delt inn i ulike hovedgrupper. Hensikten var å få oversikt over hva dataene inneholdt, for å senere kunne kategorisere og se mønstre. Vi utarbeidet kodene selv på bakgrunn av hva vi anså som relevant for videre arbeid med datamaterialet. Eksempelvis valgte vi "blå: praktiske eksempler" for å etablere et system for alle praktiske arbeidsverktøy og metoder lærerne nevnte.. Kriteriene for fargekodene er basert på vårt subjektive perspektiv på hva som var hensiktsmessig å trekke ut og vektlegge. Nedenfor vises fargekodene og et utdrag fra fargekodede transkripsjoner:

Gul: refleksjoner

Grønn: tilpasning og tilrettelegging

Blå: praktiske eksempler

Lilla: tid og vektlegging

Rød: systemnivå

Figur 5. Utdrag fra koding

og lager rare lyder?” så vil han mest sannsynlig ikke kunne svare på det. Men hvis jeg da tar med han ut å spør skal vi gå inn her å bygge eller noe, gå ut å spille balle eller sånne ting, så kan jo samtalen plutselig bli mye enklere, og da blir vi kjent og da plutselig har du et helt annet utgangspunkt (smiler). Og det har jeg og i den klassen jeg jobber i nå også, en som ville ut å spille ball. Jammen da spiller vi ball da. Også sier jeg før han går ut og spiller ball selv, så er jeg i forkant og spør om å spille ball først. Det er å leke tenker jeg.

Student: Har du et bevisst forhold til å delta i leken?

Lærer: Ja. Også tenker jeg at noen ganger så skal jeg delta i leken, andre ganger så skal jeg trekke meg tilbake og bare være der, også skal de på en måte leke selv. Det blir litt sånn

Fase 3: å kategorisere

Fase 3 begynner når all data har blitt kodet. Målet er å sortere dataene i mer overordnede kategorier og temaer (Johannessen et al., 2018, s. 295). Etter vi hadde kodet transkripsjonene printet vi ut materialet for å bedre kunne se sammenhenger, mønster av likheter, ulikheter, begreper og temaer som gjentok seg. Ved å gjennomgå materialet gjentatte ganger og tolke det fra ulike perspektiv, forsøkte vi etablere kategorier som dataene kunne samles under. Vår kunnskap og kompetanse om tema lå til grunn for utarbeidelsen av kategorier, samtidig som vi forsøkte unngå at vår forforståelse påvirket kategoriseringen.

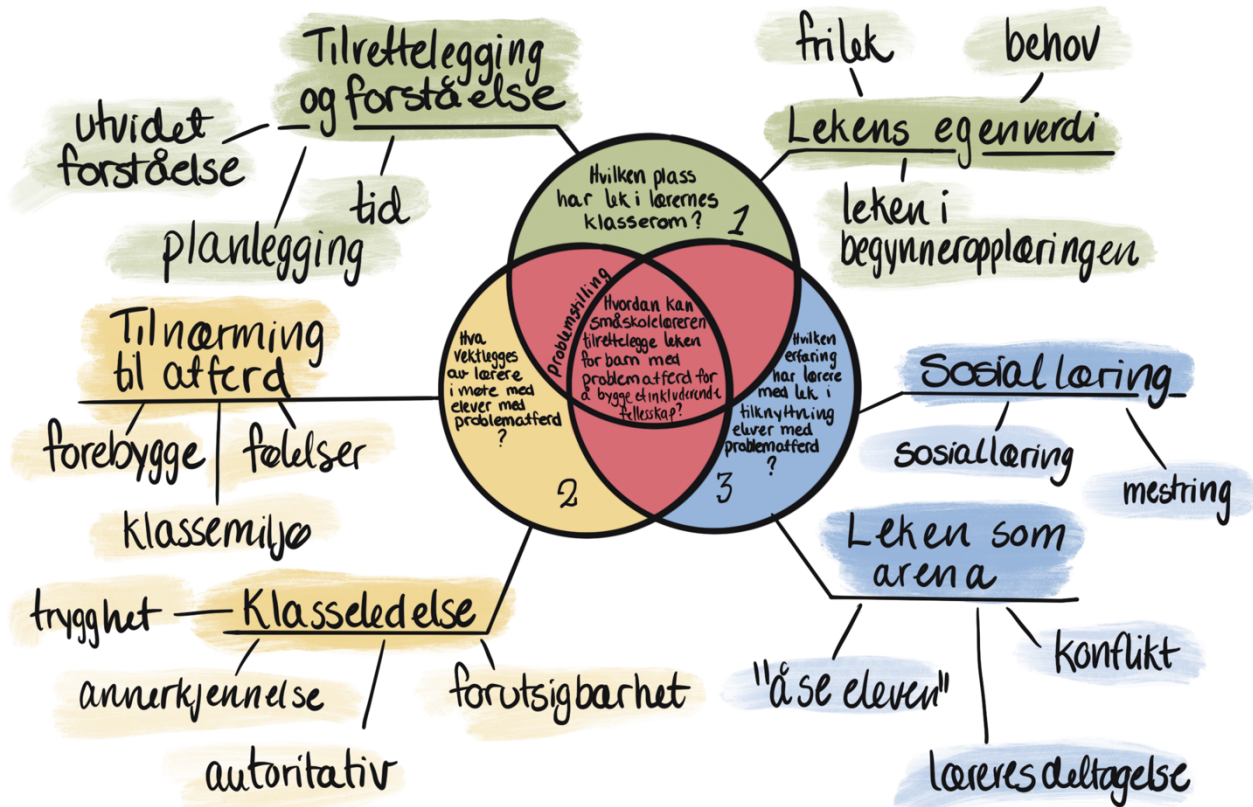
I vår studie ble det tatt i bruk en induktiv tilnærming, og temaene som ble identifisert er nært knyttet til selve dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Likevel var kategoriseringen i noen grad styrt av forskerspørsmål, som nevnes i mer teoretiske og deduktive tilnærminger (Johannessen et al., 2018, s. 83–84). Samtidig var det rom for å utvikle og tilpasse forskerspørsmålene basert på interesser og funn som potensielt oppsto, i tråd med induktiv tilnærming (Johannessen et al., 2018, s. 83–84).

Fase 4 og 5: å kritisk vurdere og definere temaer

I etterkant av fase 3 så vi at kategoriene og temaene i noen grad overlappet hverandre, slik at de til fordel kunne bli mer presise. For å etablere mer presise kategorier valgte vi gjøre en kritisk gjennomgang for å bryte kategoriene ned i mer konkrete og relevante temaer. Vi forsøkte se på

dataene fra ulike perspektiv. Tankekart ble benyttet hvor vi tok utgangspunkt i problemstillingen og definerte kategorier og temaer ut fra de tre forskningsspørsmålene. Nedenfor vises resultatet:

Figur 6. Tankekart illustrasjon av kategorisering og temaer



Fase 6: å presentere funn

Dataene som best belyser studiens problemstilling og forskerspørsmål blir presentert i studiens kapittel 4: *presentasjon av funn*.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres de mest sentrale funnene fra datamaterialet som best belyser problemstillingen. Presentasjonen er delt i tre, en del til hvert av forskerspørsmålene hvor lærernes rike beskrivelser, refleksjoner og utsagn presenteres. Vi etterstreber en troverdig og rettferdig fremstilling, men ettersom det er vi som har valg ut og tolket hvilke funn som best belyser og er mest relevant for problemstillingen, medfører det at denne delen ikke helt fri for tolkning. Funnene danner grunnlag for studiens drøfting, sammen med litteratur, teoretiske perspektiv og tidligere forskning.

Under første forskerspørsmål “Hvilken plass har lek i læreres klasserom” vil funn bli presentert med utgangspunkt i temaene *lekens egenverdi for barnet* og *forståelse og tilrettelegging*. I tilknytning andre forskerspørsmål “Hva vektlegges av lærere i møte med elever med problematferd som skaper gode relasjoner?” presenteres funnene blant annet under tema *tilnærming til problematferd, klasseledelse*. Til det tredje forskerspørsmålet “Hvilken erfaring har lærere med lek i tilknytning elever med problematferd” presenteres funn fra intervju med lærere i følgende tre kategorier: *leken som arena og sosial læring*.

4.1. Hvilken plass har lek i læreres klasserom?

4.1.1. Lekens egenverdi for barnet

Alle lærerne trekker frem leken som viktig for barna. Lærer 2 sier at leken handler om å møte barna der de er, i det de ønsker og har behov for. Det underbygges av lærer 3 som har følgende svar på hvorfor det legges til rette for lek: for å møte barna i det de ønsker og har et behov for. Flere av lærerne trekker frem overgangen barnehage-skole som krevende og stor for mange av barna og lærer 2 forteller at barna savner leken der og derfor må få tid til og trenger å leke på skolen. Alle forventningene som stilles til barna når de begynner på skolen, trekkes frem som en forklaring på hvorfor overgangen oppleves så krevende for barna. Leken sin viktighet for barna poengteres: “*Jeg tror leken bygger vennskap, den bygger glede, den legger til rette for læring og du kan også lære gjennom det. Lek er en metode som er kjempeviktig og ha med seg når man skal planlegge*” (lærer 4).

En tydelig tendens blant lærerne er vektlegging av lek i begynneropplæringen. Flere av lærerne trekker frem leken som spesielt viktig i oppstarten av skolegangen for å skape trygghet, bli kjent,

lære å vente på tur, følge instruksjoner og lytte til hverandre. Lærer 2 forteller at det viktigste er å etablere godt klassemiljø ved oppstart, med rom for å ta på hverandre, dumme seg og ut få anerkjennelse, her har leken en viktig rolle. *“Alle sånne aktiviteter er kjempeviktig for det sosiale. Det er absolutt det viktigste å skape et godt sosialt miljø!”* (Lærer 2).

I et mer faglig akademisk perspektiv viser det seg at leken har en viktig rolle i den første lese- og skriveopplæringen. Eksempler som lærerne trekker frem hvor lekende læring benyttes i undervisningen er for å lære bokstaver, klappe stavelser, lytte etter lyder og bygge opp setninger. Lærer 4 forklarer utfyllende om lekens goder for læring: *“Jeg tenker at lek det stimulerer jo hele mennesket. Det å være fysisk aktiv for eksempel. Det er jo kjempeviktig for utviklingen av hjernen og utviklingen av det motoriske”*. Lærer 2 viser til nettopp dette, at klassen leker mye i form av aerobic, dansing og bevegelse.

Dataene viste at alle lærerne var opptatt av den frie leken og påpekte barnas ønske om og behov for frilek. Lærer 4 sier om den frie leken at det fjerner fokus fra prestasjon:

Jeg tenker også at det som er så fint med lek, er at det ikke har noe med prestasjon å gjøre. Skolen har jo blitt veldig prestasjonsorientert, men frilek der skal du ikke prestere. Det er bare gøy. Der tenker jeg det er et superviktig rom hvor vi mennesker lærer å bli mennesker, og lærer å være sammen. Så er det jo mye gøyere å lære når man utforsker og har det gøy (Lærer 4).

På en annen side var det tydelig at lærerne så utfordringer med og var kritiske til frilek i skolen. Lærer 3 forteller at det barna savner og det barna vil ha mer av er frilek. Videre sier læreren at barna ikke føler de har lekt før de har hatt frilek: *“Vi har ikke lekt i hele dag”*. Det gis eksempler på elever som uttrykker at de voksne har glemt hvordan det var å være barn, hvor de voksne forstår at det handler om et genuint ønske om mer tid til lek. Spesielt lærer 4 stiller spørsmålstegn ved den frie lekens plass i skolen. Ordet *“frilek”* brukes sjeldent på skolen og er byttet ut til fordel for ord som *“ansvar for egen tid”*. Barna leker og lek har en plass i skolen, men lærerne mener det blir mindre av det, og begrep som *“ansvar”* hører ikke hjemme i forbindelse med lek og små barn (lærer 4).

4.1.2. Forståelse og tilrettelegging

Lærerne brukte begreper som “aktivitet”, “fri aktivitet”, “lekpregede aktiviteter” og “utforsking” når de snakket om lek i skolen og lærer 4 sa “Jeg tror at ord vi bruker, det skaper aktiviteten”. Læreren mente at å utforske er nesten det samme som leke, hvor en finner ut av hvordan noe fungerer. Oppsummert mener lærerne at det er store muligheter for å drive med lek og utforsking i skolen.

Det var gjennomgående for intervjuene at lærerne mente at tiden til lek var begrenset i skolehverdagen og at de skulle ønske de hadde mer tid til å leke. Lærer 3 uttrykte sin bekymring rundt tiden av lek ved å si følgende:

Vet du hva, hverdagen med alle de tingene vi har planlagt, blir mindre og mindre lekprega. Det gjør det. Men vi har det jo litt sånn at vi har spill, en aktivitet og litt varierte aktiviteter der de kan sitte sammen med hvem de vil, hvor de vil. Og det tror jeg noen ganger de oppfatter som, ikke lek, men hvert fall som en aktivitet de liker. Da kan de godt holde på med hva som helst. Men det var som jeg sa, at jeg ser at kanskje (ler) må legge inn lek (Lærer 3).

Lærerne sa at de opplever at læringstrykket øker, det går mer tid til planlegging og gjennomføring av store prosjekter. Lærer 3 trekker frem planlegging som en begrensende faktor til lek i klasserommet, samtidig forklares det at “Den aktiviteten vi har planlagt, skal være planlagt så den er variert nok til at du kanskje ikke trenger leken før, men så er det friminutt og da kommer leken”. Lærerne mener at det tidligere var mer rom for lekeøkter, men at det blir færre og færre av dem. Det lekes for lite og drives for mye med lese- og skriveopplæring. Andre forhold som setter begrensninger for og går på bekostning av lek, ifølge lærer 4 er økt læringstrykk i begynneropplæringen med løfter om lesegaranti og fokus på realkompetanse allerede fra barnehagen. Spesielt lærer 4 reflekterte over dette og fortalte at de på skolen utfører samfunnsoppdraget sitt, men innenfor visse tøyelige rammer. Læreren fortalte videre:

Skolen har blitt mye mer målstyrt også. For eksempel så har de lesegaranti på noen skoler nå. De garanterer at de har lært å lese eller kan alle bokstavene før jul. Hvis man sender ut en garanti, eller bruker det ordet, da tenker jeg at «oi, da har vi ikke tid til å leke». Og vi snakker om realkompetanse i barnehagen, også skal de jo sikkert leke, men plutselig så er det sånn «nyspråk» som blir brukt. [...] Også testes barna kjempetidlig. De testes på språk, bokstavinnlæring og alle sanne ting. så vi har fått en type form for at barna er «brukere» på

et vis og ikke barn lenger. Jeg tror de leker for lite og driver for mye med leseopplæring i skolene (lærer 4).

4.2. Hva vektlegges av lærere i møte med elever med problematferd som skaper gode relasjoner?

Da vi spurte lærerne om kjennetegnet på en god relasjon, var blant annet trygghet og det å bli kjent med elevene felles svar fra alle lærerne. Lærer 4 sa *“At eleven skal kjenne at han kommer på skolen og der er det en voksen som han føler seg trygg sammen med”*. Videre ble det fortalt at *“Elevene skal kunne si ifra og vite at jeg tar dem på alvor, gjennom raushet og takhøyde skaper vi trygghet”* (lærer 3). På en skala fra en 1-10 rangerte alle lærerne seg på 10 og som svært bevisste i forhold til viktigheten av relasjoner og relasjonsbygging. Alle er enige i at det er vanskelig å få til læring og utvikling uten en god relasjon til elevene. Lærer 1 forteller følgende:

Relasjon er for meg nå, noe av det viktigste, for å få til et godt klassemiljø og ha det trygt og godt som de har krav på. Å ha det trygt kan jeg fort fikse, men å ha det godt det er et evig arbeid. Det går mye dypere. Og da er å ha god relasjon til ungene og kjenne de godt, det viktigste (Lærer 1).

De andre lærerne var enige og supplementerte blant annet med *“Hvis vi ikke har god relasjon til elevene så oppnår vi ingenting annet. Ikke læring, ikke konsentrasjon, ikke adferd, jeg får ikke gjort noen ting annet hvis ikke jeg har en god relasjon”* (lærer 2), og lærer 4 omtalte relasjonen som *grunnpilaren* for læring, *“er ikke relasjonen i orden så får jeg heller ikke lært bort noe”*.

Viktigheten av relasjonen ble også tatt opp i forhold til de elevene som strever:

Det er helt avgjørende for de som strever med atferd og ha en god relasjon til den de skal jobbe sammen med. Vi skal være samarbeidspartnere. Og når de som strever med atferd har så mye motstand som de har, så er jobben min å få de til og forstå at vi samarbeidspartnere, å få det til å stole på meg. For ofte handler det om tillit (Lærer 2).

4.2.1. Tilnærming til problematferd

Lærernes forståelse for hvordan de skal møte elever som viser problematferd, kommer godt frem i intervjuene. Lærer 4 beskriver atferd som et språk, *“Atferden disse elevene viser er noe de prøver å fortelle meg, også er det opp til meg å finne ut hva det er de prøver å si.”* Det blir presisert at elevene ikke handler ut ifra et ønske om å være slem mot læreren, det ligger mer bak det. Lærer 2

gir igjen uttrykk for viktigheten av å kjenne elevene godt og ha en god relasjon, slik at en lærer å lese elevens atferd og lettere forebygge. *“Når vi ser at det begynner å bli vanskelig for eleven, er det noe med å bryte opp, gå inn, finne på andre ting, avlede og vær litt i forkant før det kanskje blir veldig vanskelig.”*. Videre snakker læreren om viktigheten av å se helheten: *“Mange av de som utfordrer blir også veldig slitne i sosiale relasjoner”* og understreker at det kan være lurt å kartlegge hva eleven opplever og hva den ikke mestrer. Utfordringene oppstår gjerne når det er noe en ikke mestrer, og når man vet hva eleven ikke mestrer gir det en større mulighet for å tilpasse og forebygge.

Lærer 3 er også opptatt av at de ikke bare lærer-elev relasjonen som er betydningsfull for de som strever, like viktig er relasjonen til de andre elevene. *“Klassemiljøet kan bryte ned og provosere en, men det kan også bygge opp og la en blomstre.”* (Lærer 3). Lærer 3 ser også for seg en illustrasjon der læreren sammen med medelevene “gir varme” til eleven som trenger det:

Jeg har bilde på et isfjell som er i vannet. Og hvis isfjellet er det barnet som strever, så er elevene og jeg her i vannet. Og hva kan vi gjøre for at haugen med is blir mindre å få tilbake hele menneske? Jo vi kan være varme. For gjennom varme så smelter jo is. Hvis vi prøver å se, prøver å varme litt rundt, så synes jeg ofte vi ser en annen. Da kan jeg fortelle til de elevene jeg er sammen med at “hvis vi prøver å gjøre sånn, hvis vi er sånn, så kanskje han kan bli en god venn” (Lærer 3).

De fleste lærerne tar også opp viktigheten av anerkjennelse. Både å anerkjenne elevene som forskjellige individer slik som lærer 3 tar opp, *“Det er viktig å kjenne elevene slik at man kan trekke frem ulike elever på ulike ting jeg vet de kan, slik at de får oppmerksomhet på ting de er gode på”*. Men også å anerkjenne elevenes handlinger slik som lærer 2 tar opp: *“Er de sinte så må du anerkjenne at de er sinte, du kan ikke si «nå må du slutte med det» det er ikke noe poeng å si, for det klarer de ikke å slutte med.”*. Lærer 2 tar videre opp at i slike situasjoner er det viktig å huske at det er du som lærer som er den profesjonelle, det er sjeldent er en god strategi å kjeft *“Trekk deg heller tilbake og la eleven vite at du er der når den er mottakelig for hjelp.”* (Lærer 2).

Jeg tenker at sånn med 2 streker under så er det å anerkjenne følelser som er det viktigste. Det er den viktigste jobben i forhold til de barna som utfordrer. For følelser, sånn psykologisk sett, hvis vi ikke får anerkjent følelsene våre så gjør det noe med utviklingen av selvbilde, det gjør noe med tillit til andre, det skaper mye usikkerhet og angst. Å vite at man

har en voksen tillitsperson som er der for deg er viktig for tryggheten og forutsigbarheten. Ja, for det er viktig for dem og de trenger voksne som hjelper til i reguleringen sin, både med sine egne følelser og i samarbeid med andre (Lærer 2).

4.2.2. Klasseledelse

I materialet kommer det frem at lærerne er svært opptatt av klasseledelse, og særlig trygghet og forutsigbarhet viser seg som elementært. Lærerne er enige i at det er viktig for alle elevene, men særlig de som strever. “De store tinga er struktur og forutsigbarhet, å skape trygghet er jo en relasjonsbygger i seg selv” (lærer 3). Når det kommer til elever som strever forteller lærer 2 at det handler om gjensidig respekt, og “at “*man må på en måte være passe streng og passe kjærlig*”. I tillegg er lærer 2 svært opptatt av at alle elevene skal mestre å være i klasserommet, “*Da er det opp til meg å tilpasse undervisningen slik at eleven opplever mestring. [...] De tingene der er absolutt det viktigste, så kommer liksom lese og skriveopplæringen litt ved siden av*”.

Samtlige av lærerne forteller også hvordan de spesifikt planlegger for å opprettholde relasjon til de som strever. Lærer 4 forteller at når h*n planlegger gjør h*n det på en måte omvendt. “*De fleste tåler alt, men har man bare en i klassen som utfordrer kan det rasere alt. Derfor planlegger jeg ut ifra den ene som ikke kan sitte i ro, det fungerer fint for de andre også.*”. Lærer 3 forteller at det er viktig å kunne stille forventninger til hverandre. “*Noen ganger må man faktisk si i fra “at det der ikke er greit”, det må de tåle. Men de skal også vite at det ikke er dem som person, bare handlingen de gjør jeg ikke setter pris på*”. Læreren ser for seg at h*n har 10 klinkekuler i lomma:

Jeg har en sånn forestilling om at jeg har 10 klinkekuler her i den ene lomma, og hver gang jeg sier en god ting kan jeg flytte en klinkekule over i den andre lomma. Og kun hvis jeg har 10 klinkekuler over i den andre lomma kan jeg “ta” eleven for noe, “Vet du hva det er ikke greit faktisk!”. Da må jeg kanskje ta tre tilbake i den ene lomma igjen. Så må jeg på nytt fylle opp med 10 klinkekuler i den andre lomma før jeg kan komme med noe mer (lærer 3).

4.3. Hvilken erfaring har lærere med lek i tilknytning elever med problematferd?

4.3.1. Leken som arena

Vi stilte spørsmål ved lærernes deltakelse i lek. Materialet viser at lærerne er enige om at hvorvidt de deltar i lek er avhengig av situasjonen. De trakk frem muligheten til å “se eleven” ved å kartlegge og observere lek. Ved å observere lek kan jeg se hvem som faller utenfor for så å ta tak i det, se hvem leker med hvem, se hvem leker alene og hvilke roller barna har i leken (lærer 1). Informantene sa at de som klasseledere har et overordnet ansvar for leken og må sørge for at alle har det bra, som begrenser deres mulighet til å delta i lek. Jeg er alltid i nærheten av leken og observerer barna, men på en slik måte at jeg ikke ødelegger leken deres, fortalte lærer 2. Hvis uenigheter oppstår kan jeg bryte inn og veilede, “*Hva skjedde nå og hvorfor skjedde det?*”.

Å delta i leken gir også muligheter til å se barnet i andre settinger sammen med andre barn og å ha det hyggelig sammen (lærer 2). Det støttes av lærer 3 og 4. De forteller at barna synes det er gøy når de voksne er med å leke. På spørsmål om deltakelse i lek påpekte flere av lærerne at de deltok for å støtte og veilede elever som strever, i lek med andre. Lærer 1 forteller at h*n sjeldent deltar i lek, men når det er elever som strever med å mestre og delta i lek med andre, blir læreren med. Lærer 3 kaller det for å “*prompte*”:

Liksom at jeg står med og hjelper de inn i leken, også kan jeg gjerne overta stemmene deres også: “her kommer jeg, heter lukas og nå skal jeg...”. Også “fader” jeg ut igjen og er litt på avstand for å se om det virker. Fordi jeg er ikke naturlig del av deres lek uansett. Med mindre jeg får en rolle, men ofte har dem ikke bruk for det. [...] Men det kan hende de trenger en for å få det litt i gang eller hjelpe de. Og noen mer enn andre. De kan promotere på at jeg liksom hjelper de inn også kan jeg gå (Lærer 3).

Lærerne trekker frem konflikt som er kjempeutfordring med lek og spesielt for de barna som strever. Lek nevnes som synonymt med konflikt. Lek i fri flyt blant de andre barna er svært krevende for elever som strever (lærer 2). Lærer 1 stilte seg bak denne problematikken og hadde utviklet et system hvor barna trakk en lek før friminutt som en fikk ansvar for. På den måten gis alle mulighet til å delta i lek med andre.

4.3.2. Sosial læring

Det fortelles at øving på lek i forkant av felles leker kan virke forebyggende for elever som strever, ved at det minsker uro og konflikt. Det belyses av lærer 2 som sa at enkelte barn er inne og lærer den nye leken eller observerer leken, før de leker den sammen med de andre.

For da kan de leken fra før og da blir det ikke de konfliktene ved at en ikke kan, er utrygg, nekter, løper og hylar. Du slipper alle de tingene hvis de kan det de skal gjøre. Det gjelder egentlig alt, hvis de strever med faglige ting også. Ofte når vi utfordrer så er det fordi vi ikke mestrer (lærer 2).

Mindre voksenstyrte lekegrupper ble også trukket frem. Der får barnet den tryggheten og forutsigbarheten som trengs, samt veiledning og støtte fra voksen til leken og egen følelses- og atferds regulering (lærer 3). Det støttes av lærer 1 som mener barnet trenger øvelse i å mestre leken ordentlig. Læreren skrev alltid opp lekens regler, slik at alle kan forholde seg til de underveis som leken utvikler seg. På spørsmål om lekens muligheter for barn med problematferd svarte lærer 1 følgende:

“Jeg har elever som strever veldig med å komme inn i vanlig lek i friminutt. Så for dem er det veldig ålreit med styrt lek inne i klasserommet, også kan jeg bestemme hvem som skal være detektiv, eller hvem som skal “ha den” i leken. Så kan jeg bestemme at nå er det de som er sjefen litt. Jeg kan velge de, også kan de føle at de leker på lik linje som alle de andre. Så leken er veldig viktig som styrt lek også, ikke bare som lek i friminuttet, så alle får vært med på forskjellige ting. For eksempel hatt en ledelsesrolle i lek. Jeg kan hviske og tiske litt med elever på forhånd og forberede dem på hva de burde gjøre eller si i leken, ikke sant. Sånn at de blir sett opp til og får litt større sosial rolle” (Lærer 1).

Lærer 2 mener at det handler om å skape at andre elever ser den eleven i andre settinger, i forhold til mestring. Læreren eksemplifiserer: hvis det er en elev som strever i friminuttet, skaper trøbbel med de andre og ødelegger for lek, så er det kjempefint å ta eleven inn sammen med en liten gruppe elever den er trygg på. Da kan de se eleven i en annen situasjon og på en annen måte, hvor barnet faktisk mestrer lek, forteller læreren. På en annen side er lærer 2 bevisst hvilke utfordringer det kan skape. Ved å være inne å leke med en voksen hele tiden, lærer de ikke leken i det sosiale fellesskapet med andre barn. Å bli tatt ut av lek som foregår i klasserommet eller i fellesskapet fordi en ikke mestrer det som foregår, er veldig uheldig og stigmatiserende. Lærerne nevner den sosiale

læringen i lek, for elever med problematferd. Lekegrupper kan også brukes i arbeidet for å lære seg de sosiale reglene og lekeregler. Lærer 4 sa det godt at *“gjennom leken må vi prøve å jobbe med de tingene som barna strever med”* og muligheten er jo at barn som strever kan bli bedre til å leke med andre. *“Turtaking, samarbeid, gi og ta, få seg en trøkk og reise seg igjen. Alt dette krever tid og man må leke sammen med andre”* (lærer 4). I forbindelse med sosial læring hadde lærer 1 god erfaring med rollespill i SMART-oppvekst. For eksempel rollespill med sosiale ferdigheter, i forhold til hvordan en sier nei, forstå andres perspektiv og/eller øve på å vente på tur. Læreren forteller om SMART programmet:

“I smart står s’en for styrkefokus, vi skal finne ut hva barna er gode på. M’en for medvirkning, de skal være med på å bestemme. A for anerkjennelse, vi skal anerkjenne de for den de er. R’en står for relasjoner, så det er noe vi har jobba med på denne skolen i mange mange år. Og t’en står for trening, at det hele tiden skal holdes varmt.” (Lærer 1)

5. Drøfting

I denne delen av studien vil vi drøfte sammenhengen mellom studiens teoretiske rammeverk og funn for å besvare problemstillingen “*Hvordan kan småskolelæreren tilrettelegge leken for barn med problematferd for å bygge et inkluderende fellesskap?*”.

Dette kapittelet er delt i fire deler. Den første delen *Vi må leke!* ligger til grunn for den videre drøftingen og bidrar til å skape en helhetlig forståelse for drøftingen av studiens problemstilling. Deretter kommer *Tidstyver – utfordringer og begrensninger for læreren*. Andre utfordringer av ulike kategorier og grader blir kontinuerlig belyst i teksten. Del tre *Tilrettelegging av lek for elever med problematferd* utgjør den største delen av diskusjonen. Her tar vi utgangspunkt i drøftingen som helhet og diskuterer muligheter, tilpasninger og utfordringer når læreren skal tilrettelegge leken for elever med problematferd. Sist i drøftingen er *Når «alt» ligger til rette for lek*.

5.1. Vi må leke!

“Jeg tror leken bygger vennskap, den bygger glede, den legger til rette for læring og du kan også lære gjennom det. Lek er en metode som er kjempeviktig og ha med seg når man skal planlegge”
(lærer 4).

De første årene i skolen har stor betydning for elevenes videre læringsutbytte (Lillejord et al., 2018). Elevaktive undervisningsformer er viktig og i begynneropplæringen er leken et fenomen en ikke kommer utenom (Becher et al., 2019; Lillejord et al., 2018). Leken har en stor egenverdi for elevene samtidig som den er nedfelt i skolens ytre grenser. Med andre ord har leken betydning både for elevene og læreren. Dette er noe som kommer tydelig frem i våre funn og gjennom teori, faglitteratur og forskning. Alle lærerne vi intervjuet var enig i at leken er svært betydningsfull for barna og deres læring og utvikling. I sitatet ovenfor forteller lærer 4 at leken av flere grunner er viktig for elevene, og at den har en stor verdi for barna. Lærerne har en forståelse av lek som stemmer overens med Lillemyr (2011) og Öhmans (2012) perspektiver. Pedagogene mener leker bygger vennskap og glede og legger til rette for læring, som underbygges av faglitteratur om lekens verdi for barna og hvordan leken kan være med å påvirke utvikling og sosialisering (Lillemyr, 2011, s. 41; Öhman, 2012, s. 100–106). Videre forstås leken ved at den er preget av glede og motivasjon i tillegg til at den er lystbetont og engasjerer barna på en indrestyrt måte (Imsen, 2020, s. 206–207; Lillemyr, 2011, s. 41; Öhman, 2012, s. 100). I lys av dette mener lærerne at leken er et rom hvor det skal være gøy, der det ikke skal være fokus på prestasjoner. Skolen i dag har blitt veldig

prestasjonsorientert, men i frilek skal det ikke handle om prestasjoner og det skal være et rom “hvor vi mennesker lærer å bli mennesker, og lærer å være sammen” (Lærer 4). I likhet med Lillemyr er det nærliggende å tro at lærerne ser lek som en arena som ufarliggjør læring og bidrar til trygghet (2011, s. 208). Et sted for utprøving av ferdigheter, hvor elevene ikke er redde for å bli vurdert etter prestasjon (Lillemyr, 2011, s. 41–44). Lillemyr (2011, s. 44) påpeker at barn tørr mer i lek enn i aktiviteter der de blir vurdert etter bestemte krav.

Becher, Bjørnestad og Hogsnes (2019, s. 17) omtaler leken som selve limet i overgangen mellom barnehage og skole, som en nødvendighet for at barna skal trives og utvikle seg. Det viser også forskningen til Lillejord og kolleger, at de yngste barna i skolen lærer best når aktivitetene oppleves som gøy og meningsfulle (2018). Kontinuitet mellom barnehage og skole kan bidra til en god start på skolen, som igjen bidrar positivt til langsiktige og gode læringsbetingelser for elevene både sosialt og kognitivt (Becher et al., 2019, s. 17). Småskolelærer er opptatt av overgangen barnehage og skole og omtaler den som krevende for mange barn og spesielt barn som allerede i barnehagen har vist atferdsvansker. De forteller om barna at de savner leken i barnehagen, og at de trenger tid til og må få mulighet til å leke på skolen. Barna ønsker selv undervisningsformer som bidrar til at dem, med støtte fra pedagoger, kan være mer aktivt undersøkende og deltagende i felles leke- og læringsprosesser med venner (Becher et al., 2019, s. 17). En av årsakene til at overgangen kan oppleves krevende er på grunn av alle forventningene som stilles til barna når de begynner på skolen. Men med leken som er nokså fri for prestasjoner og vurderinger, hvor virkelighetens krav og normer forsvinner kan det tenkes at noen av forventningene også blir dempet (Lillemyr, 2011, s. 44).

I tillegg til at leken er viktig i overgangen, har også leken stor betydning ved skolestart. Leken trekkes frem som spesielt viktig i oppstarten av skolegangen for å skape trygghet, bli kjent, lære sosiale normer og regler som å vente på tur, følge instruksjoner, lytte til hverandre og respekt for de rundt seg. Det vektlegges av Öhman (2012) hvor tilhørighet forstås som en av de mest sentrale driftene i leken. Leken blir styrt av et ønske om å være akseptert og høre til, og aspekter i form av å være sammen, imitere og lære av hverandre er med på å skape fortrolige relasjoner (Öhman, 2012, s. 106). Ved oppstarten er det viktig å etablere et godt klassemiljø med rom for å ta på hverandre, dumme seg og ut få anerkjennelse, her kan leken spille en viktig rolle. Et trygt og godt klassemiljø er noe alle elever har rett på i henhold til opplæringsloven (1998 §9 A-2) og det er nærliggende å anta at leken i stor grad kan bidra til nettopp dette.

Leken er ikke et fenomen som bare berører barna, men også noe som læreren må ta stilling til. Med økt kompetansefokus i LK06, etter L97s mål om å bringe det beste fra barnehage og skole sammen, ble det uttrykt stor bekymring rundt samfunnets likegyldighet rundt lek (International Play Association, 2022). Med det nye læreplanverket som trådte i kraft i 2020 er “pendelen” på vei over til andre siden igjen, som innebærer at leken på nytt er satt på agendaen. Leken forstås nå som helt nødvendig for de yngste barnas trivsel og utvikling og det skal tilrettelegges for et bredt spekter av aktiviteter og lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Med andre ord kommer ikke barneskolelærerne utenom å planlegge og legge til rette for lek i opplæringen.

Ut fra faglitteratur og forskning på lek, styringsdokumenter i skolen og funn fra lærerne som er intervjuet kan det fastslås at vi i skolen må leke. Som lærere i barneskolen vil det si at en ikke kommer utenom leken når en legger til rette for læring og utvikling, spesielt for de yngste barna i skolen. I den sammenheng vil det være av stor betydning hva læreren forstår med lek og hvordan lek praktiseres i klasserommet, og ikke minst hvilken tilnærming læreren har til problematferd.

5.1.1. Lærerens tilnærming og forståelse

Når læreren skal tilrettelegge leken for elever med problematferd vil forståelse og tilnærming være avgjørende for lærerens holdninger og handlinger. Det handler både om lærerens tilnærming til lek og ikke minst til problematferd. Først og fremst vil pedagogenes holdninger til lek og kompetanse om lek forankres i et grunnleggende syn på barn og barndom (Lillemyr, 2011; Öhman, 2012). Videre vil dette være sterkt sammenkoblet med lærerens perspektiv i møte med problematferd i skolen. Er det eleven som har et problem? Eller er problemet snarere et resultat av at pedagogen opplever atferden til eleven som et problem? (Elvén et al., 2017). Når læreren skal tilrettelegge leken for elever som strever i skolen vil derfor kombinasjonen av hans eller hennes syn på barnet, på atferdsvansker og på lek være avgjørende.

En annen innfallsvinkel vil være hvorvidt denne forståelsen faktisk ligger til grunn for lærerens praksis og kommer til uttrykk gjennom lærerens holdninger og handlinger i skolehverdagen i møte med barna. Ifølge Befring er dette et grunntrekk ved gode lærere, at deres pedagogiske kvaliteter kommer til uttrykk i både hva de sier og hva de gjør (Befring, 2022, s. 88). De gode lærerne imøtekommer behov og tar valg basert på pedagogiske prioriteringer og personlig kompetanse, som skaper trivsel, trygghet og relasjoner (Befring, 2022, s. 87). Problematferd handler tross alt om en u hensiktsmessig og varig atferds form som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner (Haugen, 2008). Som lærer er en i opplæringsloven og overordnet del av kunnskapsløftet forpliktet

til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger og behov, og når elever av ulike årsaker ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, må opplæringen tilpasses (Opplæringslova, 1998, § 5-1, § 1-3). Samtidig skal læreren legge til rette for varierte undervisningsformer og aktiviteter som skaper en rikdom av erfaringer for elevene, alt fra målrettet og strukturert arbeid til fri lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Det kan tyde på at en forståelse av problematferd hvor barnet hele tiden gjør så godt det kan ut fra hva som gir mest mening i situasjonen (Elvén et al., 2017), kan være hensiktsmessig for barnets trivsel, læring og utvikling i skolen. Som nevnt i et av intervjuene, "Atferden disse elevene viser er noe de prøver å fortelle meg, også er det opp til meg å finne ut hva det er de prøver å si." (lærer 4). Ut fra et slikt perspektiv er pedagogen bevisst sitt ansvar i møte med barnet og utvikler forståelse for at problemene ikke er i barnet, men at det snarere handler om en bakenforliggende forståelse hvor omgivelsene spiller en sentral rolle (Elvén et al., 2017). Elevene må vite at det ikke er dem som personer, bare handlingene de gjør som jeg ikke setter pris på, formulerte den ene læreren. Det handler om en helhetlig forståelse for alle sider ved barnet både fysiologisk og emosjonelt. De behov, forutsetninger og evner som barnet har vil danne grunnlag for hvordan barnet møter andre, hvordan barnet interagerer med omgivelsene og ikke minst er det avgjørende for barnets utvikling i skolen (Nordahl, 2010). Når omgivelsene forstås som en såpass grunnleggende del av barnets væremåte og verden, kan en helhetlig tilnærming til problematferd hvor relasjoner ses som betydningsfulle, virke positivt og forebyggende (Fallmyr, 2020; Nordahl, 2010).

Forskning viser klar sammenheng mellom problematferd og negativ kvalitet på relasjoner (Drugli & Hjemdal, 2013; Hamre & Pianta, 2001). Det danner grunnlag for at lærere bør vektlegge og skape gode relasjoner til elever med problematferd. I likhet med Fallmyrs følelses- og samspillsfokuserte tilnærming er gode relasjoner grunnleggende for både læring, konsentrasjon, trivsel og atferd, ifølge småskolelærere. Sterke og tillisfulle relasjoner er viktig i møte med enhver elev, men likt som Utdanningsdirektoratet (2016a), forstås en god relasjon som spesielt betydningsfullt for elever som strever. For å eksemplifisere viser vi til lærer 2 sin forklaring; at de som strever med atferd har så mye motstand og da blir lærerens jobb å få barnet til å forstå at de er samarbeidspartnere som kan stole på hverandre (lærer 2). Med støtte i Fallmyr (2020, s. 39) ser småskolelærerne relasjoner som fundamentalt for vekst og trivsel og det er nærliggende å anta at flere av hans verdier står sentralt i småskolelæreres tilnærming til problematferd og deres praksis. Dette kommer til uttrykk ved at lærerne trekker frem anerkjennelse av følelser, tydelighet og forutsigbarhet som er tre av Fallmyrs ni egenskaper som former gode relasjoner (2020, s. 39–41). Fallmyr (2020, s. 40) skriver om

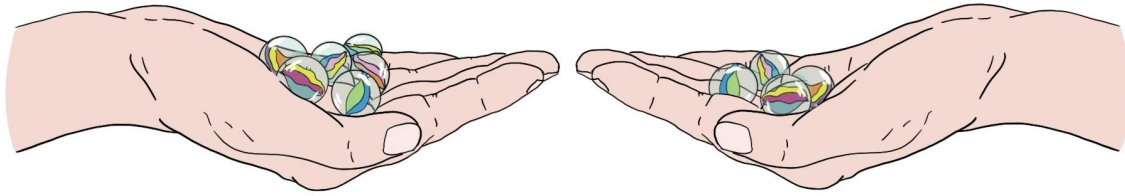
positive handlingstendenser og forventninger, samt at anerkjennelse berører kjernen i elevens identitet. Det samsvarer med hva lærere er opptatt av: anerkjenne elevenes styrker og svakheter og gi positiv oppmerksomhet på det de er gode på. For å eksemplifisere viser vi til følgende utsagn som helt klart kan indikere en samspills- og følelsesfokuset tilnærming hvor relasjoner verdsettes:

Jeg tenker at sånn med 2 streker under så er det å anerkjenne følelser som er det viktigste. Det er den viktigste jobben i forhold til de barna som utfordrer. For følelser, sånn psykologisk sett, hvis vi ikke får anerkjent følelsene våre så gjør det noe med utviklingen av selvbilde, det gjør noe med tillit til andre, det skaper mye usikkerhet og angst. Å vite at man har en voksen tillitsperson som er der for deg er viktig for tryggheten og forutsigbarheten. Ja, for det er viktig for dem og de trenger voksne som hjelper til i reguleringen sin, både med sine egne følelser og i samarbeid med andre (Lærer 2).

Tydelighet og forutsigbarhet ble vektlagt av småskolelærerne i møte med problematferd. Dette beskriver også Fallmyr som viktige egenskaper som former gode relasjoner (2020, s. 39–41). Tydelighet, struktur og forutsigbarhet forstås som elementært i skolen og danner grunnlag for en autoritativ klasseledelse. Lærernes refleksjoner og praksisfortellinger kan ses i lys av Baumrinds (1991) teoretiske modell om ulike lærerstiler, med vekt på det autoritative perspektivet. Gjennom deres holdninger og handlinger vises det at varme, kontroll og krav tilegnes stor verdi og at lærerne er opptatt av sin utøvelse av dette. Ifølge Roland (2021), tyder det på at lærerne har høy kunnskap om modellen og er bevisste sin utøvelse av krav og relasjonsvarme i opplæringen som helhet, slik at det blir god balanse mellom dimensjonene. Det er dermed nærliggende å plassere lærernes lederstil innenfor et autoritativt perspektiv hvor de befinner seg høyt på dimensjonene *relasjonsvarme* og *krav som stilles på en respektfull måte* (Baumrind, 1991). En autoritativ klasseledelse står sentralt i møte med problematferd og kan virke forebyggende (Olsen & Traavik, 2017; Roland, 2021). For å tydeliggjøre så kan spesielt en av lærernes arbeidsmetoder ses i sammenheng med en autoritativ klasseledelse, der læreren virker svært bevisst sin utøvelse av kontroll og varme:

Jeg har en sånn forestilling om at jeg har 10 klinkekuler her i den ene lomma, og hver gang jeg sier en god ting kan jeg flytte en klinkekule over i den andre lomma. Og kun hvis jeg har 10 klinkekuler over i den andre lomma kan jeg "ta" eleven for noe, "Vet du hva det er ikke greit faktisk!". Da må jeg kanskje ta tre tilbake i den ene lomma igjen. Så må jeg på nytt fylle opp med 10 klinkekuler i den andre lomma før jeg kan komme med noe mer (lærer 3).

Figur 7. Egen illustrasjon av lærer med klinkekuler.



På en annen side vil lærerens relasjonskompetanse forstås som viktig når relasjoner tilegnes så stor verdi i møte med barn med problematferd. Viktigheten understrekes av Drugli (2012, s. 45), lærerens relasjonskompetanse vil være avgjørende for relasjonen mellom læreren og elevene. Det handler om lærers evne til å se den enkelte elev og møte han og henne på deres premisser, samtidig som en tilpasser egen atferd deretter (Drugli, 2012, s. 45). Det kommer frem av intervjuene at læreres relasjonelle kompetanse er nokså høy. Det vises ved blant annet ved at de anser seg selv som svært bevisste i sitt arbeid med å skape gode relasjoner og mener det er grunnleggende for all virksomhet i skolen. En av lærerne skaper et godt bilde på betydningen av sterk relasjon; “[...] Å ha det trygt kan jeg fort fikse, men å ha det godt det er et evig arbeid. Det går mye dypere. Og da er å ha god relasjon til ungene og kjenne de godt, det viktigste” (Lærer 1).

Lærerens tilnærming til og forståelse av lek vil også være avgjørende når læreren skal tilrettelegge leken for elever med problematferd. I første del av dette kapittelet pekes det på og gis begrunnelser for at vi må leke i skolen. Med det som utgangspunkt vil lærerens kjennskap til barns utvikling og sentrale karakteristikk være en forutsetning (Becher et al., 2019, s. 16). Med andre ord vil lærerens forståelse for lek være nært relatert til lærerens syn på barna som strever med problematferd. Påstanden underbygges av Lillemyr (2011) og Öhman (2012); læreres holdninger til lek forankres i et grunnleggende syn på barn, barndom og dannelse. Denne forståelsen viste lærerne ved å være opptatt av barnets behov for og glede ved å leke. De la bevisst til rette for lek gjennom læring og så verdien av fri lek for barnas sosialisering, trivsel og utvikling, med mål om å skape et inkluderende fellesskap (Lillemyr, 2011; Öhman, 2012).

På en annen side vil omsider en kombinasjon av lærerens kunnskaps- og erfaringsbaserte pedagogikk danne grunnlag for hvordan læreren ser på lek og legger til rette for lek i klasserommet (Lillemyr, 2011, s. 211; Ogden, 2020). Dataene indikerer at lærerne har en utvidet forståelse av begrepet lek, som kan være et resultat av kunnskap og erfaringer fra lærerutdanningen og arbeid på barneskolen. Det kom til syne gjennom bruk av ord som “fri aktivitet”, “lekpreget undervisning” og “utforsking” i dialogen om lek for de yngste barna i skolen. Sist er det viktig å poengtere at barn og

voksne har ulikt syn på lek som fordrer bevissthet fra læreren om å ivareta begge perspektiv. En utfordring som synliggjør barnas perspektiv på og behov for lek er når de forteller at “vi har ikke lekt i hele dag” og mener de voksne har glemt hvordan det er å være barn. Med utgangspunkt i læreres erfaringer kan et forslag til hvordan å ivareta begge perspektiv være varierte og aktive lekbaserte undervisningsformer med rom for fri lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). På den måten kan lærerne anerkjenne barnas behov for å leke med jevnaldrende og samtidig legge til rette for læringsaktiviteter gjennom en lekpreget tilnærming.

Samlet sett så er det mye som tyder på at en systemorientert forståelse for problematferd hvor barnet ses i lys av sine omgivelser, erfaringer, evner og behov gir rikt grunnlag for å møte barn med problematferd. Det igjen, blir avgjørende for lærerens forståelse for lek som noe livsnødvendig for de yngste barna i skolen. Og desto mer viktig er trolig leken for elever som av ulike grunner strever i skolen og i samspill med andre mennesker, når målet er å skape et inkluderende fellesskap. Det er nærliggende å anta at de perspektiver og tilnærminger pedagogen bringer med seg og praktiserer i skolen, er av stor betydning for elevenes læring, trivsel og utvikling. Pedagogen som har best forutsetning for å ivareta og håndtere barn, ser og møter barn ut ifra et helhetlig perspektiv hvor både individuelle og systemorienterte årsaksforklaringer inngår og påvirker hverandre (Elvén et al., 2017; Nordahl et al., 2005).

5.2. Tidstyver - Utfordringer og begrensninger for læreren

Ifølge Utdanningsforbundet (2022) skal en læreres samlede arbeidsoppgaver utføres innenfor et årsverk på 1687, 5 timer. Det gir grunn til å tenke at læreren har tid til å gjennomføre sine arbeidsoppgaver, men forventningene til læreren blir stadig mer mangfoldige og komplekse (Ogden, 2020, s. 20). Vår erfaring tilsier at det velkjente begrepet “tidstyv” hyppig benyttes av lærere i skolen. “Tidstyv” forstås som arbeid det brukes for mye tid på ut fra hva som er hensiktsmessig for skolen. Samtlige av småskolelærerne trakk frem nettopp tid som hovedutfordringen i arbeidet med å tilrettelegge for lek for å skape et inkluderende fellesskap. Sagt av lærer 3: “Vet du hva, hverdagen med alle de tingene vi har planlagt, blir mindre og mindre lekprega”.

Til tross for at leken på nytt er aktualisert med Kunnskapsløftet 2020 opplever likevel lærere at tiden til lek er begrenset i skolehverdagen. Det er mange faktorer og føringer som har innvirkning på læreres valg og handlinger (Haug, 2012, s. 17). Alle disse føringene indikerer hva som er mulig

og ikke og er et resultat av forholdet mellom skolen som organisasjon og alle individer i skolen (Haug, 2012, s. 14–17). Ifølge Haug (2012) og læreres erfaringer kan det tyde på at tid til disposisjon, antall elever og elevsammensetninger, planlegging av større prosjekter og økt fokus på resultater er blant de største “tidstyvene”, som derfor påvirker lærerens handlingsrom. Alle lærere er gitt et handlingsrom, men det vil være individuelt hvor mye av tiden som er styrt, i hvilken grad den er styrt og hvordan det utnyttes.

I Bergs teori om handlingsrom handler de ytre grensene i friromsmodellen om styring av skolen. Det omtales som “det som har som hensikt å styre og regulere skolen” (1999). I dialogen om lek i tilknytning elever med problematferd er det hovedsakelig et aspekt i skolens ytre grenser som trekkes frem da det skaper utfordringer for lærerens valg og handlinger. Det er økt fokus på resultater og testbare mål, i tillegg er det utviklet et regime i skolen som måler om de fastsatte målene nås (Afdal, 2014, s. 31). I den forbindelse stilles Afdal spørsmål ved om det er resultatet som teller for at en skole eller en lærer er god (2014, s. 31). Der det tidligere var mer rom for lek økter, drives det nå med lese og skriveopplæring, mener lærerne. Det gis løfter om lesegaranti og fokus på realkompetanse allerede fra barnehagen. Videre stiller lærerne seg undrende og kritiske til at barna testes allerede de første årene i skolen på områder som lesing og bokstavinnlæring. Det uttrykkes bekymring for at barn ikke får være barn, at det lekes for lite og fokuseres for mye på prestasjoner og testing. Det legges ikke skjul på at summen av disse faktorene påvirker lærernes valg og handlinger, som begrenser tiden til og tilrettelegging for lek. Denne bekymringen deler lærerne med “International Play Association” (2022). De verner om og promoterer barns rett til lek og retter i den forbindelse bekymring mot høyt akademisk og teoretisk fokus i skolen.

Utfordringen som eksisterer i skolens ytre grenser er trolig nært relatert til og et resultat av målstyring og “accountability”-politikken, kalt ansvarliggjøring på Norsk. Hensikten med denne utviklingen er å skape mer effektive skoler og lærere, men det kan føre med seg pedagogiske utfordringer og konsekvenser i form av testing og prøver som offentliggjøres (Befring, 2022, s. 79). I samsvar med lærernes refleksjoner mener også Ogden (2020, s. 20) at økt oppmerksomhet på elevenes resultater omfatter forventninger til lærere og deres praksis. Både Befring (2022, s. 79) og Mausethagen (2018, s. 241) peker på at det kan bli gjort prioriteringer i opplæringen basert på hva som blir testet og at relasjonen mellom lærer og elev kan bli prestasjonsorientert. Med andre ord kan målstyring og ansvarliggjøring ha negative følger for læreres arbeid og det er nærliggende å anta at det i stor grad kan påvirke relasjonen mellom både mellom lærer-elev og elev-elev. Dette

kan være en potensiell bekymring for lærere, og som i verste fall kan skape en praksis som er motstridende til opplæringens verdigrunnlag og målsettinger (Befring, 2022, s. 79).

Mellom skolens ytre og indre grenser presenterer Berg (1999) frirommet, nærmere bestemt det "ikke-utnyttede handlingsrom". Dette er rommet mellom styring og regulering av skolen, og hver enkelt skoles rådende kultur i form av verdier og prinsipper. Det er her det oppstår mulighet for endring og utvikling, mener Berg (1999, s. 28). Når styring og regulering skaper utfordringer som går på bekostning av tid til lek, bør lærerne utnytte handlingsrommet sitt for å realisere en anstendig opplærings- og skolelivskvalitet (Befring, 2022, s. 84; Haug, 2012). Når Befring skriver om de gode lærerne, er et grunntrekk nettopp at de til tross for systemmangler klarer å gi støtte til læring og fremtidstro hos sine elever (Befring, 2022, s. 86). Det handler om å praktisere grunnleggende pedagogiske kvaliteter som vises i lærernes holdninger og handlinger, for de gode lærerne de er pedagogiske fyrtårn (Befring, 2022, s. 86-88). I denne konteksten kan det tyde på at mulighetene ligger i å utnytte lekens sosiale og faglige lærings- og utviklingspotensialet i settinger hvor leken allerede er til stede eller hvor leken kan implementeres i læring. Ikke minst legge til rette for fri lek med fokus på det sosiale for samhandling med jevnaldrende. Når samtlige av lærerne anser lek som verdifullt og nødvendig for barna, handler det om å gjøre pedagogiske prioriteringer basert på personlig kompetanse som kan bidra til at leken får en større rolle i læreres tilrettelegging og dermed også barnas skolehverdag (Befring, 2022, s. 86-87). Det er med utgangspunkt i dette handlingsrommet at læreren kan tilrettelegge leken for elever med problematferd, og vil se nærmere på hvordan senere i diskusjonen.

Fellesskapet i skolen, samfunnet, organisasjonen og omgivelsene er med på å utsette både lærere og elever for påvirkning og forventninger (Haug, 2012, s. 14). Ved bevissthet om hva som begrenser lærerens valg og handlinger, og med utgangspunkt i gode lærere som mestrer å gi støtte til læring, utvikling og fremtidstro, er det godt grunnlag for å se videre på hvilke muligheter som eksisterer når læreren skal tilrettelegge leken for elever med problematferd, med mål om å skape et inkluderende fellesskap.

5.3. Tilrettelegging av lek for elever med problematferd

Vi henviser til studiens tittel i dette kapittelet av studien *Tilrettelegging av lek for elever med problematferd*. Kapittel 6.1. *Vi må leke!* og 6.2 *Tidstyver - utfordringer og begrensninger for læreren* utgjør et viktig og nødvendig grunnlag i diskusjonen av studiens problemstilling. Samtidig

kreves et utelukkende fokus på hvilke muligheter som eksisterer i tilrettelegging av lek for barn med atferdsproblemer. Det handler om å se muligheter fremfor begrensninger og ha tro på egne pedagogiske prioriteringer og personlig kompetanse. Intensjonen er ikke at tilrettelegging for lek skal gå på bekostning av andre arbeidsoppgaver læreren har når tiden allerede er begrenset. Tvert imot bør tilrettelegging for lek naturlig implementeres og vektlegges i skolehverdagens faglige og sosiale settinger, da det helt tydelig kan bidra til glede, læring og utvikling. Når leken skal tilrettelegges for elever med problematferd forstår vi trygghet, trivsel og læring i et inkluderende fellesskap som viktige utgangspunkt, basert på hva det har vist seg at elevene har behov for.

Trygghet og læring i fellesskap danner derfor grunnlaget for diskusjonen i det kommende kapitlet, hvor vi vil se nærmere på både hvorfor og hvordan leken kan tilrettelegges.

5.3.1. Trygghet - trygg base og trygg havn

For at elevene skal oppleve en sammenhengende helhet i skolen er trivsel og lek, i tillegg til sosial og faglig utvikling av stor betydning (Lillejord et al., 2018). Det er forventet at skolen skal ta godt imot nye elever og sørge for at de får en trygg og trivelig start på skoletiden (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 33). I den sammenheng blir betydningen av trygge og gode voksne trukket frem:

Barna og elevene må ha voksne rundt seg som gir støtte og omsorg, enten de må ha hjelp til å finne seg en venn, delta i lek eller lære seg å lese, skrive og regne og forstå samfunnet vi lever i (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 8).

Trygghet og gode relasjoner forstås som viktig når det er snakk om tilrettelegging av lek for elever med problematferd (Utdanningsdirektoratet, 2016a). En god lærer møter alle elever på en tillitsfull måte og anerkjenner barnets behov som bidrar til å skape trivsel og trygghet, som igjen begrenser negative følger og konsekvenser i skolen (Befring, 2022, s. 87). Trygghetssirkelen til Cooper, Hoffman & Powell, omtalt av Brandtzæg og kolleger, er et visuelt kart over de behovene barn har for å føle seg trygge (2016, s. 31). Det sies at trygghet skapes når en blir forstått innenfra og det er derfor vesentlig at elevene føler at læreren er innstilt på å forstå dem og deres behov (Brandtzæg et al., 2016, s. 30). Det krever en lærer som viser interesse for barnet og lokker barnet til samspill, i tillegg til å vekke barnas lekelyst og nysgjerrighet (Öhman, 2012, s. 223). Skal barna bli gode lekere må de erfare noen som leker med dem og trolig kan deltakelse i lek bidra til anerkjennelse av barnet og dets behov.

Det er nærliggende å anta at læreres deltakelse i lek, bidrar til å skape trygghet for elever som strever med problematferd. Dette understrekes av Broström, noen barn mestrer ikke eller mangler kompetanse til å delta i lek, derfor behøver de hjelp til å komme inn i leken eller forstå mønstre og regler (Broström, 2019, s. 48). Når lærerne deltok i leken, var det med hensikt å anerkjenne og møte barnet ved å gi støtte og veiledning. For de elever som av ulike grunner strever, kan lærerens deltakelse i lek spille en viktig rolle, da disse elevene er avhengig av aktiv og trygg støtte fra en voksen (Öhman, 2012, s. 194, 324). I tillegg kan læreres deltakelse i lek bidra til inkludering av barn som faller utenfor leken. I likhet med Lillemyr (2011), Öhman (2012) og Broström (2019) mener lærerne at det er en rekke fordeler ved å delta i leken. De trekker blant annet frem muligheten til å “se eleven” og lære å kjenne nye sider av barnet i lek. Gjennom leken kan læreren se barnets kompetanse, oppdage vennsrelasjoner og få informasjon om interesser, utvikling og lekmønstre (Öhman, 2012, s. 239–240). Dette underbygger nok en gang at ved å delta i lek kan læreren anerkjenne det barnet som strever ved å ivareta dets behov. Informasjonen læreren får gjennom å observere leken, er nyttig i en helhetlig kartlegging hvor hensikten er å ivareta enhver elev. Lærerne påpeker at de ikke nødvendigvis deltar i leken i form av å være en medlekere, men at de i hovedsak er med som observatører, støttespillere eller lekledere (Öhman, 2012, s. 244–245). Ved å observere leken får læreren blant annet kartlagt hvem som faller utenfor for så å ta tak i det, se hvem leker alene og hvilke roller barna har i leken (Öhman, 2012, s. 239–240). Sett i lys av et følelses- og samspillsorientert perspektiv vil det gi nyttig informasjon i arbeidet for å endre uønsket atferd gjennom en åpen dialog som vekker sunne følelser og kartlegger elevens behov (Fallmyr, 2020).

I trygghetssirkelen “trygge base” presenteres det flere behov som er avgjørende for barnas opplevelse av trygghet. Av fire behov, ses to som spesielt relevante i tilknytning studiens funn, det er “Pass på meg” og “Hjelp meg- akkurat passe mye” (Brandtzæg et al., 2016, s. 42-45). “Pass på meg” handler naturligvis om at læreren skal være til stede og passe på (Brandtzæg et al., 2016, s. 42). Selv om lærerne ikke er direkte medlekere i barnas lek er det ikke noe tvil om at de er til stede, observerer og passer på. “Jeg er alltid i nærheten av leken og observerer barna, men på en slik måte at jeg ikke ødelegger leken deres” fortalte den ene læreren. Når det oppstår uønskede situasjoner, er læreren der for å bryte inn og veilede barna. Uten å ha vært i dialog med elevene, er det her nærliggende å tro at disse elevene føler seg passet på i lærerens nærvær. På den andre siden er det utfordrende for læreren å ha mange elever å “passe på”. Det er mye som skjer både i og utenfor klasserommet, og det kan være krevende å ha oversikt og få øye på alt. Samtidig vil elevene merke at læreren er våken, har et godt øye og er opptatt av gode relasjoner, som kan bidra til trygghet hos elevene (Brandtzæg et al., 2016, s. 42). Som påpekt av den ene læreren; om barna vet de har en

voksen tillitsperson som er der for dem, bidrar det til trygghet og forutsigbarhet. Og på en annen side, hvis barna føler seg trygge vil de naturlig søke en voksen tilknytningsperson om det er behov for hjelp (Brandtzæg et al., 2016, s. 31). Om læreren viser en slik forståelse vil trolig elevene i større grad selv ta kontakt ved behov for hjelp eller beskyttelse om noe er galt (Brandtzæg et al., 2016, s. 42).

Det kan være utfordrende for enkelte elever, kanskje spesielt barn som strever med problematferd, å ta imot hjelp og spørre etter hjelp. Kanskje er hjelpen for stor eller for liten, eller ikke tilpasset akkurat det eleven trengte hjelp med? Neste behov i trygghetsirkelens trygge base er “Hjelp meg- akkurat passe”. Det går ut på at en god lærer hjelper akkurat så mye at barnet klarer seg selv, slik at barnet er litt “større” etter hjelpen (Brandtzæg et al., 2016, s. 43). Dette kan ses i tilknytning Vygotskys teori, som nevnt ovenfor. Til tross for at lærerne sjeldent deltar i lek, blir de med når det er elever som strever med å mestre og delta i lek med andre. En konkret metode som ble brukt i dette arbeidet er det læreren kaller å “*prompte*” som forklares slik:

Liksom at jeg står med og hjelper de inn i leken, også kan jeg gjerne overta stemmene deres også: “her kommer jeg, heter lukas og nå skal jeg...”. Også “fader” jeg ut igjen og er litt på avstand for å se om det virker. Fordi jeg er ikke naturlig del av deres lek uansett. [...] Men det kan hende de trenger en for å få det litt i gang eller hjelpe de. Og noen mer enn andre. De kan promotere på at jeg liksom hjelper de inn også kan jeg gå (Lærer 3).

Hensikten med metoden er som behovet i trygghets sirkelen (Brandtzæg et al., 2016), å hjelpe akkurat passe mye. Her tilpasses hjelpen og støtten etter barnets lekforutsetninger og kompetanse, noe som kan bygge og styrke relasjonen mellom den voksne og barnet. Det er med på å skape et fysisk og følelsesmessig trygt sted hvor barnet kan få utforske lek sammen med klassekamerater med en trygg og pålitelig lærer i ryggen (Öhman, 2012, s. 194). En god lærer mestrer å avgrense hjelpen til barnets faktiske behov og dermed stimulere til videre selvstendig lek og utforskning, som jo bør være et mål i seg selv (Brandtzæg et al., 2016, s. 43).

Et perspektiv i diskusjonen av studiens problemstilling er at lek kan sees som krevende for barn med problematferd. Lek baserer seg på sosial interaksjon og samhandling, og enkelte av de elevene som strever mangler nettopp disse aldersadekvate sosiale ferdighetene (Ogden, 2012). I motsetning til den frie leken er den styrte leken mer forutsigbar, noe som kan virke positivt for elever med problematferd. Dette underbygges av forskningen til Nordahl og kolleger om skoler med lav

forekomst av problematferd (2009). I tillegg til gode relasjoner og klasseledelse legger nemlig disse skolene og lærerne til rette for høy grad av forutsigbarhet og ro (Nordahl et al., 2009, s. 98–99). Alle lærerne i studien trekker frem forutsigbarhet og trygghet som elementært for de elevene som strever med atferd. Lærerne benytter seg av forebyggende og forberedende tiltak for at barna skal bli trygge i leken. Først og fremst ser de muligheter for å skape trygghet og forutsigbarhet ved styrt lek. I styrt lek kan de rette positiv oppmerksomhet mot disse barna, samtidig som både voksen og barn er en del av klassefellesskapet. Det foregår på premisset om at lærerne velger ut at nettopp disse barna får “ha den” i leken og dermed føler seg som “litt sjefer” samtidig som de leker på lik linje som alle de andre. I tillegg gir den styrte leken læreren mulighet til å forberede elevene på hva som kommer, som gir elevene utgangspunkt til å få en større sosial rolle i leken.

Et annet tiltak som blir brukt med hensikt om å tilrettelegge og hjelpe barn med atferds utfordringer i lek er lekegrupper. Lekstøtte kan ses i et kollektivt og sosialt perspektiv der barna som strever kan få felles erfaring ved å leke i mindre grupper med veiledning og støtte fra enten en aktiv og lekende voksen eller jevnaldrende (Öhman, 2012, s. 223). Pedagogenes bakgrunn for å legge til rette for lekegrupper er å anerkjenne den tryggheten og forutsigbarheten barnet trenger og ønsker. En annen fordel er at barnet kan få veiledning og støtte fra en voksen i leken og til egen følelses- og atferds regulering. Det er et viktig aspekt i en følelses- og samspillfokusert tilnærming til problematferd hvor målet er å skape et klima med positiv atferdsendring gjennom empati og aktivisering av sunne og hensiktsmessige følelser (Fallmyr, 2020). Sist er det bemerkelsesverdig at pedagogene trekker frem at lek i mindre grupper bidrar til at andre elever kan se barnet i en situasjon hvor barnet faktisk mestrer lek. Da kan også barnet lære sosiale regler og lekeregler av jevnaldrende, noe vi vil gå nærmere inn på i neste delkapittel - læring i fellesskap. Alt i alt kan det virke som at pedagogene hjelper elevene “akkurat passe mye” slik at de er godt forberedt på det som møter de i leken. Det igjen vil trolig bidra til høyere deltakelse i klassens sosiale og faglige fellesskap som gir viktige premisser for barn med problematferds regulering og faglige og sosiale utvikling.

Sett i lys av trygghetssirkelens “trygge havn” er det nærliggende å anta at lærer-elev relasjonen er av betydning for å ivareta behovene “beskytt meg”, “trøst meg”, “vis godhet for meg” og “organiser følelsene mine”. Norsk og internasjonal forskning viser klar sammenheng mellom problematferd og negative relasjoner (Drugli & Hjemdal, 2013; Hamre & Pianta, 2001). Denne forskningen understreker viktigheten av at læreren etablerer en god relasjon til barnet, og i den sammenheng vil lærerens relasjonskompetanse ha betydning for forholdet mellom barnet og den voksne (Drugli, 2012, s. 45). Har barnet en trygg og sterk relasjon til læreren, er det mindre sannsynlig at barnet

opplever fortsettende eller økende problematferd (Hamre & Pianta, 2001). Med utgangspunkt i at relasjonen til læreren er av spesiell verdi for barn med problematferd, blir et viktig standpunkt at barn bare er så kompetente som konteksten deres gir mulighet for og at de som mangler trygghet og støttende relasjoner vil prestere deretter (Pianta, 1999, s. 63-64). Pedagogene vi har vært i dialog med oppfattes som meget bevisste og konsekvente i sitt relasjonsarbeid, som nevnt under kapittel 5.1.1. om læreres tilnærming til lek og problematferd. I følge Pianta indikerer læreres målrettethet i relasjonsarbeidet en potensiell ressurs for barnas utvikling (1999, s. 21). Imidlertid fordrer det gjensidig positiv kontakt og tillit over tid, da arbeidet med å bygge relasjoner er en kontinuerlig prosess som aldri stanser. Når lærere er årvåkne og opptatt av å beskytte elevene, vil det bygges en omsorgskultur hvor usikkerhet i større grad tas hånd om (Brandtzæg, et al., 2016 s. 37). Barn som kan ha et komplisert forhold til samhandling med andre kan dra nytte av en slik omsorgskultur. For eksempel kan det dreie seg om å dempe usikkerhet i lek, når lek ses som en arena der konflikt fort oppstår. I situasjoner hvor barn føler seg utrygge eller ubeskyttede er det viktig at de får erfare lærere som er tilgjengelige og “beskytter elevene”, det er først da elevene vil ta læreren i bruk og komme til læreren (Brandtzæg et al., 2016, s. 36). Om elevene er usikre på læreren, mister læreren muligheten til å fungere som en trygg havn (Brandtzæg et al., 2016, s. 36).

Vi velger å se tre av behovene i trygghetssirkelens “trygge havn” i lys av barnets behov for anerkjennelse. Behovene er som følger; “trøst meg”, “vis godhet for meg” og “organiser følelsene mine” (Brandtzæg et al., 2016). Det handler om en lærer som har en positiv tilnærming selv til barnets uønskede atferd. I følge Fallmyr er anerkjennelse av barnet viktig for å etablere en god relasjon (2020). Anerkjennelse er et behov som alle mennesker og elever har. Når det gjelder barn med problematferd kan anerkjennelse være spesielt viktig, særlig om en ser barnet ut ifra et helhetlig og systemorientert perspektiv der barnet gjør så godt det kan (Elvèn et al., 2017; Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2005). Erfaring fra lærerne tilsier at elever med problematferd ofte kommer opp i situasjoner med motstridende følelser (Brandtzæg et al., 2016, s. 38-39). Men selv om følelsene gjør barna både urimelige og frekke, er det viktig at læreren “beholder godheten for dem”. I situasjoner der barnet trenger trøst er det viktig å kunne trøste “helt igjennom”, ifølge Brandtzæg (et al., 2016, s. 38). Det er enkelt å komme med en oppmuntrende kommentar, men “trøsten” fungerer bedre når læreren anerkjenner barnets følelser, som fordrer et sterkt bånd partene imellom (Fallmyr, 2020). Motsatt vil manglende medfølelse fra læreren trolig skru de vonde følelsene opp og dermed ha hensikter som er motstridende fra å skape en skolehverdag hvor barnet har det godt og trygt (Brandtzæg et al., 2016, s. 38-39).

Ved at lærerne jobber forebyggende og forberedende gjennom å støtte, ivareta og anerkjenne vil elevene med stor sannsynlighet klare seg på egenhånd senere i livet ved lignende situasjoner (Brandtzæg et. al., 2016). Lærerens oppgave blir derfor å ha en fortolkende og åpen holdning til å endre den uønskede atferden gjennom dialog som vekker sunne følelser og kartlegger elevenes behov (Fallmyr, 2020, s. 25). Dette arbeidet bidrar i stor grad til å etablere sterke og pålitelige relasjoner som anses som helt grunnleggende for barnets velvære, trygghet og trivsel i skolen (Brandtzæg et. al., 2016; Drugli, 2012, s. 48).

5.3.2. Læring i fellesskap

“Vi mennesker er flokkdyr som trenger å føle tilknytning og tilhørighet for å lære og utvikle oss” skriver Fallmyr (2020, s. 37). Trygghet, trivsel og læring kan ikke ses separat, men som forhold som er gjensidig avhengig av og påvirker hverandre. Hittil i dette kapittelet har vi konsentrert oss om betydningen trygghet har for barn som strever med problematferd, for deltakelse i lek og ikke minst for tillitsfulle relasjoner til lærer. Diskusjonen beveger seg nå over mot lekens muligheter for barnets læring og deltakelse i fellesskapet, hvorav trygghet og trivsel forstås som grunnmur. I den forbindelse er både relasjonen til lærer, men også relasjonen til jevnaldrende verdifull. Hva får barnet til alene og hva får barnet til sammen med andre? Det barnet kan klare ved hjelp i dag, klarer det på egenhånd i morgen! (Olsen & Traavik, 2017, s. 145).

Som nevnt ovenfor kan Trygghetssirkelens trygge havn “hjelp meg - akkurat passe mye” ses i sammenheng med Vygotskys proksimale utviklingszone. Det handler om hva en får til sammen, med støtte fra andre. Et eksempel med bruk av lek som synliggjør denne verdien, det er når lærerne veileder og støtter barnet til å ta del i og mestre deltakelse i lek med jevnaldrende. Og siden utvikling går fra det sosiale til det individuelle, vil det trolig føre til at barnet senere vil være i stand til å utføre denne handlingen selv (Imsen, 2020, s. 200). Imidlertid vil det sannsynligvis kreve gjentatt veiledning og støtte, men som det kjente ordtaket sier: “øvelse gjør mester”. For ethvert barn og kanskje spesielt barn som strever sosialt, emosjonelt og atferdsmessig kan subjektivering være utfordrende (Brandtzæg et al., 2016, s. 43). For mange av disse elevene kan det å blottlegge at man ikke helt får til eller forstår være forbundet med engstelse (Brandtzæg et al., 2016, s. 43). Når barn opplever engstelse og usikkerhet handler de ut ifra det som gir mest mening i situasjonen, som i noen situasjoner er å løpe hylende ut av døra eller å velte en pult (Elvén et al., 2017, s. 30). Da er det snakk om en avvikende sinnstilstand med kroppslige reaksjonsformer, som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner (Hugen, 2008). I en slik situasjon blir lærerens viktigste oppgave, sett i et samspills- og følelsesfokusert perspektiv, å kartlegge bakenforliggende årsaker og

underliggende behov. Deretter handler det om å vise anerkjennelse og gjennom dialog håndtere konflikten sammen med eleven (Fallmyr, 2020). Utgangspunktet bør være at barnet alltid gjør det som gir mest mening i situasjonen og hvis barnet hadde visst om og mestret andre strategier, så ville det trolig benyttet seg av det (Elvén et al., 2017). Målet bør være å aktivere sunne og hensiktsmessige strategier, fremfor ytre regulering (Fallmyr, 2020, s. 25). Eksempelvis har småskolelærerne erfaring med uro og konflikter i lek, derfor arbeider de bevisst forebyggende ved å øve på lek i forkant av lek med enkelte barn. På den måten unngås uhensiktsmessig atferd, som er fordelaktig for både klasselederen, elevgruppen og ikke minst for barnet selv. Det handler om en pedagog som anerkjenner og ser barnet i sin helhet, hvor individuelle og kontekstuelle perspektiver ligger til grunn (Nordahl, 2010, s. 128-129). Det er essensielt at barnet støttes og veiledes til samspill med andre barn og voksne, fordi barn som til stadighet kommer til kort i samvær med andre kan ha det vanskelig med å trives og ofte hemmes i sin sosiale og faglige utvikling (Olsen & Traavik, 2017, s. 80).

Når spørsmålet er hvordan småskolelæreren kan tilrettelegge leken for elever med problematferd kan det tyde på at læring i fellesskap, nærmere bestemt å samhandle med jevnaldrende har en spesiell verdi som ikke bør undervurderes. Barn med problematferd mangler ofte aldersadekvate sosiale ferdigheter som kan resultere i utfordringer i samhandling med andre mennesker (Ogden, 2012). Turtaking, samarbeid, gi og ta, få seg en trøkk og reise seg igjen er kompetanse lærerne har erfaring med at barn kan lære gjennom lek. Men det krever tid og forutsetter at barnet leker med andre. Hvorvidt barnet deltar i det sosiale fellesskapet vil i stor grad påvirke dets læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Problematferd gir seg ofte uttrykk i uhensiktsmessig atferds former som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Og i et langsiktig perspektiv viser FHI til at tidlige atferdsvansker utgjør en risiko for psykiske og sosiale problemer (Berg et al., 2020, s. 6). Ved å fremme sosial kompetanse gjennom samhandling med signifikante andre i form av barn og voksne, kan det bidra til økt livskvalitet, trivsel og glede for barnet (Ogden, 2012). Småskolelærerne er opptatt av lekens verdi for barn med problematferds utvikling av kompetanse. De legger til rette for øving på lek i forkant av fellesleker, med hensikt om at barnet skal kunne delta på lik linje med de andre, enten det er i klasserommet eller skolens uteareal. Enten så deltar lærerne når det øves på lek eller så tilrettelegger de for øving i fellesskap med andre, jamfør eksempel om lekegrupper under kapittel 5.3.1. *Trygghet - trygg base og trygg havn*. Dette arbeidet kan ses som læringsfremmende praksis tilpasset de yngste barna i skolen hvor enkeltelevers spesielle behov ivaretas (Lillejord et al., 2018, s. 49-51), som vektlegges i forskningskartleggingen til Lillejord og kolleger for de yngste barna i skolen (2018).

På en annen side krever øving på lek, sett ut fra hvordan det praktiseres i denne konteksten, at elevene blir tatt ut av fellesskapet. Det kan være negativt for barnets følelse av inkludering og tilhørighet i klassefellesskapet og kan påvirke barnets selvfølelse og relasjoner. Dette er motstridende skolens verdigrunnlag og hva elevene har krav på gjennom opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Likevel kan det forstås noe annerledes og ses i tilknytning prinsippet om tilpasset opplæring da intensjonen er å legge til rette for at barnet i etterkant skal kunne mestre å delta i felles lek (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Med andre ord kan det å bli tatt ut veies opp mot hvilken verdi det har for barnet, nemlig å i etterkant kunne leke og lære i fellesskapet. Det vil uten tvil ha stor betydning hvordan øvingen gjennomføres og blir forstått av barnet selv og barna rundt. Trolig kreves en relasjon mellom lærer og elev preget av høy grad av nærhet, åpenhet og anerkjennelse partene imellom (Drugli, 2012, s. 48). En annen arbeidsmetode som nevnes og som har samme formål er å skrive opp reglene på tavla. Da kreves det mindre grad av organisering og alle elever er hele tiden til stede i undervisningssituasjonen.

En arbeidsmetode for å lære sosiale ferdigheter som har utgangspunkt i SMART-oppvekst er rollespill hvor barn med problematferd kan utvikle seg sammen med både jevnaldrende og lærer. Sett i lys av Vygotskys proksimale utviklingssone kan rollespillet ses som en arena der barnet får mulighet til lære gjennom å få veiledning og støtte. I rollespillet får elevene trene på sosiale ferdigheter som å si nei, forstå andres perspektiv eller å vente på tur. Ved å øve på disse ferdighetene under trygge og styrte rammer, rustes barnet til å ta i bruk mer hensiktsmessige strategiene når det senere møter på utfordringer utenfor leken. At elever med problematferd utvikler gode sosiale ferdigheter kan trolig bidra til å skape et bedre miljø i klassen og et mer inkluderende fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Som nevnt har lærerne i studien en tilnærming til problematferd hvor anerkjennelse og relasjoner har en sentral rolle. De forteller at det er ikke bare relasjonen mellom lærer og elev som er viktig, like viktig er relasjonene mellom elevene og klassemiljøet. Det trekkes frem at "*Klassemiljøet kan bryte ned og provosere en, men det kan også bygge opp og la en blomstre*". For å kunne bygge et klassemiljø der alle føler seg godtatt, anerkjent og respektert er lærerens holdning til elevene av stor betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232; Drugli, 2012). De yngre barna legger godt merke til hvordan læreren forholder seg til de andre elevene, og merker de at læreren ikke kommer overens med en elev kan de selv utvikle negativ relasjon til den eleven (Drugli, 2012, s.86). Lærerne er opptatt av et inkluderende klassemiljø der enhver ses som verdifull med sine styrker og svakheter. En av lærerne illustrerer dette gjennom et

isfjell der eleven med problematferd er isfjellet og læreren og elevene står sammen for å varme slik at isen smelter og eleven kommer frem.

Hvis vi prøver å se, prøver å varme litt rundt, så synes jeg ofte vi ser en annen. Da kan jeg fortelle til de elevene jeg er sammen med at "hvis vi prøver å gjøre sånn, hvis vi er sånn, så kanskje han kan bli en god venn" (Lærer 3).

Figur 8. Egen illustrasjon av lærers isfjell-eksempel



Ved at elevene som strever får mulighet å lære sosiale ferdigheter og kunnskaper gjennom lek og samhandling i et trygt og godt miljø, fremmes også gode vennskap og relasjoner som bidrar til økt livskvalitet, trivsel og glede (Ogden, 2012). Det igjen vil trolig ha betydning for elevenes senere liv. Det er betydningsfullt at elevene erfarer lærere som anerkjenner dem, slik at de får mulighet og ta i bruk hensiktsmessige strategier for å uttrykke sine behov og meninger. Elever som faller utenfor og senere i skoleløpet slutter, begrunner det ofte med en svak relasjon til læreren (Ogden, 2020, s. 84). Avslutningsvis siterer vi en av pedagogene: "Gjennom leken må vi prøve å jobbe med de tingene som barna strever med". Gjennom støtte fra kompetente andre og deltakelse i det sosiale fellesskapet kan barnet tilegne seg sosial kompetanse gjennom leken (Broström, 2019; Imsen, 2020). Dette er kompetanse som ses som elementær for hvert et barn, da det ruster dem til å mestre utfordringer på ulike utviklingstrinn gjennom skolen og senere i livet (Ogden, 2012).

5.4. Når «alt» ligger til rette for lek

Studien viser at det er mye som tyder på at vi i skolen skal leke. Det har kommet frem av ulike styringsdokumenter jamfør kapittel 2.1.1 *aktuelle styringsdokumenter*, teoretiske tilnærminger, forskning og faglitteratur på området. De siste årene har fokuset på lek vært høyt, blant annet grunnet fagfornyelsen, hvor leken i større grad enn tidligere vektlegges i overordnet del av læreplanverket og i kompetansemålene for fag. Denne studien viser at pedagoger i skolen, da spesielt begynneropplæringen, ser lek som verdifullt i opplæringen som helhet, og at det er stort ønske om og behov for mer tid til lek og lekbasert læring. Lærere er opptatt av lekens potensiale for elevers utvikling av faglig og sosial kompetanse, deres trivsel i skolehverdagen og det psykososiale miljøet. Spesielt betydningsfullt er det for barn som av ulike årsaker strever i skolen. Viktigst er verdien leken har for barna, som en naturlig væremåte, deres verden og språk (Lillemyr, 2011). Leken er lystbetont, genererer velferdsfølelser gjennom latter og smil, og fremfor alt er den kjent for barnet i overgangen mellom barnehage og skole (Öhman, 2012, s.100). Forskning om lek viser at de yngste barna i skolen lærer best når aktivitetene oppleves som meningsfulle, gøy og stimulerer fantasi og fortellingsevne (Lillejord, 2011, s. 49-51).

Når alt dette legger til rette for og tilsier at vi skal og bør leke i skolen, kan en stille spørsmål ved hvorfor det ikke lekes mer? Hvorfor kan det virke som at lek kamoufleres bak andre begreper og at lærere får dårlig samvittighet om de bruker for mye tid lek? Svaret er trolig komplekst, og det er ikke vår hensikt å finne frem til svar eller løsninger. Intensjonen er derimot å bringe en aktuell og interessant utfordring frem i lyset, da konfliktens innhold virker noe motstridende. Det kan være mange årsaker til konflikten, og for at det skal bli mer tid til lek, er en avhengig av å forstå dens opphav. Kan det være at leken ikke anses som «god nok» i et kunnskapsorientert samfunn hvor det vektlegges realfagskompetanse fra barnehagen av, og hvor testing og resultater har en sentral rolle gjennom skoleløpet? Eller dreier det seg om at skolen ikke mestrer utvikle seg i takt med pendelen som svinger, da vi så lenge har vært vandt med et system hvor kunnskap måles og kompetansemål «hukes av». Med fornyelsen av fagene og kunnskapsløftet 2020 har blant annet sosial læring og utvikling, utforskning og skaperglede fått større plass. Dette er kunnskap og arbeidsmåter som kan tilrettelegges for gjennom lek. En kan derfor håpe at det fremover gis mer rom til å leke og da spesielt for de yngste barna i skolen.

6. Avsluttende betraktninger

Denne studien har belyst problemstillingen *“Hvordan kan småskolelæreren tilrettelegge leken for barn med problematferd for å bygge et inkluderende fellesskap?”*. Sosial interaksjon med fokus på relasjoner som eksisterer i klasserommet har vært et gjennomgående perspektiv i studien.

Studien viser at det er for lite tid til lek og at styring i og av skolen går på bekostning av tilrettelegging for lek. Dette har vist seg å være et resultat av målstyring og ansvarliggjøring som kommer til uttrykk gjennom blant annet økt fokus på kompetanse og resultater, tid til disposisjon og planlegging av større prosjekter. Denne utviklingen kan få negative følger for opplæringen og ikke minst relasjoner til elever og elever imellom. Det kommer frem at lærere som mestrer å se muligheter i en allerede travel hverdag og evner å tilrettelegge for lek og lekpregede aktiviteter, har best forutsetning for å skape et inkluderende fellesskap. Det handler om en lærer som har tro på egne pedagogiske prioriteringer og personlig kompetanse, da lek er grunnleggende for de yngste barna i skolens helse, trivsel og læring. Selv om studien viser at tiden til lek er begrenset og at det lekes for lite, er skolen forpliktet til å legge til rette for varierte lekpregede undervisningsformer. Spesielt betydningsfull er leken for trygghet i overgangen mellom barnehage og skole og de første skoleårene.

I studien kommer det frem at lek kan være en krevende arena for barn som strever med atferd, der konflikter og usikkerhet kan føre med seg utfordringer for barnets deltakelse, trivsel og utvikling. Det viser seg at barn med problematferd kan ha manglende sosiale aldersadekvate ferdigheter som resulterer i utfordringer med å etablere relasjoner og håndtere konflikter og nederlag. Som det har kommet frem i studien så må vi «gjennom leken øve på de tingene barna strever med». Ved at lærere legger til rette for støtte og veiledning i lek skapes trygghet og forutsigbarhet. På den måten blir leken en ufarlig arena der barnet gis mulighet til å øve på de områdene de strever med å tilegne seg sosial kompetanse i samhandling med andre. Gjennom den sosiale interaksjonen som foregår i lek skapes relasjoner, både mellom lærer-elev og elev-elev. Dette er relasjoner som vi være av stor betydning for barn med problematferd, ifølge forskning, faglitteratur og teori. Studien viser at lærerne ikke nødvendigvis deltar i lek som medlekere, men alltid er i nærheten med hensikt om å støtte, veilede og ivareta. Det skaper rom for læreres anerkjennelse av barnet, ivaretagelse og kartlegging, samt tilpasning av opplæringstilbudet, jamfør opplæringsloven (1998).

Oppsummert viser studien at styring, pedagogisk kompetanse og prioriteringer danner grunnlag for hvorvidt og hvordan småskolelæreren tilrettelegger leken for elever med problematferd, med mål

om å bygge et inkluderende fellesskap. Ved tro på egne handlinger og pedagogisk kompetanse kan læreren sørge for at de som står i fare for å støtes vekk fra flokken, hjelpes inn igjen (Fallmyr, 2020, s. 37). For å skape et inkluderende fellesskap gjennom lek kreves et utelukkende fokus på muligheter som eksisterer i lek for barn med problematferd, samt en helhetlig forståelse for barnets evner, forutsetninger og behov. Ved å tilrettelegge leken for barn med problematferd skapes trygghet, støtte og relasjoner som bidrar til å gi barnet større forutsetninger og muligheter til å bli inkludert og delta i fellesskapet.

For videre forskning ville det vært interessant å se på hvordan skolen som organisasjon kan arbeide for å fremme en praksis hvor lek i større grad implementeres i opplæringstilbudet, spesielt i begynneropplæringen. I den forbindelse kunne det både vært interessant å gjennomføre intervjuer med skoleledelse, men også gruppeintervjuer med elever for å fremme barnas stemme i lek-debatten. I forlengelse av det og med fokus på problematferd ville det vært interessant å se nærmere på utvikling av selvregulering og indre motivasjon i forbindelse med tilrettelegging for lek.

7. Litteraturliste

- Afdal, G. (2014). Etiske og pedagogiske logikker. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 30–49). Cappelen Damm akademisk.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner & A. C. Petersen (Red.), *The Encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). Garland.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s. 15–24). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2022). Skolen under lupen: Problematiske trekk og løfterike muligheter. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening—50 år etter Nils Christies—Hvis skolen ikke fantes* (s. 76–89). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (1.utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Berg, G. (1999). Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling (K. M Thorbjørnsen, Overs.). Ad notam Gyldendal.
- Berg, R. C., Johansen, T. B., Jardim, P. S. J., Forsethlund, L., & Nguyen, L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: En oversikt over systematiske oversikter* (Rapport 2020.). <https://www.fhi.no/publ/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle/>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet. Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder—En grundbog. København: (2. utg.)*. Hans Reitzels Forlag. <https://tidsskrift.dk/mediekultur/article/view/5781>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. Klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 263–286). Universitetsforlaget.

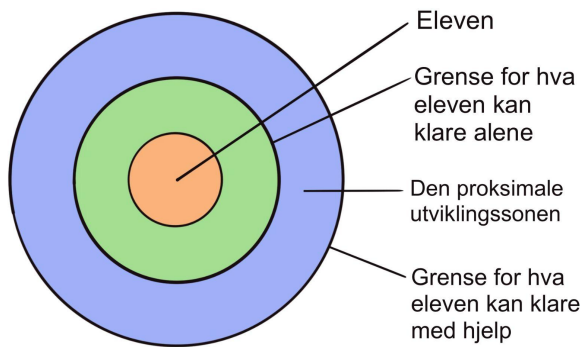
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel* (1. utgave, 4. opplag). Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2013). Factor Structure of the Student–Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 457–466.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656697>
- Elvén, B. H., Sjøbu, A., & Ogden, T. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2003). Om forståelsens sirkel. I H. Jordheim (Red.), *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter* (Vol. 45, s. 33–44). Cappelen.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Haug, P. (2012). Lærerens handlingsrom. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008b). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15–42). Høyskoleforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- International Play Association. (2022). *International Play Association (IPA World): Promoting the child’s right to play*. <https://ipaworld.org/>
- Johannessen, L. E. F., & Rafoss, T. W., Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.

- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2018). Bruk av elevresultater i skolen og verdidilemmaer som oppstår. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (1. utgave, s. 238–252). Gyldendal.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed., Bd. 41). Sage.
- Meld. St. 6 (2019–2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Kostøl, A. K., & Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Nr. 3; s. 119). https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. <https://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter* (1. utgave.). Gyldendal.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2017). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers* (1st ed). American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm akademisk.

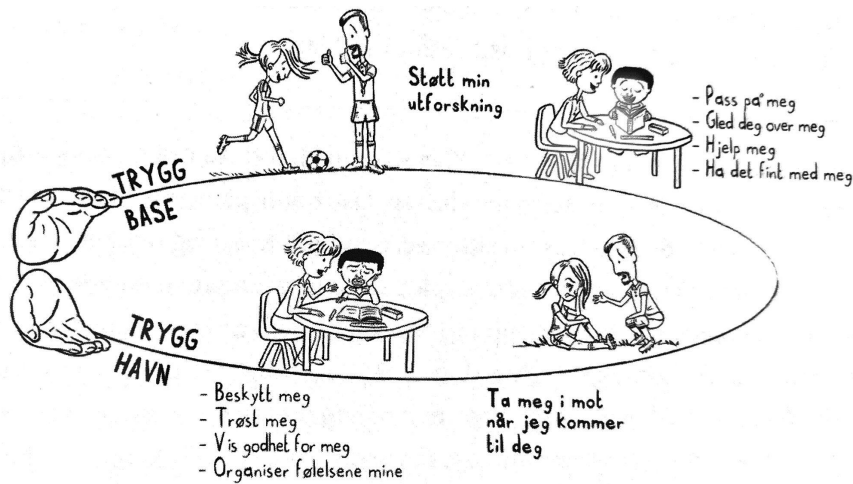
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena selvopppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Søreide, K.-A. (2022, mars 26). Seksårsreforma er 25 år –men kor blei det av leiken? *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kari-ann-soreide-reform-97-seksaringer/seksarsreforma-er-25-ar-men-kor-blei-det-av-leiken/317694>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Lærer-elev-relasjonen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Relasjoner mellom elever. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Interaksjoner-og-sosial-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i matematikk 1-10* (MAT01-05). <https://www.udir.no/lk20/mat01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Samarbeid mellom hjem og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsforbundet. (2022). *SFS 2213 Arbeidstid skole*. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>
- Wangberg, I. S. (2022, mars 30). Slik tilpasser skolen seg barna: Her lar de seksåringene leke mer. *Fagbladet*. <https://fagbladet.no/nyheter/slik-tilpasser-skolen-seg-barna-her-lar-de-seksaringene-leke-mer-6.107.864265.067dee4fc7>
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

8. Oversikt over figurer

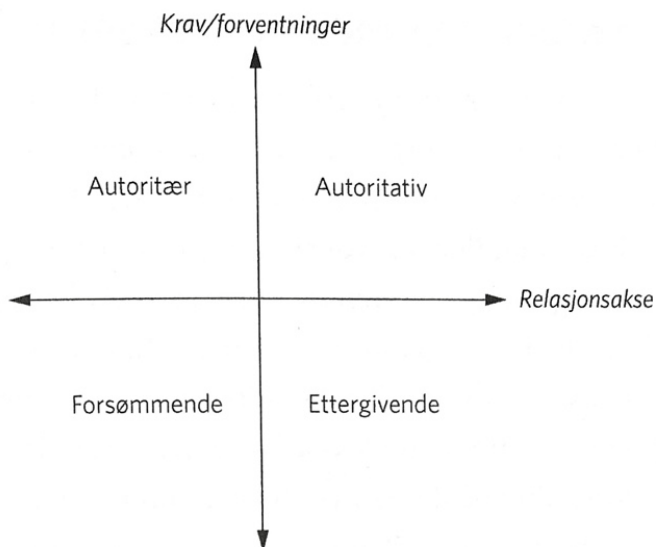
Figur 1. Egen illustrasjon av den proksimale utviklingszone Vygotsky.



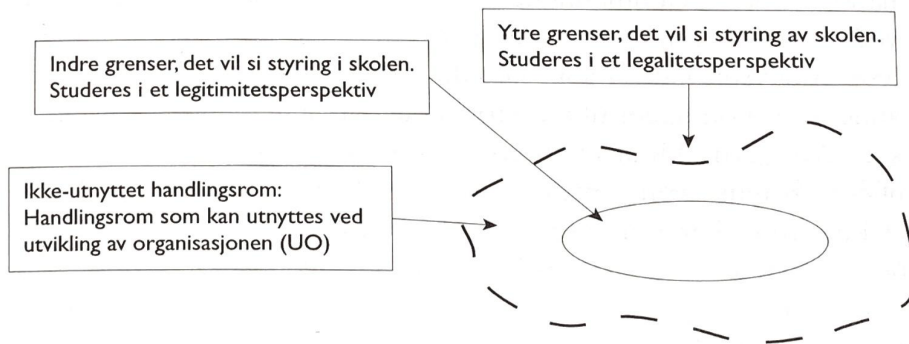
Figur 2. Trygghetssirkelen for skole, av Cooper, Hoffman & Powell, forklart av Brandtzæg et al., (2016, s. 35).



Figur 3. Det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991)



Figur 4. Friromsmodellen Berg (1999)



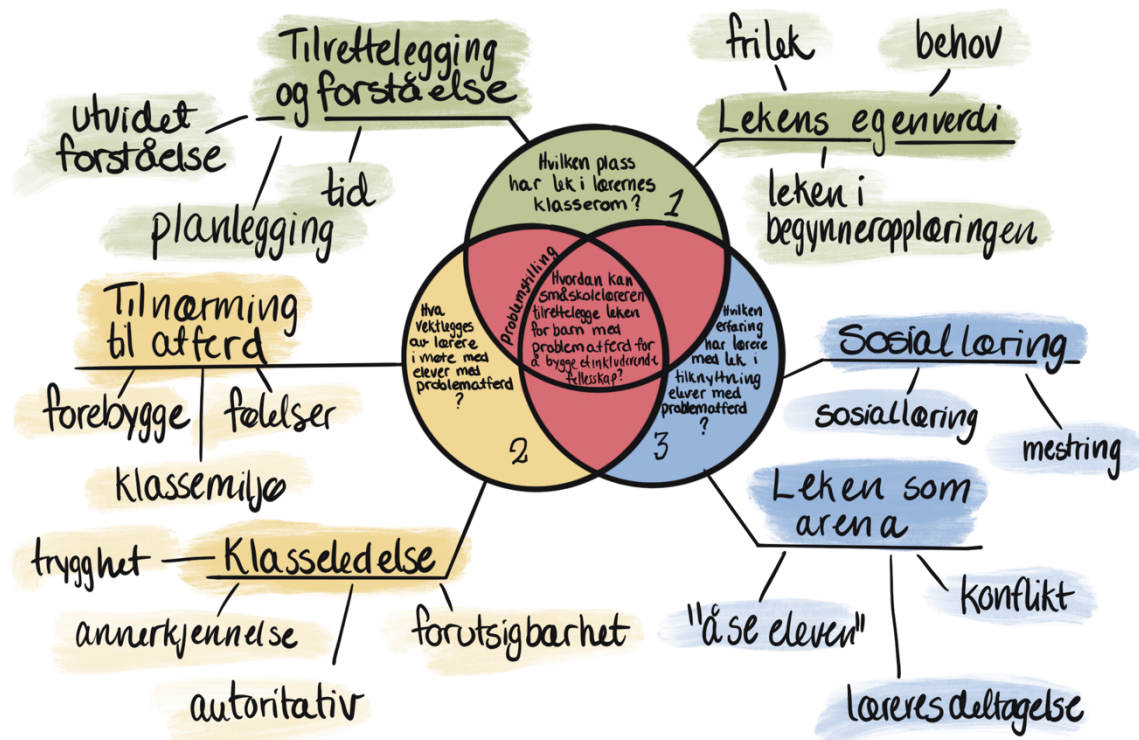
Figur 5. Utdrag fra koding

og lager rare lyder?" så vil han mest sannsynlig ikke kunne svare på det. Men hvis jeg da tar med han ut å spør skal vi gå inn her å bygge eller noe, gå ut å spille balle eller sånne ting, så kan jo samtalen plutselig bli mye enklere, og da blir vi kjent og da plutselig har du et helt annet utgangspunkt (smiler). Og det har jeg og i den klassen jeg jobber i nå også, en som ville ut å spille ball. Jammen da spiller vi ball da. Også sier jeg før han går ut og spiller ball selv, så er jeg i forkant og spør om å spille ball først. Det er å leke tenker jeg.

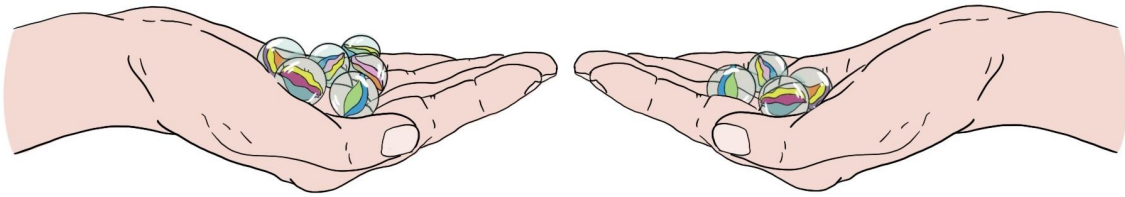
Student: Har du et bevisst forhold til å delta i leken?

Lærer: Ja. Også tenker jeg at noen ganger så skal jeg delta i leken, andre ganger så skal jeg trekke meg tilbake og bare være der, også skal de på en måte leke selv. Det blir litt sånn

Figur 6. Tankekart illustrasjon av kategorisering og temaer



Figur 7. Egen illustrasjon av lærer med klinkekuler



Figur 8. Egen illustrasjon av lærers isfjell-eksempel



9. Oversikt over vedlegg

9.1. Vedlegg 1: Intervjuguide

- 1) Bakgrunnsinformasjon om deg
 - Hvilken utdanning har du?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hva er din erfaring med begynneropplæring?
- 2) Hva mener du kjennetegner en god lærer-elev relasjon?
- 3) På en skala fra 1-10 hvor bevisst føler du at du er i din relasjonsbygging? Begrunn.
 - a) Føler du skolen legger føringer/forventninger for relasjonsarbeidet?
- 4) Hva vektlegger du i begynneropplæringen som skaper relasjoner?
 - a) Hva gjør du for å etablere, vedlikeholde og reparere relasjoner?
- 5) Hvilken rolle har lek i ditt klasserom?
 - a) Hvorfor og hvordan leker dere?
- 6) Hvilken betydning har lek i ditt relasjonsarbeid for denne elevgruppen?
 - a) Har du et bevisst forhold til å delta i leken? Utdyp
 - b) Hvilke muligheter og utfordringer ser du?
- 7) Er det noe du vil utdype/legge til?

9.2. Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Relasjonsbygging og sosiale og emosjonelle vansker”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke relasjonens betydning for lærerens arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker. Mer spesifikt er vi interessert i hva lærerne vektlegger og gjør for å etablere og opprettholde relasjonen til disse elevene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Undersøke relasjonens betydning for lærerens arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker.

Datamaterialet skal benyttes i en masteroppgave i profesjonspedagogikk på grunnskolelærerutdanningen.

Vi er interessert i din faglige og praktiske kunnskap og erfaring om tematikken «relasjonsbygging og sosiale og emosjonelle vansker».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I studien vår er vi interessert i lærere på barneskolen som har erfaringer og kunnskap om elever med sosiale og emosjonelle vansker. Utvalget er trukket målrettet, da vi søker personer med bestemte kvaliteter og egenskaper.

Du mottar denne henvendelsen fordi vi er interessert i å intervjuer deg som lærer på barneskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ~~max~~ ~~60~~ minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din praksis i begynneropplæringen, samt dine tanker og refleksjoner omkring relasjonsbygging og elever med sosiale og emosjonelle vansker. Dine svar i intervjuet blir tatt opp og transkribert. Det blir anonymisert og trygt oppbevart.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til materialet i prosjektet er Mathilde Aas Hansen og Vilde De Ruyter Eide, og veileder Are Johan Rasmussen ved Universitetet i Sørøst-Norge.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli anonymisert og erstattet med en kode.
- Det er vi (Mathilde og Vilde) som vil gjennomføre intervju, lydopptak, transkribering og behandling av data i masteroppgaven.
- Som deltaker vil du ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er månedsskiftet Mai-Juni 2022. Alle personopplysninger og data vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Are Johan Rasmussen Are.J.Rasmussen@usn.no (veileder), Mathilde Aas Hansen – mathilde.hansen@outlook.com (student) og Vilde De Ruyter Eide - vildereide@hotmail.com (student).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg personvernombud@usn.no, Paal.A.Solberg@usn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Mathilde Aas Hansen og Vilde De Ruyter Eide

Are Johan Rasmussen
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet sosiale og emosjonelle vansker i barneskolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- lydopptak av intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3. Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Relasjonsbygging og sosiale og emosjonelle vansker](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

Referansenummer

311518

Prosjekttittel

Relasjonsbygging og sosiale og emosjonelle vansker

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Are Johan Rasmussen , Are.J.Rasmussen@usn.no, tlf: 31009310

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vilde De Ruyter Eide og Mathilde Aas Hansen , vildereide@hotmail.com , tlf: 41665440

Prosjektperiode

16.11.2021 - 01.08.2022

Vurdering (2)

03.01.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 03.01.2022.

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 03.01.2022. Behandlingen kan fortsette.

Endringene består i at utvalget er endret til pedagoger ansatt ved norske barneskoler og ny intervjuguide er lastet opp.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Henning Levold

Lykke til videre med prosjektet!

19.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!