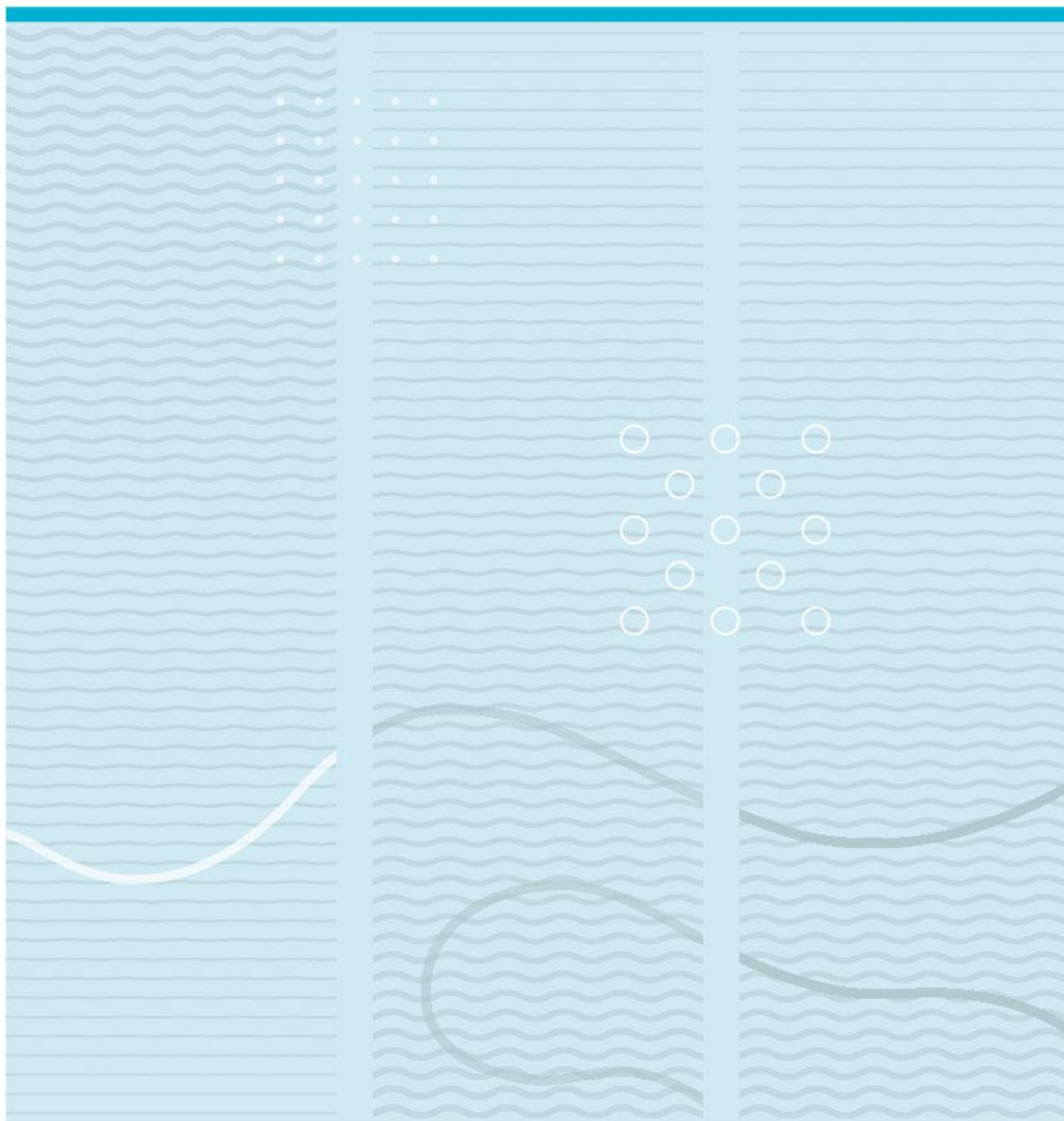


Stina Lund og Mia Christine Uggerud

Handlingskompetanse og relasjonsarbeid i møte med elever som utfordrer i klasserommet.

En kvalitativ intervjustudie.



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Stina Lund og Mia Christine Uggerud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Dette er en kvalitativ intervjustudie som har som formål å få frem sentrale kjennetegn ved godt relasjonsarbeid i møte med elever som utfordrer, og viktige betingelser for at lærerne kan jobbe med å utvikle gode relasjoner til denne elevgruppen. Det er relevant å forstå hvordan lærerne selv opplever at deres kompetanse til å drive relasjonsarbeid med elever som utfordrer kan forvaltes og videreutvikles. Vi har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke betingelser påvirker lærerens pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet?*

Vi har nærmet oss problemstillingen gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer av fem lærere. Lærernes perspektiv legges til grunn for å besvare følgende tre forskningsspørsmål: *1) Hva slags kompetanse opplever lærerne at de har i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet? 2) Hva slags støtte får lærerne i deres arbeid med relasjonen til elever som utfordrer i klasserommet? 3) Hva slags behov for støtte har lærerne i deres arbeid med relasjonen til elever som utfordrer i klasserommet?*

På bakgrunn av lærernes perspektiv og beskrivelser av sin praksis finner vi at deres individuelle relasjonskompetanse er en viktig betingelse i deres relasjonsarbeid. Likevel opplever de å komme til kort i noen elev-relasjoner. Dette indikerer at vi må se utover lærerens individuelle relasjonskompetanse for å forstå hvordan strukturelle betingelser påvirker lærernes kompetanse til å utøve godt relasjonsarbeid i møte med elevgruppens behov. Vi finner at profesjonsfellesskapet fungerer som en viktig betingelse i dette arbeidet, men at det finnes spenninger mellom profesjonsfellesskapets intensjon om at elever som utfordrer skal være et felles anliggende, og hvordan lærerne opplever dette i praksis. Videre finner vi at kollegaene er betydningsfulle støttespillere og sparringspartnere, og at de gjennom samarbeid hjelper hverandre til å finne gode løsninger for lærernes relasjonsarbeid. Slik fungerer kollegaene som en betingelse for lærernes pedagogiske handlingskompetanse. Avslutningsvis fremstår ledelsen som en sentral betingelse ved at de tilrettelegger for at lærerne kan utvikle sin kompetanse i fellesskapet, og ved å tilby lærerne emosjonell støtte i de hverdagslige møtene.

Forord

Høsten 2018 startet vi på studiet grunnskolelærer 5-10 ved universitetet i Sør-Øst Norge. Det tok ikke lang tid før vi fant tonen, og starten på det som skulle vise seg å bli et kvalitetsvennskap. Etter utallige samlinger, zoom-møter, forelesninger og sist men ikke minst denne masterreisen står vi enda stødig.

Sammen har vi klart å fullføre studiet på normert tid, til tross for at vi begge sjonglerer mellom rollene som småbarnsmødre, lærere og fulltidsstudenter. I ny og ne dukker det opp en og annen dugnad, bryllup, oppussingsprosjekt, "sykt barn" og FAU-møte også... Vi er stolte og glade over å ha gjennomført fem år med mye ny kunnskap, faglig påfyll og viktig kompetanse for videre yrkeskarriere. Dette har likevel ikke vært et soloshow, og vi skylder mange en stor takk for at vi endelig er i mål:

Takk til lærerne som tross en hektisk hverdag har stilt opp og latt seg intervju. Deres refleksjoner og tanker har vært uvurderlige for denne oppgaven.

Vi vil takke vår veileder Cecilie Enqvist-Jensen for gode innspill, støtte og rettleiding i hele skriveprosessen. Dine formuleringer og kritiske innspill har vært lærerike og interessante.

Takk til besteforeldre, venner og kollegaer for støtte i form av barnevakt, korrekturlesing og tilrettelegging.

Takk til vår kjære Ingvild for emosjonell støtte, ventileringsmuligheter og et vennskap for livet. Takk til Henrik og Henrik for at dere har gjort de siste fem årene minneverdige.

Til slutt vil vi rette en spesiell takk til Haakon og Daniel for å ha lagt ned golfkølle og jaktrifle til fordel for bleieskift og barnehagehenting. Uten dere hadde det ikke vært mulig for oss å komme i mål med denne masteroppgaven.

Arbeidsfordeling

Denne masteroppgaven er et resultat av et samarbeid preget av tett dialog og samhandling.

Underveis i prosessen har vi i fellesskap utarbeidet prosjektskisse, intervjuguide, gjennomført intervjuer, transkribert og analysert materiale. Det er derfor vanskelig å beskrive nøyaktig hvem som har bidratt med hva i oppgaven. Når det gjelder tekstproduksjon kan vi med sikkerhet si at Stina har hatt ansvar for kapittel 3 “metode”, og Mia kapittel 4 “presentasjon av hovedfunn”. I kapittel 1, 2, 5 og 6 er det derimot vanskelig å sette fingeren på hvem som har skrevet hva, da vi langt på vei har gjennomarbeidet tekst og kapitler i samarbeid. Vi har tilstrebet en tett samhandling, og vi har stort sett jobbet sammen i utarbeidelsen av disse kapitlene. Denne masteroppgaven er derfor i stor grad et gjennomarbeidet fellesprodukt.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	9
<i>1.1 Bakgrunn og avgrensning</i>	9
1.1.1 Oppgavens bakgrunn.....	9
1.1.2 Oppgavens avgrensning	11
<i>1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	12
<i>1.3 Oppgavens oppbygning</i>	14
2.0 Teori	15
<i>2.1 Elever som utfordrer</i>	16
2.1.1 Elevgruppens behov for relasjonsarbeid	17
<i>2.2 Pedagogisk handlingskompetanse</i>	19
<i>2.3 Lærer-elev-relasjonens betydning og kvalitet</i>	20
<i>2.4 Lærerens relasjonskompetanse som individuell betingelse</i>	21
2.4.1 Betydningen av anerkjennelse	22
2.4.2 Betydningen av klasseledelse.....	23
2.4.3 Betydningen av struktur, forutsigbarhet og positiv atferdsstøtte	24
<i>2.5 Profesjonsfelleskapet som strukturell betingelse</i>	24
2.5.1 Profesjonsfelleskapet som ramme for lærerens pedagogiske handlingskompetanse	26
<i>2.6 Kollegaene som strukturell betingelse</i>	27
2.6.1 Kollegialt arbeid som ramme for pedagogisk handlingskompetanse	27
<i>2.7 Ledelsen som strukturell betingelse</i>	29
2.7.1 Ledelsen som forutsetning for pedagogisk handlingskompetanse.....	29
<i>2.8 Kort oppsummering av teorikapittelet</i>	30
3.0 Metode: Innsamling og bearbeiding av data	32
<i>3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering av studien</i>	32
<i>3.2 Forskningsdesign</i>	33
<i>3.3 Intervju som metode</i>	34
<i>3.4 Utvalg</i>	35

3.5	<i>Datainnsamling</i>	37
3.5.1	Gjennomføring av intervjuene	37
3.5.2	Intervjuguide	38
3.6	<i>Transkribering og analyse</i>	38
3.6.1	Koding og analyse: kategorisering.....	39
3.7	<i>Etiske hensyn og vurderinger</i>	41
3.7.1	Egen rolle som forsker - forskerrefleksivitet	41
3.7.3	Forskningsetiske retningslinjer – informantenes rettigheter	44
4.0	Presentasjon av hovedfunn	48
4.1	<i>Relasjonsarbeid - betydningsfullt og krevende</i>	48
4.1.1	Relasjonsarbeid i kjernen av den profesjonelle praksisen	49
4.1.2	Relasjonsarbeidet i praksis.....	50
4.1.3	Krevende relasjonsarbeid	52
4.3	<i>Profesjonsfellesskapet, kollegaer og ledelse som betingelser for lærerens relasjonsarbeid</i> ...54	
4.3.1	Spenninger mellom ønske og praksis i profesjonsfellesskapet	54
4.3.2	Kollegaene som betydningsfulle støttespillere og sparringspartnere.....	58
4.3.3	Ledelse som ramme for lærernes relasjonsarbeid	59
4.4	<i>Oppsummering av hovedfunn</i>	62
5.0	Diskusjon av hovedfunn	64
5.1	<i>Individuell relasjonskompetanse som betingelse for pedagogisk handlingskompetanse</i>	64
5.1.1	Hvordan lærernes individuelle relasjonskompetanse kommer til uttrykk	65
5.1.2	Relasjonskompetente lærere er ikke nok for å imøtekomme elevgruppens behov	67
5.2	<i>Strukturelle betingelser som påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse</i>	69
5.2.1	Profesjonsfellesskapets påvirkning på lærernes pedagogiske handlingskompetanse	69
5.2.2	Kollegaenes påvirkning på lærernes pedagogiske handlingskompetanse.....	72
5.2.3	Ledelsens påvirkning på lærernes pedagogiske handlingskompetanse	74
5.4	<i>Konklusjon</i>	78
5.5	<i>Implikasjoner</i>	81
6.0	Referanseliste	83

Vedlegg.....	89
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</i>	<i>89</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv</i>	<i>95</i>
<i>Vedlegg 3: Retningslinjer for bruk av private enheter</i>	<i>99</i>

Alle veit kva som er best for den norske skolen.

Politikarane veit kva som er best for den norske skolen.

Byråkratane veit kva som er best for den norske skolen.

Ekspertane veit kva som er best for den norske skolen.

Redaktørene veit det. Direktørane veit det.

Foreldra veit kva som er best for den norske skolen.

Kronikkforfattarane veit kva som er best for den norske skolen.

Ein vakker dag skal vi spørje den norske læraren også.

Frode Grytten, (Syn og Segn, 2015)

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og avgrensning

1.1.1 Oppgavens bakgrunn

I denne masteroppgaven er formålet å belyse sentrale kjennetegn ved godt relasjonsarbeid i møte med elever som utfordrer i klasserommet, og noen viktige betingelser som påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse i deres arbeid med å utvikle gode relasjoner til denne elevgruppen. Dette gjør vi gjennom semistrukturerte dybdeintervju av fem lærere, der de forteller og reflekterer rundt eget relasjonsarbeid til elever som utfordrer, hvilken kompetanse de trekker på, samt hvilken opplevelse og behov de har for støtte i dette arbeidet. Innledningsvis har vi presentert Frode Gryttens (2015) dikt om læreres rolle i skoleutvikling. Dette har inspirert oss til å fremme betydningen av lærernes stemme som sentral for å forstå hvordan norsk skole kan og bør utvikles. Videre er det relevant for å forstå hvordan lærernes kompetanse til å bedrive relasjonsarbeid med elever som utfordrer kan forvaltes og videreutvikles. I vår oppgave kommer dette til uttrykk ved at vi har valgt å vinkle problemstillingen fra lærerens perspektiv, da det er de som daglig står i relasjonsarbeid til elever som utfordrer. Lærerens rolle i relasjonsarbeid blir også poengtert i sentrale styringsdokument, lovverk og læreplanens overordnede del.

I Meld. St. 18 (2010-2011, s. 20) poengteres det at lærere i norsk skole opplever økende omfang av uro, bråk og utfordrende atferd blant elevene. Dette virker sterkt begrensende på lærernes muligheter til å bedrive undervisning og relasjonelt arbeid, og det påvirker elevenes faglige og sosiale læring. Lærerne oppgir at de ikke føler de innehar tilstrekkelig kompetanse til å håndtere disse utfordringene. Det eksisterer følgelig et behov hos lærerne for å øke deres kompetanse i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet. Dette er spesielt aktuelt da det i stortingsmeldingen fremkommer at forekomsten av utfordrende atferd kan reduseres ved hjelp av kompetente lærere.

Opplæringsloven (1998) §9 A-2 lovfester at alle elever i norsk skole *“har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring”*. Dette utdypes nærmere i overordnet del av læreplan, der det fremgår at elevene stimuleres og oppmuntres til sosial og faglig utvikling når de opplever læringsmiljøet som raust og støttende. Lærerens fremtoning og rolle i klasserommet er derfor av stor betydning. Læreplanens overordnede del understreker at profesjonell dømmekraft, innsikt i elevenes behov og varme relasjoner danner selve grunnlaget for å utøve godt

relasjonsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å belyse dette anvender vi Drugli (2012, s. 67) som bidrar med perspektiv på betydningen av lærer-elev-relasjonens kvalitet og anerkjennende relasjonsarbeid, og hvordan dette henger sammen med elevenes trivsel, motivasjon, trygghet og læringsutbytte i skolen.

For å realisere det som fremgår i styringsdokumentene overfor, fordrer det at lærerne besitter og utvikler en velutviklet pedagogisk handlingskompetanse som gjør dem i stand til å bedrive systematisk relasjonsarbeid med elever som utfordrer. For å forstå hva som kreves av lærernes kompetanse i dette arbeidet, er det sentralt å forstå hvem denne elevgruppen er, og hvilke behov de har.

I denne masteroppgaven retter vi fokus mot de elevene som lærere opplever som utfordrende i klasserommet, på bakgrunn av at de skaper uro og forstyrrelser i undervisningen. Det er ikke fokus på eventuelle diagnoser som ADHD, trasslidelse og/ eller annen adferdsforstyrrelse hos elevene. Vi legger et sosialkonstruktivistisk syn på atferd til grunn i oppgaven, der elevenes atferd blir sett på som avhengig av konteksten den opptrer i (Tjora, 2020). Arnesen et al. (2006, s. 18) poengterer at mye av den utfordrende atferden skyldes kompetanseproblemer hos elevene, og foretas av vanlige veltilpassede elever. På denne måten blir utfordrende atferd en indikasjon på at det heller er noe i "her og nå"- situasjonen som ikke fungerer, fremfor at det er eleven som i seg selv er problemet. Dette medfører et syn på utfordrende atferd som noe som kan forebygges og reduseres ved hjelp av pedagogiske virkemidler og pedagogisk handlingskompetente lærere.

Lærere må være ekstra oppmerksom på å imøtekomme elever som utfordrer sine behov. Dette fordi de opplever mange av skolens krav som vanskelig å håndtere. De sliter ofte med kroppslig uro, hyperaktivitet og kort oppmerksomhetsspenn, og har gjerne utviklet et mer negativt bilde av seg selv enn sine medelever. Dette gjør at de har ekstra behov for en lærer som de har en positiv relasjon til og som evner å anerkjenne og tilrettelegge læringsmiljøet til deres behov (Drugli, 2012, s. 11). Drugli (2012, s. 73) poengterer at det er de elevene som av ulike grunner strever i skolen, som har størst nytte og effekt av en god lærer-elev-relasjon. Det er derfor sentralt at de blir møtt av tydelige og ansvarlige voksne som vet hvordan de skal forebygge og redusere utfordrende atferd. Dette legger grunnlaget for at det kan utvikles gode og positive lærer-elev-relasjoner og fruktbare læringsmiljø også for denne elevgruppen (Drugli, 2012, s. 86).

For å imøtekomme elevgruppens behov i relasjonsarbeidet, innebærer det at lærerne er avhengig av å utøve og utvikle deres pedagogiske handlingskompetanse. Pedagogisk handlingskompetanse

trekkes frem som evnen til å foreta veloverveide og improviserte pedagogiske handlinger, i situasjoner som er kontekstuelle og foranderlige. Hvilke pedagogiske handlinger som kreves i den enkelte situasjon lar seg ikke bestemme på forhånd, men må foretas ved bruk av skjønn og improvisasjon tilpasset den enkelte situasjon og individ. I relasjonsarbeid med elever som utfordrer er denne kompetansen sentral, da deres atferd kan oppstå plutselig og kreve en umiddelbar reaksjon fra læreren. Videre vil en slik pedagogisk handlingskompetanse gjøre læreren i stand til å forutse elevenes atferd i større grad, som medfører at den også kan la seg forebygge (Grimseth et al., 2018).

1.1.2 Oppgavens avgrensning

I denne oppgaven legger vi til grunn at pedagogisk handlingskompetanse ikke kan anses som en individuell egenskap eller ferdighet ved den enkelte lærer, men noe som utvikles og skapes som del av et større fellesskap (Grimseth et al., 2018). Vårt mål i denne oppgaven er derfor å belyse fra lærernes perspektiv hvordan de opplever at individuelle og strukturelle betingelser påvirker deres pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

Vi har valgt å fokusere på individuelle betingelser i form av lærernes relasjonskompetanse, samt strukturelle betingelser som profesjonsfellesskap, kollegaer og ledelse. Gjennom vår analyse og drøfting i kapittel 4 og 5 synliggjør vi hvordan disse betingelsene på hver sin måte er med på å påvirke i hvilken grad lærerne kan utøve og utvikle sin pedagogiske handlingskompetanse og slik skape handlingsrom i sitt relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Vi understreker at det er en rekke flere betingelser som kunne vært belyst, men at vi på bakgrunn av oppgavens omfang har vært nødt til å prioritere noen. Eksempelvis går vi i denne oppgaven ikke nærmere inn på hvordan lærerens faglige kompetanse spiller inn i relasjonsarbeidet, eller hvordan skole-hjem-samarbeid kan påvirke lærerens handlingskompetanse overfor elevgruppen.

Betingelsene vi har valgt å fokusere på er valgt ut på bakgrunn av profesjonslitteratur, forskning og personlig erfaring fra arbeid i skolen. Vi har begge erfaring med å jobbe med elever som utfordrer, og vi er interessert i hva lærere selv mener påvirker deres kompetanse til å drive relasjonsarbeid med denne elevgruppen. Vi har en opplevelse av at det mangler et helhetlig fokus på relasjonsarbeid ute i skolene. Vi er derfor nysgjerrig på hvordan lærere best kan støttes og styrkes i deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer, slik at de kan videreutvikle sin pedagogiske praksis.

For å belyse profesjonsfellesskapet som påvirkende betingelse for lærernes relasjonsarbeid trekker vi på Tronsmos (2022) perspektiver på betydningen av faglige fellesskap og systematisk samarbeid mellom profesjonsutøverne i profesjonsfellesskapet. Dette bidrar med perspektiv på betydningen av at profesjonsfellesskapet jobber som helhet for å videreutvikle sin felles praksis i møte med elever som utfordrer. Vi belyser i denne oppgaven hvordan lærerne opplever at profesjonsfellesskapet på deres skole tilrettelegger for og støtter dem i deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet og bidrar til å utvikle deres pedagogiske handlingskompetanse.

Videre skal vi belyse hvordan lærerne opplever at kollegaene fungerer som støtte i deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Vi har selv en opplevelse av at kollegaene er sentrale støttespillere i dette arbeidet. Kollegaenes betydning understrekes i Skaalvik og Skaalviks rapport (2013, s. 14) "*Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*" som peker på at lærernes trivsel på arbeidsplassen er avhengig av at de opplever positive og støttende relasjoner til sine kollegaer. Læreryrket innebærer en høy emosjonell belastning, og kollegaene spiller derfor en sentral rolle for lærerne. I denne oppgaven velger vi derfor å belyse hvordan lærerne opplever kollegaene som betingelse for deres pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Avslutningsvis fremhever vi at de fleste lærere opplever at de kan få støtte fra kollegaene sine når de står i utfordrende situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 14). Det er derimot langt færre lærere som opplever at de kan få den samme støtten fra ledelsen. De opplever ofte å stå alene med utfordringer som de ikke mestrer på egenhånd. Vi belyser derfor i denne oppgaven hvordan lærerne selv opplever ledelsen som en støtte i deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

Profesjonslitteraturen, forskningen og de personlige erfaringene som er redegjort for ovenfor fungerer som bakteppe for denne oppgaven. Det er med på å belyse aktualiteten og viktigheten i vår studie, og begrunner vår problemstilling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ovenfor har vi avgrenset og begrunnet oppgaven. Vi har trukket frem sentrale styringsdokument, tidligere forskning og vår personlige interesse for temaet. Dette for å synliggjøre viktigheten av at lærerne innehar pedagogisk handlingskompetanse for å imøtekomme elevgruppens behov.

Vårt mål med oppgaven er å belyse hva som kjennetegner godt relasjonsarbeid i møte med elever som utfordrer, og hva som påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med denne elevgruppen. For å understreke betydningen av denne kompetansen, trekker vi på

Druglis (2012) perspektiver på viktigheten av positive lærer-elev-relasjoner og anerkjennende relasjonsarbeid. Videre benytter vi Grimsæth og Irgans (2018) perspektiv på pedagogisk handlingskompetanse for å underbygge hvorfor det er sentralt at lærerne utvikler og videreutvikler slik kompetanse. Tronsmo (2022) bidrar med perspektiv på hvordan det faglige fellesskapet og systematisk samarbeid i profesjonsfellesskapet er med på å utvikle lærernes kompetanse til relasjonsarbeid.

I denne oppgaven har vi intervjuet fem grunnskolelærere gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer. Vi anvender analysematerialiet fra intervjuene i sammenheng med utvalgt profesjonsteori for å belyse følgende problemstilling:

Hvilke betingelser påvirker lærerens pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet?

Vi legger til grunn at det er en rekke betingelser som påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid. I denne oppgaven deler vi disse inn i individuelle og strukturelle betingelser. For å avgrense oppgavens omfang fokuserer vi på individuelle betingelser i form av lærernes relasjonskompetanse og strukturelle betingelser i form av behov og støtte fra profesjonsfellesskap, kollegaer og ledelse. På bakgrunn av disse betingelsene tar vi utgangspunkt i følgende tre forskningsspørsmål for å svare på oppgavens problemstilling.

- 1) Hva slags kompetanse opplever lærerne at de har i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet?
- 2) Hva slags støtte får lærerne i deres arbeid med relasjonen til elever som utfordrer i klasserommet?
- 3) Hva slags behov for støtte har lærerne i deres arbeid med relasjonen til elever som utfordrer i klasserommet?

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 presenterer vi oppgavens tema, bakgrunn og avgrensning. Vi posisjonerer oppgaven ved å trekke frem sentrale styringsdokument, profesjonsteori, tidligere forskning og vår personlige erfaring fra relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet. Med bakgrunn i dette presenterer vi oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre blir det fremstilt en leserguide til oppgaven.

I kapittel 2 presenterer vi teori som belyser oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Med bakgrunn i forskning presiserer vi fenomenet “elever som utfordrer”, og belyser hvilke behov denne elevgruppen har. Videre redegjør vi for lærer-elev-relasjonens kvalitet og betydning, og hvilke krav dette stiller til lærernes relasjonsarbeid og pedagogiske handlingskompetanse. Vi presiserer hvordan denne kompetansen må ses på som noe som påvirkes, utøves og videreutvikles på bakgrunn av individuelle og strukturelle betingelser. Vi trekker frem individuell relasjonskompetanse, profesjonsfellesskap, kollegaer og ledelse som betingelser.

I Kapittel 3 redegjør vi for oppgavens metodevalg. Kapittelet tar for seg våre utvalgskriterier, hvordan data er innhentet samt hvordan bearbeidelsesprosessen av data har foregått. Vi redegjør for hvordan studien har tatt hensyn til forskningsetiske vurderinger, og reflekterer rundt studiens etikk, validitet, troverdighet og transparens.

I kapittel 4 foreligger det en presentasjon av data og funn fra de gjennomførte intervjuene. Her viser vi gjennom utdrag og analyse fra intervjuene hvordan lærerne erfarer relasjonsarbeid til elever som utfordrer i deres yrkeshverdag. Videre redegjør vi for hvilke betingelser lærerne fremhever som påvirkende for deres pedagogiske handlingskompetanse, og hvordan de erfarer relasjonsarbeid til elever som utfordrer.

I kapittel 5 blir våre funn drøftet ut ifra det teoretiske rammeverket som fremkommer i teorikapittelet. Vi drøfter betingelsene lærerne erfarer og fremhever i kapittel 4, opp imot problemstillingen ved hjelp av teori og forskning i kapittel 2. Avslutningsvis konkluderer vi på bakgrunn av oppgavens problemstilling, og kommer med noen implikasjoner for videre praksis og forskning.

2.0 Teori

Vårt formål med oppgaven er å synliggjøre kjennetegn ved godt relasjonsarbeid overfor elever som utfordrer, og noen betingelser som har betydning for at lærere kan utvikle og videreutvikle sin pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet. Vi belyser dette gjennom å undersøke lærernes beskrivelse og vurdering av egen kompetanse, opplevde støtte og videre behov for støtte i møte med relasjonsarbeid til elevgruppen. Dette kan bidra med en forståelse av hva lærerne trenger for at de skal kunne utvikle og videreutvikle en pedagogisk handlingskompetanse som gjør dem i stand til å utøve godt relasjonsarbeid i møte med elevgruppens behov. Vi legger til grunn et sosialkonstruktivistisk elevsyn, for å belyse betydningen av konteksten og det læringsmiljøet eleven er en del av.

Innledningsvis i dette kapitlet redegjør vi for hvem denne elevgruppen er og hvordan de representerer en utfordring for lærerne. Vi viser tilbake til kapittel 1 hvor vi belyser hvordan elevgruppen utfordrer lærernes arbeid i det daglige og stiller krav til deres kompetanse. For å fremheve betydningen av lærerens relasjonsarbeid i møte med elever som utfordrer, trekker vi på Druglis (2012) perspektiv på betydningen av lærer-elev-relasjonens kvalitet og anerkjennende relasjonsarbeid. Denne profesjonslitteraturen bidrar med å understreke elevenes behov for støtte og anerkjennelse, og viktigheten av at lærere innehar relasjonskompetanse til å drive godt relasjonsarbeid til elever som utfordrer.

Gitt denne elevgruppens behov belyser vi videre hvordan læreren kan bedrive godt relasjonsarbeid i praksis, ved å fokusere på tre sentrale momenter. Det første momentet handler om lærerens evne til å anerkjenne den enkelte elev. Det andre momentet er lærerens evne til å skape positive relasjoner gjennom klasseledelse. Det tredje momentet poengterer viktigheten av struktur, forutsigbarhet og positiv atferdsstøtte.

For å kunne bedrive godt relasjonsarbeid som imøtekommer elevgruppens behov, belyser vi hvordan det krever lærere som er pedagogisk handlingskompetente. Her trekker vi på Grimsæth og Irgans (2018) forståelse av pedagogisk handlingskompetanse som en sammensatt kompetanse. Pedagogisk handlingskompetanse kommer til uttrykk i lærerens evne til å ta veloverveide og pedagogisk begrunnede valg i situasjoner som er kontekstuelle og foranderlige. Vi legger til grunn at relasjonsarbeidet til denne elevgruppen fordrer en handlingskompetanse som utvikles både som en individuell komponent, men også som noe som ivaretas, videreutvikles og forvaltes som en del av profesjonsfelleskapet.

Avslutningsvis kategoriserer vi betingelsene som påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse i individuelle betingelser som den enkelte lærers relasjonskompetanse, og strukturelle betingelser med vekt på profesjonsfellesskap, kollegaer og ledelse. Her trekker vi på Tronsmos (2020) perspektiver på betydningen av faglige fellesskap og systematisk samarbeid mellom profesjonsutøverne i profesjonsfellesskapet. Dette for å synliggjøre hvordan læreres pedagogiske handlingskompetanse påvirkes gjennom felles skoleutvikling. Videre redegjør vi for betydningen av gode kollegiale relasjoner, og hvordan kollegaene legger grunnlaget for trygge diskusjoner rundt praksis der man kan støtte og inspirere hverandre. Til slutt trekker vi frem hvordan ledelsen har et særlig ansvar for å fremme profesjonsfellesskapets arbeid, og hvordan lærerne opplever at ledelsens evne til støtte og anerkjennelse påvirker deres engasjement i jobben.

2.1 Elever som utfordrer

I dette delkapittelet presenterer vi hvem vi i oppgaven anser som elever som utfordrer, og hvordan dette stiller krav til lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elevgruppen. Som understreket i innledningen fokuserer vi på denne elevgruppen fordi deres atferd er utfordrende å håndtere for lærere i skolehverdagen.

Øen (2021) presiserer at fenomenet «utfordrende atferd» er vanskelig å definere, og at det brukes en rekke ulike begrep for å beskrive det. Noen definisjoner retter søkelys mot egenskaper ved barnet, der andre i større grad fokuserer på hvordan barnets erfaringer og interaksjoner med miljøet påvirker hverandre gjensidig. Øen understreker at «utfordrende atferd» således blir et komplekst begrep, som det er vanskelig å entydig definere. Arnesen et al. (2006, s. 28) påpeker at norsk skole har blitt kritisert for å ha en for stor grad av individualdiagnostisk tilnærming til utfordrende atferd. Dette innebærer et overdrevent individuelt fokus når utfordrende atferd skal forklares, der elevens tilkortkommenhet, avvik og lærevansker har blitt tillagt dominerende vekt. I denne oppgaven baserer vi oss derimot på en sosialkonstruktivistisk forståelse av fenomenet, der enhver atferd blir sett på som avhengig av den sosiale konteksten og de ytre påvirkningsfaktorene som atferden opptrer i (Tjora, 2020). Denne forståelse gjør at oppfattelsen av hva som er utfordrende atferd i skolesammenheng, blant annet avhenger av hvilke krav og forventninger som stilles til eleven, lærerne og skolen. Øen (2021) understreker at hva som oppleves som utfordrende atferd derfor vil kunne variere fra lærer til lærer, og skole til skole.

Som understreket i innledningen peker Meld. St. 18 (2010-2011, s. 20) på at det rapporteres om stadig økende tilfang av utfordrende atferd i form av bråk og uro i norske klasserom. Lærerne

opplever atferden som vanskelig å håndtere, og den fremstår som lærings- og undervisningshemmende både for eleven selv, læreren og medelever. Det dreier seg ofte om elever som utviser et negativt samhandlingsmønster med de rundt seg, der eleven stadig havner i konflikt, krangler, forstyrrer og protesterer. De hører ikke etter på skolens ansatte, og har vanskeligheter med å innordne seg gjeldende normer og regler. Disse elevene har over tid utviklet et atferdsmønster som mange lærere opplever det vanskelig å imøtekomme, og som de ikke innehar tilstrekkelig kompetanse til å håndtere (Arnesen et al., 2006, s 95). På den annen side viser Arnesen et al. (2006, s. 18) til at mange av “atferdsproblemene” i norsk skole heller skyldes kompetanseproblemer hos elevene, som kan løses ved hjelp av pedagogiske virkemidler. En god del av regel- og normbruddene som forekommer i norske klasserom foretas faktisk av vanlige, veltilpassede elever, og det understrekes at dette først og fremst er en indikator på at det er noe i “her og nå”-situasjonen som ikke fungerer.

Denne måten å forstå utfordrende atferd på er i tråd med det sosialkonstruktivistiske synet vi legger til grunn i oppgaven. Vi anser elevens handlinger først og fremst som et resultat av de omgivelsene og det sosiale samspillet eleven inngår i. På bakgrunn av dette blir utfordrende atferd noe som kan reduseres og forbedres gjennom blant annet lærerens pedagogiske handlingskompetanse og systematisk relasjonsarbeid. Som pekt på innledningsvis understrekes det i Meld.St 18 (2010-2011, s. 21) at forekomsten av utfordrende atferd kan reduseres ved hjelp av relasjonskompetente lærere. Dette understreker behovet for at lærere besitter nok av denne kompetansen i relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

2.1.1 Elevgruppens behov for relasjonsarbeid

Elever som utfordrer krever en lærer som gjennom relasjonsarbeid er i stand til å imøtekomme deres behov. Disse elevene strever ofte med kroppslig uro, hyperaktivitet og kort oppmerksomhetsspenn. Dette resulterer i at de mister fokus og ender opp med å forstyrre undervisningen. De har derfor spesielt behov for støtte fra læreren, anerkjennelse, forutsigbarhet og struktur samt positiv atferdsstøtte.

Greene (2012, s. 24-25) poengterer at i møte med utfordrende atferd må en huske på at “*barn gjør det bra hvis de kan*”. Utfordrende atferd oppstår når forventningene som stilles til eleven er høyere enn elevens kapasitet til å respondere på en måte som oppleves akseptabel for utenforstående. En elev er ikke utfordrende hele tiden og i alle situasjoner, men i spesifikke omstendigheter der

omgivelsene etterspør ferdigheter som eleven ikke er i stand til å fremskaffe (Greene, 2012, s. 46). Dette gjør det vanskelig for eleven å respondere på en akseptabel måte, og resulterer ofte i økt frustrasjon og utfordrende atferd (Greene, 2012, s. 30). Denne elevgruppen har derfor behov for en lærer som bryr seg om dem, og som evner å identifisere de ferdighetene barnet mangler i situasjonen.

Drugli (2012, s. 50) bidrar med perspektiv på betydningen av anerkjennelse i møte med elevgruppens behov. Elever som utfordrer har behov for anerkjennende lærere som er i stand til å ta deres perspektiv, og behandler dem som likeverdige subjekt i relasjonen. Anerkjennelse er menneskets mest grunnleggende behov, og en forutsetning for at den enkelte elev kan utnytte sine ressurser på en konstruktiv måte (Honneth, 2008, s. 49). Det er bare når eleven føler seg grunnleggende anerkjent og får sine behov bekreftet, at den kan utvikle selvtillit og tro på seg selv. Dersom eleven ikke opplever seg anerkjent, kan eleven lett få en uklar og negativ oppfatning av seg selv. Det gjør det vanskelig for eleven å utvikle selvrespekt, som igjen gjør det vanskelig for eleven å utvise respekt for andre (Drugli, 2012, s. 51).

Anerkjennelse fra læreren er følgelig sentralt for at eleven skal føle seg betydningsfull i relasjonen og oppleve seg selv som et handlende subjekt som er i stand til fri selvrealisering (Jordet, 2020). Elevene har behov for å bli sosialt verdsatt for sine bidrag og ytelser i de sosiale fellesskapene de er en del av. De formes i samspillet med sine sosiale og kulturelle omgivelser. Det er med på å bygge deres selvfølelse, selvrespekt og selvtillit. Dette preger igjen hvilke forventninger elevene har til seg selv og sine omgivelser, samt hvordan de tenker, føler og handler (Jordet, 2020). Drugli (2012, s. 49) understreker at denne elevgruppen har behov for positive interaksjoner med læreren, da de har et mer negativt bilde av seg selv enn andre elever. Deres selvoppfatning blir påvirket av responsen de får fra læreren, og det er derfor sentralt at denne responsen i overveiende grad er positiv.

Videre har elever som utfordrer behov for hjelp og støtte fra læreren i det daglige samspillet i klasserommet. Dette bidrar til å øke deres konsentrasjonsevne, og kan forhindre at de lar seg distrahere eller tyr til atferd som forstyrrer undervisningen. Denne elevgruppen profiterer også på at det er en klar struktur på skoledagen, der det er tydelig hva som skal foregå og forutsigbare overganger. De trenger også tydelige forventninger til atferd, for å forstå hva som er forventet av dem i spesifikke situasjoner. Denne elevgruppen drar nytte av fysisk tilrettelegging av miljøet, og en lærer som raskt tilbyr støtte når de ikke følger beskjeder eller imøtekommer lærerens forventninger. Som nevnt opplever disse elevene mange av skolens krav som vanskelig å

imøtekomme, og de har derfor behov for positive relasjoner som er preget av varme og tillit, og lærere som er raus med positive tilbakemeldinger på atferd (Drugli, 2012, s. 110). For å oppfylle de varierte behovene ovenfor krever dette at lærerne innehar kompetanse til å drive relasjonsarbeid som en del av sin samlede pedagogiske handlingskompetanse.

2.2 Pedagogisk handlingskompetanse

Når vi legger vår forståelse av elever som utfordrer og deres behov til grunn, innebærer det at læreren er avhengig av å utvikle sitt relasjonsarbeid kontinuerlig. Slik blir lærernes pedagogiske handlingskompetanse et sentralt begrep for å imøtekomme elevgruppens behov i dette relasjonsarbeidet. I denne oppgaven legger vi pedagogisk handlingskompetanse som premiss for lærernes relasjonsarbeid med elevgruppen. Vi begrunner i det følgende hvordan denne pedagogiske handlingskompetansen påvirker lærerens valg av pedagogiske handlinger i det daglige relasjonsarbeidet. Videre hvordan kompetansen skapes og utvikles gjennom både individuelle og strukturelle betingelser i profesjonsfelleskapet.

Vi trekker på Grimseth & Irgans (2018) perspektiv på pedagogisk handlingskompetanse. De definerer dette som *“en praktisk kompetanse, som har sin forankring i både teori og empiri. Handlingskompetanse bærer i seg kunnskap, skjønnsutførelse og et oppriktig ønske om å ville eleven det beste”*. Pedagogiske handlinger er således bestemt av pedagogiske mål og interesser, og skal bygge på pedagogisk teori. Samtidig skal de tilpasses det enkelte individ, kontekst og hensikt (Grimsæth et al., 2018, s. 314). Pedagogisk handlingskompetanse er avgjørende i møte med utfordrende atferd i skolen, fordi lærerne kontinuerlig må overveie hva som er nødvendig å gjøre i spesifikke situasjoner. Pedagogiske handlinger er således kontekstuelle, mangfoldige, komplekse og foranderlige. Hvilke pedagogiske handlinger som utføres i praksis lar seg ikke bestemme på forhånd, men er avhengig av en rekke faktorer. Eksempelvis kan ulike former for utfordrende atferd komme overraskende på læreren, likevel er hen nødt til å ta hurtige og veloverveide avgjørelser gjennom improvisasjon og skjønnsutøvelse. Man kan si at lærerens handlingsrom i relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet er summen av den pedagogiske handlingskompetansen læreren besitter (Grimsæth et al., 2018).

I hvor stor grad lærere opplever å ha dette handlingsrommet i møte med elever som utfordrer avhenger både av individuelle og strukturelle betingelser. Pedagogisk handlingskompetanse kan ikke anses som en individuell ferdighet eller egenskap ved den enkelte lærer alene, men heller noe som erverves, utvikles og formes i en del av et større skolefelleskap og kontekst. Dersom lærere

skal utvikle god pedagogisk handlingskompetanse må de gis anledning til å reflektere over sin improvisasjon og bruk av skjønn i aktuelle situasjoner, både alene og i fellesskap med kolleger (Grimsæth et al., 2018, s. 315). Det understrekes at pedagogisk handlingskompetanse ikke er en kompetanse lærerne utelukkende tilegner seg gjennom utdanning og kurs, men også gjennom handling, erfaring, refleksjon og læring i et profesjonsfellesskap (Grimsæth & Irgan, 2018).

2.3 Lærer-elev-relasjonens betydning og kvalitet

I dette delkapittelet argumenterer vi for betydningen av lærer-elev-relasjonens kvalitet, og hvorfor systematisk relasjonsarbeid er sentralt for å imøtekomme elevgruppens behov. Vi trekker på Druglis perspektiver på relasjonsarbeid, og belyser hvordan relasjonens kvalitet påvirker både eleven og læreren. Dette er viktig for å forstå betydningen av at lærerne har en velutviklet pedagogisk handlingskompetanse som gjør de i stand til å skape og utvikle positive relasjoner til elevgruppen. Som påpekt i kapittel 1 poengterer Drugli (2012, s. 67) at elevenes trivsel, motivasjon, trygghet og læringsutbytte langt på vei avhenger av deres relasjon til læreren og kvaliteten på denne. Positive lærer-elev-relasjoner er kjennetegnet av en åpen kommunikasjon, høy grad av varme og en lærer som er støttende (Krane et al., 2017, s. 377). Greene (2012, s. 60) understreker at relasjonen til læreren er den viktigste faktoren for å skape positiv atferdsendring hos elever som utfordrer. Elever som utfordrer vil i særlig grad oppleve økt motivasjon for faglig og sosialt arbeid i skolen, dersom de inngår i en positiv og støttende relasjon til læreren (Drugli, 2012, s. 73). Det viser seg også at lærerne profiterer på en positiv relasjon, da elevene er mer interessert i lærestoff som formidles av en lærer de går overens med. Positive relasjoner bidrar dermed også til å lette lærerens arbeid og undervisningshverdag (Drugli, 2012).

Vi vet derimot at mye negativ og læringshemmende adferd i form av trass, sinne, krancling, uoppmerksomhet, hyperaktivitet og lignende kan virke utfordrende på lærer-elev-relasjonen. Drugli (2012, s. 82) understreker at det er en nær sammenheng mellom negative lærer-elev-relasjoner og utfordrende adferd. Slike relasjonene er preget av hyppig konflikt, negative emosjoner og høy grad av uenighet i interaksjonen mellom partene (Krane et al., 2017, s. 378). Drugli (2012, s. 73) presiserer at atferden dermed blir møtt med en negativ reaksjon, som igjen forsterker den utfordrende atferden eleven utviser og den negative relasjonen partene imellom. Dette begrunner behovet for at lærere besitter en velutviklet pedagogiske handlingskompetanse som gjør dem i stand til å skape positive relasjoner til denne elevgruppen.

Videre poengterer Drugli (2012, s 84) at elever som utfordrer ofte får mye oppmerksomhet fra læreren, men av negativ art. Denne overvekten av negativt samspill gjør det vanskelig å skape en god relasjon til denne elevgruppen. Klinge (2017, s. 57) poengterer at læreren ofte utvikler negative holdninger og følelser i relasjonen til eleven, og at disse emosjonene videre kommer til uttrykk i relasjonsarbeidet til eleven. Når det har utviklet seg en negativ relasjon, har læreren økt tendens til å tolke elevens handlinger i mer negativ retning, selv om handlingen i seg selv er positiv. På denne måten legger relasjonens kvalitet også føringer for hvordan den vil videreutvikles. Det er derfor helt sentralt at lærere går aktivt inn for å bedre disse relasjonene. De må øke forekomsten av positivt samspill med eleven, da det er de elevene som av ulike grunner strever i skolen som har størst nytte og effekt av en god relasjon (Drugli, 2012, s. 83).

Med bakgrunn i dette belyser vi viktigheten av at lærere utvikler sin pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med denne elevgruppen, også for deres egen trivsel og opplevelse av mestring i jobben. Som nevnt opplever lærere at det er vanskelig å drive relasjonsarbeid til elever som utfordrer. De bruker mye tid og energi på å tilrettelegge skolehverdagen for denne elevgruppen, noe som igjen går utover resten av klassen. Lærerne sitter ofte igjen med dårlig samvittighet overfor de øvrige elevene, og en opplevelse av å ikke strekke til (Drugli, 2012, s. 85). Drugli (2012, s.115) poengter at det ikke er manglende velvilje hos lærerne til å jobbe med problemfylte relasjoner, men at de savner og mangler strategier for å lykkes med relasjonsarbeidet. Dette belyser viktigheten av å legge til rette for videreutvikling av lærernes pedagogiske handlingskompetanse, blant annet gjennom å øke deres relasjonskompetanse i møte med elever som utfordrer i klasserommet.

2.4 Lærers relasjonskompetanse som individuell betingelse

Ovenfor har vi argumentert for viktigheten av å skape gode lærer-elev-relasjoner i møte med elevgruppens behov gjennom en velutviklet pedagogisk handlingskompetanse. Dette fordi elever som utfordrer i særlig grad har behov for anerkjennelse og positive lærer-elev-relasjoner. I dette kapitlet belyser vi hvordan lærernes relasjonskompetanse er en viktig individuell betingelse for lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elevgruppen.

Vi bygger vår forståelse for godt relasjonsarbeid på Klings definisjon av relasjonskompetanse: *“kompetansen til å etablere og fastholde positive relasjoner til elevene individuelt og kollektivt, som understøtter trivselen og den allsidige utviklingen for hver enkelt elev, og som muliggjør at klassen etableres som et læringsfelleskap”* (2017, s. 20). Drugli (2012, s. 45) understreker at for å være en

god lærer og lykkes med relasjonsarbeid kreves det faglig og relasjonell kompetanse. Denne kompetansen er nært knyttet til det å være profesjonell i læreryrket, og blir aldri ferdig utviklet. Det er ingen statisk eller naturgitt ferdighet, men heller noe som utvikles gjennom blant annet økt kunnskap, refleksjoner og veiledning. En relasjonskompetent lærer sørger for kvalitet i sine lærer-elev-relasjoner, og anerkjenner den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv. Klinge (2017, s. 20) understreker at relasjonskompetente lærere hver dag gjennom pedagogiske, didaktiske og sosiale handlinger sørger for at elevene skal kunne utvikle seg faglig, personlig, sosialt og kroppslig. En relasjonskompetent lærer er bevisst på hvordan hen reagerer og oppfører seg i samspill med elevene, og er i stand til å tilpasse egen adferd ut ifra den enkeltes behov.

Vi vil videre belyse hvordan læreren kan bedrive godt relasjonsarbeid som imøtekommer denne elevgruppens behov, ved å fokusere på tre sentrale momenter. Det første momentet handler om lærerens evne til å anerkjenne den enkelte elev. Det andre momentet er lærerens evne til å skape positive relasjoner gjennom klasseledelse. Det tredje momentet poengterer viktigheten av struktur, forutsigbarhet og positiv atferdsstøtte.

2.4.1 Betydningen av anerkjennelse

I det første momentet for å drive godt relasjonsarbeid fremhever vi betydningen av anerkjennelse. I kapittel 2.1.1 belyste vi hvordan Druglis (2012) perspektiver på anerkjennelse er essensielt i relasjonsarbeid for å imøtekomme elevgruppens behov. Hun presiserer at lærere må være bevisst hvilken innvirkning de har på elevenes selvforståelse når de samhandler. Elevenes opplevelse av seg selv og sitt verd påvirkes av hvordan læreren snakker og forholder seg til vedkommende. Læreren må sørge for å anerkjenne disse elevene, for at de skal føle seg verdsatt som menneske. Derfor bør læreren være særlig oppmerksom på hvilken respons hen gir til elever som utfordrer (Drugli, 2012, s. 50).

I praksis kan læreren uttrykke anerkjennelse gjennom positiv involvering i, og interesse for elevens liv på skolen og utenfor klasserommet. Elever føler seg anerkjent av lærere som fanger opp og gjør små tilpasninger for å imøtekomme deres individuelle behov, og som gjør nødvendige tilrettelegginger for enkeltelever og klassen som helhet (Krane et al., 2017, s. 383). Elever verdsetter lærere som utviser empati, toleranse, respekt og interesse, og som prioriterer formelle og uformelle samtaler med dem i det daglige (Krane et al., 2017, s. 381). Bruk av personlige kommentarer og spørsmål i hverdagen viser at læreren er genuint interessert i eleven, og læreren bør aktivt lete etter anledninger til å anerkjenne og bekrefte barnet gjennom slike handlinger. Det er

ikke alltid så mye som skal til, og det kan holde med et smil, en tommel opp, et blunk eller en klapp på skuldra. Dette samsvarer med det Krane (2017, s. 55) beskriver som mikrobekreftelser. Videre kan bevisst bruk av elevens navn, å gå nær eleven når en skal formidle noe og å søke blikkontakt gjøre at eleven føler seg sett og hørt (Klinge, 2017, s. 57). Læreren må være oppmerksom på at denne elevgruppen er spesielt sensitive overfor lærerens stemmeleie og kroppsspråk, og at både lærerens verbale og nonverbale språk er med på å påvirke elevenes motivasjon og vilje til å gjøre det som er forventet av dem (Arnesen et al., 2006, s. 98). Drugli (2012, s. 108) trekker også frem humor som en virkningsfull strategi, da det å le sammen skaper en avslappende og behagelig atmosfære som gir grobunn for god kommunikasjon og positive relasjoner mellom lærer og elev.

2.4.2 Betydningen av klasseledelse

Det andre momentet for å drive godt relasjonsarbeid som imøtekommer elevgruppens behov, er lærerens relasjonskompetanse og evne til klasseledelse. Disse henger sammen og påvirker hverandre gjensidig i utviklingen av et godt læringsmiljø og positive lærer-elev-relasjoner (Arnesen et al., 2006, s. 30).

Klasseledelse defineres som *“de handlingene lærere foretar for å skape et læringsmiljø som fremmer og støtter både faglig og sosial utvikling”* (Ertesvåg, 2014, s. 322). Drugli (2012, s. 35) påpeker at det er en nær sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonene og lærerens evne til klasseledelse. Som poengtert i kap 2.1.1 har elever som utfordrer behov for positive lærer-elev-relasjoner. Relasjonskompetente lærere sørger gjennom klasseledelse for å skape slike læringsfremmende relasjoner. Videre er lærerens væremåte og ledelsesstil avgjørende for utvikling og opprettholdelse av et trygt og stimulerende læringsmiljø. Måten læreren kommuniserer med elevgruppen som helhet, er i stor grad med på å legge rammen for hvordan den enkelte lærer-elev-relasjon utvikler seg. En klasseledelse preget av varme, struktur og rutiner, klare og positive forventninger til elevene, samt tilpassede læringsaktiviteter er med på å fremme positive lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012, s. 101-102).

Dersom elevene fra første stund møter et godt sosialt- og velorganisert læringsmiljø på skolen, vil dette ha positiv innvirkning på deres atferd, spesielt hos elever med “milde” atferdsproblemer. Dette fordi disse elevenes problemer ofte er relasjonelle, og utspiller seg i samhandling med andre. For å lykkes med disse elevrelasjonene, må læreren derfor ha hele læringsmiljøet i fokus (Duesund, 2014, s. 576).

2.4.3 Betydningen av struktur, forutsigbarhet og positiv atferdsstøtte

Det tredje momentet for å drive godt relasjonsarbeid er lærerens evne til å skape struktur, forutsigbarhet og positiv atferdsstøtte til elever som utfordrer. Som vist i kapittel 2.1.1 har denne elevgruppen behov for en skolehverdag preget av tydelige forventninger. Fordi elevene ofte mangler evne til selvregulering og selvstendighet trenger de klare forventninger til atferd, tett oppfølging fra læreren og et forutsigbart læringsmiljø (Arnesen et al., 2006, s. 17). Dette stiller store krav til lærerens pedagogiske handlingskompetanse og relasjonsarbeid.

Drugli (2012, s. 101) presiserer at alle elever profiterer på at det er en klar struktur på skoledagen, men at denne elevgruppen i enda større grad trenger å vite eksplisitt hva som forventes av dem og hvordan dagen vil se ut. Skoledagen bør ha en klar og tydelig oppstart, der læreren er tilstede når elevene kommer til skolen. Er virkningsfull strategi for å få etablert kontakt med elevene er å møte dem inn døra til første time, i kombinasjon med å henvende seg til dem ved bruk av navn. Videre må læreren være ekstra oppmerksom på elever som utfordrer sine behov, og raskt sørge for å tilby støtte dersom eleven trenger det. Elever som utfordrer er avhengig av nok og hyppig positiv bekreftelse, da de lett kan ty til negativ atferd for å oppnå oppmerksomhet. Læreren må derfor lete etter positiv atferd hos eleven, eller tilløp til dette. Den positive atferden må deretter følges opp av en spesifikk og umiddelbar anerkjennelse av den prososiale adferden (Drugli, 2012, s. 99).

Disse tre momentene bidrar med perspektiv på hva som er godt relasjonsarbeid for å imøtekomme denne elevgruppens behov. På denne måten blir lærerens individuelle relasjonskompetanse og evne til å bedrive godt relasjonsarbeid en viktig betingelse for lærerens samlede pedagogiske handlingskompetanse i møte med denne elevgruppen.

2.5 Profesjonsfellesskapet som strukturell betingelse

Ovenfor har vi belyst individuelle betingelser og forutsetninger som påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid til elever som utfordrer. Nå skal vi belyse de strukturelle betingelsene som ifølge profesjonslitteratur er forutsetninger for å drive godt relasjonsarbeid, og som påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse. Vi belyser først profesjonsfellesskapet som betingelse. Her trekker vi på Tronsmos (2022) perspektiv på profesjonsfaglig felleskap, for å forstå hvilken betydning dette har for lærernes relasjonsarbeid og pedagogiske handlingskompetanse.

Vi argumenterer for at lærerens pedagogisk handlingskompetansen er avhengig av strukturelle aspekter og rammer fra det samlede profesjonsfellesskapet for å kvalitetssikres og profesjonaliseres. For å imøtekomme elevgruppens behov vil vi i det følgende belyse hvordan lærernes pedagogiske handlingskompetanse ikke kun kan anses som en individuelt utviklet komponent, men som noe som utvikles og utøves som del av et større fellesskap. Vi fremhever betydningen av profesjonsfellesskapet som betingelse for utviklingen av lærernes pedagogiske handlingskompetanse i deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet. Denne utviklingen fordrer at lærerne opplever støtte og samspill i dette arbeidet.

Vi bygger vår forståelse av et profesjonsfellesskap på Tronsmos profesjonslitteratur (2022) som beskriver fenomenet slik: *“et faglig fellesskap som har elevenes læring og utvikling som sin primæroppgave, og hvor det er en form for systematikk i samarbeidet mellom profesjonsutøverne som ivaretar denne oppgaven”*. Lærerprofesjonen bygger på felles verdier og et forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag, der både den enkelte lærer og profesjonen som helhet forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020, Profesjonsfellesskap og skoleutvikling). Det fremgår av læreplanens overordnede del at den enkelte skole har ansvar for utvikling av et slikt profesjonsfellesskap: *“Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis”* (Utdanningsdirektoratet, 2020, Profesjonsfellesskap og skoleutvikling). Skolene kan operasjonalisere dette ved å legge til rette for at det skapes og utvikles et profesjonsfaglig fellesskap, der lærerne gis anledning til å utvikle sin faglige, pedagogiske og didaktiske dømmekraft gjennom samhandling og dialog med kolleger. Utdanningsdirektoratet (2020, profesjonsfellesskap og skoleutvikling) understreker at lærerne utvikler sitt profesjonelle skjønn både individuelt og i fellesskap med andre. Dette understøtter vår argumentasjon for at lærerens pedagogiske handlingskompetanse ikke bare er et resultat av individuelle faktorer, men noe som utvikles og utøves som del av et større fellesskap.

Til tross for at læreplanen legger klare føringer for profesjonsfellesskapet, poengterer Tronsmo (2020) at forskning viser at lærerprofesjonen på den enkelte skole i stor grad bærer preg av å være individorientert. Det meste av lærerens arbeidshverdag foregår innenfor klasserommets fire vegger, der læreren er alene med “sine” elever, “sine” fag og “sine vurderinger”. Lærere overlates også mye til seg selv når det gjelder å holde seg faglig oppdatert og få innsikt i ny kunnskap. Dette harmonerer dårlig med forskningen som tyder på at kvaliteten på læreres arbeid i stor grad formes

av de kollektive skolebaserte praksisene som skjer utenfor klasserommet (Tronsmo, 2020). Vi vil derfor argumentere for at profesjonsfelleskapet på den enkelte skole er en viktig betingelse for lærernes utvikling av sin pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer.

2.5.1 Profesjonsfelleskapet som ramme for lærerens pedagogiske handlingskompetanse

Hargreaves & Fullan (2014, s. 43) poengterer at når lærere opplever utfordringer i klasserommet, *“bør en ikke stille seg spørsmålet om hva som er galt med den enkelte lærer, men heller skolen som helhet”*. Det viser seg blant annet å være en sammenheng mellom de skolene og lærerne som i profesjonsfelleskapet sliter med å skape inkluderende praksiser for sine elever, og i hvor stor grad de anser utfordrende atferd som et individorientert problem (Øen og Krumsvik, 2021).

Nordahl et al. (2009, s. 103) poengterer at elevers atferd alltid bør vurderes ut ifra de kontekstuelle faktorene som atferden opptrer i. Dette er i pedagogisk sammenheng positivt da det synliggjør at atferdsproblemer faktisk kan påvirkes gjennom valg av pedagogiske handlinger i praksis.

Malmqvist (2016) påpeker at skoler som får til inkluderende fellesskapsarbeid for samtlige elever, også anerkjenner at det finnes utfordrende sider ved elevgruppen eller skolens praksis. Disse skolene har derimot lettere for å fordele ansvaret for denne elevgruppen på alle skolens ansatte, og ser på det å skape inkluderende fellesskap for sine elever som en praksis de alle står ansvarlig for å kontinuerlig videreutvikle i profesjonsfelleskapet. Slik ser vi at profesjonsfelleskapet rammer og perspektiv på utfordrende atferd kan ha direkte innvirkning på lærerens pedagogiske handlingskompetanse og deres opplevelse av å kunne skape en positiv utvikling gjennom sitt relasjonsarbeid med denne elevgruppen.

Tronsmo (2020) understreker at kvaliteten på læreres relasjonsarbeid i klasserommet, formes av den fellesskapskulturen de jobber innenfor. Det er viktig at lærere gjennom profesjonsfelleskapet kan etablere en felles praksis som bidrar til å videreutvikle den pedagogiske handlingskompetansen. En forutsetning for å få til dette er at de gis anledning til å samtale og reflektere rundt relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Dette må kontinuerlig settes på dagsordenen i profesjonsfelleskapet for å sikre et systematisk relasjonsarbeid til denne elevgruppen (Drugli, 2012, s. 47). Lærerens valg av pedagogiske handlinger blir på denne måten påvirket av det profesjonsfelleskapet den enkelte lærer er en del av. Det må gis mulighetsrom for at disse refleksjonene skal kunne utfordre og utforske allerede etablerte sannheter og praksiser ved skolen (Øen & Krumsvik, 2021).

Det er derimot ikke gitt at alt lærersamarbeid er godt samarbeid. Little et al. (2003) fremhever i sin studie at skolebaserte lærerfellesskap kan virke mot sin hensikt ved at de kan forhindre nyteknung og føre til opprettholdelse av uheldige praksiser. Gjennom profesjonsfellesskapet kan ugunstige praksiser følgelig bli forsterket og ufarliggjort. Dette belyser hvordan samarbeid og fellesskapskultur på arbeidsplassen ikke nødvendigvis påvirker lærernes relasjonsarbeid og pedagogiske handlingskompetanse i positiv retning. Det er ikke slik at det oppstår produktivt samarbeid bare lærere settes sammen i et rom. Dette synliggjør betydningen av at profesjonsfellesskapet styres med en tydelig retning, kvalitet og systematikk for å sikre at samhandlingen medfører en positiv utvikling av lærernes praksis i relasjonsarbeid.

2.6 Kollegaene som strukturell betingelse

I kapittel 2.5 har vi tatt for oss profesjonsfellesskapet som betingelse og ramme for å kunne drive godt relasjonsarbeid i møte med elevenes behov. Tronsmo (2022) poengterer at det må være en form for systematikk i samarbeidet mellom de ulike profesjonsutøverne i profesjonsfellesskapet, for å sikre en helhetlig skoleutvikling. På bakgrunn av dette vil vi i det følgende trekke frem kollegialt arbeid, og dets betydning for lærernes relasjonsarbeid til elever som utfordrer. Vi belyser hvordan kollegialt samarbeid fungerer som en viktig ramme og betingelse for at lærere opplever støtte i sitt relasjonsarbeid med elevgruppen, og slik kan utvikle og utøve sin pedagogiske handlingskompetanse.

2.6.1 Kollegialt arbeid som ramme for pedagogisk handlingskompetanse

Som tidligere nevnt i kapittel 2.5 poengterer læreplanens overordnede del at profesjonsfellesskapet har ansvar for å legge til rette for god utvikling av skolen. I dette profesjonsfellesskapet skal lærerne gjennom dialog og samhandling med kolleger kunne utvikle sin pedagogiske, faglige og didaktiske dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020, Profesjonsfellesskap og skoleutvikling). Grimsæth og Irgan (2018) understreker betydningen av dette når de hevder at lærernes pedagogiske handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd, utvikles gjennom refleksjon over uforutsette hendelser i kollegafellesskapet.

God pedagogisk praksis blir til gjennom refleksjon og samtale over egne og andres erfaringer. Kollegiale diskusjoner støtter lærerens praktiske arbeid i klasserommet, og lærere oppgir det som en styrke å kunne drøfte problemstillinger rundt elever som utfordrer med kollegaer. Sammen kan

lærerne utforske utfordringene, og se på hvilke potensielle tiltak og praktiske løsninger som kan prøves ut, samt høste av hverandres kunnskap og erfaringer (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s.167). Dette er viktig, da gode lærere ikke alene er et resultat av deres individuelle kompetanse og vilje, men av skolen, profesjonen og systemet i sin helhet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 44).

Som poengtert i kapittel 1 fremhever Skaalvik og Skaalviks (2013, s. 14) rapport “*Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*” at læreryrket innebærer en høy emosjonell belastning, og at det derfor må legges til rette for gode kollegiale relasjoner. Derfor er positive og støttende relasjoner viktig for å øke lærerens trivsel på arbeidsplassen. Det legger også grunnlaget for trygge diskusjoner rundt verdier og kollegial praksis. Kollegialt arbeid fungerer også som en buffer mot emosjonelt stress og utbrenthet, og er med på å øke den enkelte lærers engasjement og jobbtilfredshet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 1257).

Når samarbeidet mellom lærerne i profesjonsfellesskapet fungerer godt, gir det opplevelse av at de kan støtte og inspirere hverandre, både når det gjelder undervisning og relasjonsarbeid med elever. Lærere verdsetter å ha noen å snakke med når det buttrer imot, og det er viktig for dem å oppleve at alle er med på å dra i samme retning når det gjelder relasjonsarbeid med elever som utfordrer (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 59). Det er sentralt at lærere gis nok rom til å samhandle rundt relasjonsarbeid til elever som utfordrer, da flere lærere opplever å stå alene i dette arbeidet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 59).

I kapittel 2.5.1 poengterte vi at kollegiasamarbeid i seg selv ikke nødvendigvis er produktivt, men at det fordrer en felles systematikk og retning på arbeidet (Little, 2003). Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 66) poengterer at når dette samarbeidet ikke fungerer, oppleves det heller som en belastning og stressende faktor for lærerne. Lærerne opplever at samarbeidet ofte er uklart i sitt innhold og mål, og at de derfor har vanskelig for å se relevansen av arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 66). Mange føler at tiden de bruker på dette arbeidet ikke er produktivt nok.

Når vi vet hvor viktig positive kollegiale relasjoner er for lærernes trivsel og engasjement i jobben, er det helt sentralt at den enkelte skole legger til rette for slik samhandling. Kollegaene fremstår som en viktig betingelse for lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Gjennom kollegiale diskusjoner rundt praksis, og støtte fra kollegaer i deres relasjonsarbeid legges grunnlaget for at læreren skal kunne agere pedagogisk handlingskompetent og skape handlingsrom i møte med denne elevgruppens behov.

2.7 Ledelsen som strukturell betingelse

Ovenfor har vi belyst hvordan profesjonsfelleskapet og kollegaene er viktige betingelser for lærernes pedagogiske handlingskompetanse og opplevelse av støtte i relasjonsarbeidet til elever som utfordrer. Vi vil i det følgende belyse hvordan ledelsen påvirker lærerne i dette arbeidet.

2.7.1 Ledelsen som forutsetning for pedagogisk handlingskompetanse

Det fremkommer i Meld.St. 18 (2010-2011, s. 21) at skoler med liten forekomst av atferdsproblematikk er kjennetegnet av en tydelig ledelse og godt samarbeid mellom lærerne. Det er mindre tendens til utfordrende atferd ved skoler der ledelsen har en demokratisk, lærerstøttende og pedagogisk orientering, fremfor ved skoler der ledelsen vektlegger administrative oppgaver over det personalpolitiske og pedagogiske (Nordahl et.al, 2005, s. 95). Rektor og eventuelt andre representanter for skoleledelsen blir på denne måten nøkkelpersoner når det gjelder å tilrettelegge for relasjonsarbeid, og en helhetlig profesjonsfaglig pedagogisk praksis. Grimsæth og Irgan (2018) understreker at skoleledelsen står ansvarlig for å utvikle et pedagogisk kompetent lærerkollegium. På denne måten har ledelsen et særlig ansvar for å fremme profesjonsfelleskapets arbeid for å skape en felles praksis rundt relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Gjennom praktiske tiltak kan de legge til rette for at lærerne kan utvikle sin relasjonspraksis og sitt handlingsrom gjennom diskusjon og samarbeid (Øen, 2021).

I kapittel 1 fremhever vi Skaalvik og Skaalviks rapport (2013, s. 14) "*Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*" som poengterer at et flertall av lærere opplever at de kan få støtte fra sine kollegaer når de trenger det. Det er derimot mange lærere som oppgir en manglende støtte fra ledelsen, når de står overfor problemer de ikke mestrer på egenhånd. Så mange som hver tredje lærer oppgir at de er usikre på hvorvidt de kan søke ledelsen om råd ved pedagogiske spørsmål. Det belyser at det eksisterer et behov hos lærerne som ledelsen på mange skoler ikke imøtekommer gjennom sin nåværende praksis.

Lærere som opplever svakt engasjement i jobben, oppgir ledelsen som en nøkkelfaktor til dette. Disse lærerne føler ikke at ledelsen setter pris på jobben de gjør, eller at de får den nødvendige støtten de har behov for (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 81). Mellom 40 og 50% av norske grunnskolelærere oppgir at de sjelden eller aldri får tilbakemeldinger på jobben de gjør (Statens arbeidsmiljøinstitutt, 2021, s. 81). Dette bryter med menneskets grunnleggende behov for å bli anerkjent og behovet for å få positive tilbakemeldinger og oppmuntringer fra andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 12). Som belyst i kapittel 2.1.1 er anerkjennelse sentralt for individets selvtillit og

selvfølelse. Dette gjelder ikke bare for elevene, men også lærerne. De trenger å oppleve støtte og anerkjennelse fra ledelsen for å utvikle tro på seg selv og egen evne til å lykkes i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. På denne måten påvirker ledelsen lærerens utvikling og evne til å foreta pedagogiske handlinger i møte med elevgruppen.

Videre viser tidligere studier at læreres jobbtilfredshet og velvære i yrket henger sammen med opplevelsen av å ha positive sosiale relasjoner til skolens ledelse, samt en følelse av å være en del av et kollektivt fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 1257). Dette forutsetter en ledelse som legger til rette for faglig og pedagogisk samarbeid, og at de innehar god forståelse for de pedagogiske og aktuelle utfordringene deres ansatte står overfor. Det understrekes at det er skoleledelsens ansvar å legge til rette for at alle lærere får brukt sine sterke sider, utvikle seg og oppleve mestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg vet vi at i miljø der ledelsen vektlegger pedagogisk styring, utvikling av felles kultur og oppfatning av mål og verdier i arbeidet med elever oppnås bedre arbeidsmiljø og høyere grad av motiverte lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 291).

På den ene siden vet vi at mange lærere ønsker seg en ledelse som er mer tilgjengelig, og som er hyppigere tilstede der undervisningen foregår (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 13). Hargreaves og Fullan (2014, s. 43) påpeker at lærere ønsker seg en ledelse med en tydelig visjon, som både er engasjert i og synlige på skolen. Videre understreker de behovet for at ledelsen viser personlig omtanke for sine ansatte og at de er åpne og tilgjengelige. Lærerne må også vies tilstrekkelig med tid, støtte og veiledning til sitt relasjonsarbeid med elever som utfordrer. På den annen side vet vi at dette kan være utfordrende i praksis, da tid er en knapphetsressurs i skolen. Objektive rammefaktorer som opplæringsloven, læreplanen og lokale føringer er ytterligere med på å påvirke ledelsens handlingsrom, som igjen kan legge føringer for lærernes mulighet til å utvikle sin pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer (Jeppesen et al., 2016, s. 143-154).

2.8 Kort oppsummering av teorikapittelet

Opgavens formål er å belyse sentrale kjennetegn ved godt relasjonsarbeid med elever som utfordrer, og noen betingelser som påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse i dette relasjonsarbeidet. På bakgrunn av dette har vi i dette kapittelet redegjort for det teoretiske rammeverket for oppgaven. Innledningsvis i kapitelet har vi presentert hvem vi i denne oppgaven anser som elever som utfordrer. Dette for å tydeliggjøre elevgruppen og videre deres behov for

lærerens relasjonsarbeid. Drugli (2012) har bidratt med perspektiv på betydning av positive lærer-elev-relasjoner og anerkjennende relasjonsarbeid. Elever som utfordrer har behov for å bli anerkjent på lik linje med andre elever, og de profiterer på å ha en lærer som raskt tilbyr støtte, har positive forventninger til dem og som sørger for at det er en klar struktur på skoledagen.

Videre har vi redegjort for hvordan denne elevgruppens behov fordrer at lærerne besitter en pedagogisk handlingskompetanse. Her har vi trukket på Grimsæth og Irgans (2018) perspektiv på pedagogisk handlingskompetanse som en sammensatt kompetanse der både individuelle og strukturelle betingelser spiller inn. Lærernes pedagogiske handlingskompetansen er således også noe som skapes, videreutvikles og utøves som del av et større fellesskap.

Den pedagogiske handlingskompetansens individuelle betingelse blir av oss beskrevet som en individuell relasjonskompetanse med hovedvekt på lærernes evne til å drive god klasseledelse, anerkjennelse, struktur og positiv atferdsstøtte i møte med elevgruppen. Vi har belyst hvordan denne individuelle relasjonskompetansen påvirker lærernes relasjonsarbeid.

Deretter har vi redegjort for hvordan lærernes pedagogiske handlingskompetanse påvirkes av strukturelle betingelser som profesjonsfellesskapet, kollegaer og ledelse. Vi har lagt til grunn Tronsmos (2022) perspektiv på profesjonsfaglige fellesskap, og hvordan det må være preget av systematikk mellom profesjonsutøverne for å sikre utvikling av lærernes pedagogiske handlingskompetanse og relasjonsarbeid. Videre har vi belyst hvordan gode kollegiale relasjoner legger til rette for trygge diskusjoner rundt praksis, der lærerne kan støtte, inspirere og lære av hverandre. Avslutningsvis har vi redegjort for ledelsens rolle i profesjonsfellesskapet, og hvordan opplevelsen av støtte og anerkjennelse fra ledelsen påvirker lærerne i deres arbeidshverdag. På bakgrunn av dette har vi belyst hvordan profesjonsfellesskapet, kollegaer og ledelse kan bidra til lærernes utvikling og utøvelse av relasjonsarbeid i møte med elever som utfordrer.

3.0 Metode: Innsamling og bearbeiding av data

Kvale og Brinkmann (2021, s 140) beskriver metode som veien til målet. I dette kapittelet er formålet å belyse og begrunne våre metodiske valg og forskningsdesign. Vi redegjør for vår vitenskapsteoretiske posisjonering av studien, valg av kvalitativ metode, utvalg av informanter, og beskriver videre hvordan vi har gått frem for å samle inn data. Deretter presenterer vi hvordan vi har kodet, kategorisert og analysert dataene vi har samlet inn. Til slutt gjør vi rede for og diskuterer hvordan vi har gått frem for å legge til rette for forskningsetikk, anonymitet, validitet og reliabilitet i ulike faser av studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering av studien

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål tar for seg lærernes subjektive refleksjoner og erfaringer om relasjonsarbeid med elever som utfordrer, deres egen oppfattelse av pedagogisk handlingskompetanse og opplevd støtte på arbeidsplassen. Med bakgrunn i dette forankres oppgaven i et vitenskapsteoretisk grunnsyn som bygger på fenomenologiske og konstruktivistiske tankesett.

Fenomenologisk tankesett bygger på å «*forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene*» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). I denne oppgaven kommer dette til uttrykk ved å bruke dybdeintervjuer som underbygger det fenomenologiske perspektivet, i tillegg til problemstillingens og forskningsspørsmålenes innhold hvor vi etterspør lærernes egne erfaringer og livsverden i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer. Vi tar i bruk deres refleksjoner og beskrivelser fra skolehverdagen, og undersøker hvordan disse opplevelsene samsvarer med opplevd kompetanse og støtte. Vi er ikke opptatt av de bakenforliggende årsakene til oppfattelsen av virkeligheten, men av den levde og opplevde virkeligheten (Nyeng, 2012, s. 33). I vår oppgave kommer det til uttrykk ved at vi kun bruker våre fem læreres individuelle erfaringer og refleksjoner som datagrunnlag. Vi er ikke opptatt av bakenforliggende årsaker eller elevenes perspektiv/erfaring. Dette fører til at oppgaven spisses mot lærernes subjektive opplevelse, der lærernes stemme blir satt i søkelyset.

Konstruktivistiske tankesett tar utgangspunkt i ideen om at “*personen selv konstruerer sin versjon av omverden, gjennom de erfaringer han eller hun gjør*” (Schunk, 2004). Her ligger forståelsen om at kompetanse og kunnskap konstrueres på individnivå på bakgrunn av erfaringer, utforskning og omgivelsene (Stray & Wittek, 2014, s. 118). Ved et konstruktivistisk orientert syn på kunnskap

rettes oppmerksomheten mot den kunnskapen som oppstår i den sosiale interaksjonen mellom informant og intervjuer (Andersson-Bakken & Dalland (2021, s. 93). I vår studie betyr det at informasjonen som kommer frem er et resultat av både informantenes og vår tilstedeværelse og påvirkning i intervjuene. Kvale og Brinkman (2021, s. 71) beskriver denne intervjuprosessen og konstruering av mening fra lærerne som en balanse mellom rollen som gruvearbeider og reisende. Dette beskriver forholdet mellom ren kunnskapsinnhenting fra lærerne, og kunnskapskonstruksjon i samhandling med disse.

Vår hensikt med intervjuene er å få lærerne til å formulere og uttrykke tanker, holdninger og erfaringer med relasjonsarbeid til elever som utfordrer. Studien har ikke som mål å finne den objektive sannhet om alle betingelser som påvirker lærerne i relasjonsarbeidet, men heller belyse lærernes personlige opplevelser og erfaringer med dette. For vår studie betyr det at våre data er basert på våre fem læreres individuelle perspektiver og konstruksjoner av sin virkelighet. Det medfører at svarene vi får er et produkt av det enkelte individ vi har snakket med, og deres opplevde livsverden. Videre innebærer denne konstruktivistiske forståelsen av kunnskap at vi i vår studie ikke kan anses som rene observatører av det som undersøkes i studien, men at vi fortolker våre data med utgangspunkt i vår egen forforståelse. På denne måten er vi også med på å påvirke hva som fremkommer i oppgavens datamateriale, refleksjoner og drøfting.

3.2 Forskningsdesign

Som konsekvens av vår vitenskapsteoretiske posisjon, har vi i denne studien valgt en kvalitativ orientering. Vi benytter oss av kvalitativ metode med semistrukturerte dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode. Nyeng (2012, s. 71) definerer kvalitativ forskning som metoder som benyttes til å identifisere og beskrive aspekter ved sosiale fenomener. Målet er ikke å teste allmenngyldige teorier, men heller utforske forståelse av disse fenomenene.

I denne oppgaven vil problemstillingen og forskningsspørsmålene knyttes til hvilke betingelser som påvirker læreres pedagogiske handlingskompetanse i møte med elever som utfordrer i klasserommet. Under utformingen av oppgaven har vi tatt utgangspunkt i Maxwell (2013) sin interaktive modell av forskningsdesign. Denne omhandler oppgavens mål, metode, validitet og det konseptuelle rammeverket. Sammen fungerer disse komponentene i et dynamisk samspill som hele tiden kan endre seg i takt med hverandre. I praksis har dette gjort at vi har måttet være tilpasningsdyktige etter hvert som behovene for endring og fleksibilitet har oppstått. Til eksempel

har vi flere ganger endret ordlyden i problemstillingen, revidert teori og justert på intervjuguiden etter at vi fant det hensiktsmessig etter det første gjennomførte pilotintervjuet.



Figur 1: *Maxwells interaktive modell av forskningsdesign*

3.3 Intervju som metode

I denne oppgaven belyser vi hva som kjennetegner godt relasjonsarbeid med elever som utfordrer, og noen betingelser som påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse i dette relasjonsarbeidet. Vi belyser disse betingelsene med utgangspunkt i lærernes opplevelser, erfaringer og perspektiv på relasjonsarbeid med denne elevgruppen. På bakgrunn av dette er det hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode for å innhente vårt datamateriale (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 91).

I forlengelsen av at vi ønsker å få lærernes perspektiv på hvilke betingelser som påvirker deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer, har vi valgt å ta i bruk semistrukturerte dybdeintervjuer. Typisk for denne formen for intervju er balansen mellom den frie samtalsrefleksjoner og digresjoner, og samtidig ivareta intervjuerens agenda og intervjuguide (Tjora, 2021, s 128). Ifølge Kvale og Brinkman (2021, s 20) er denne typen intervju velfungerende for god datainnsamling når målet er å undersøke subjektive opplevelser og erfaringer. I vår studie er dette relevant, da vi er ute

etter å fremheve nyanser i lærernes personlige opplevelser og erfaringer. Dybdeintervjuer gir oss anledning til å få et innblikk i hva lærerne mener påvirker deres mulighet for å bedrive relasjonsarbeid med elever som utfordrer, som er i tråd med vårt mål for oppgaven.

3.4 Utvalg

I vår utvalgsprosess har vi blitt inspirert av Cohen et al. (2011, s. 143) sine fem kriterier for utvalg i en kvalitativ forskningsoppgave:

- 1: Størrelse på utvalget
- 2: Utvalgets representativitet
- 3: Vår tilgang på utvalget
- 4: Vår utvalgsstrategi
- 5: Vår valgte forskningsmetode, kvalitativ metode.

Vi har i samråd med veileder tatt stilling til størrelse på utvalget, og kommet frem til å ta i bruk fem lærere for å kunne innhente datagrunnlag for oppgaven. Oppgavens datamateriale består av semistrukturerte dybdeintervjuer med fem grunnskolelærere på Østlandet. Ideelt sett kunne det vært ønskelig å intervju flere lærere for å få et bredere spekter av lærererfaringer, men tatt oppgavens omfang i betraktning opplevde vi å få et tilfredsstillende materiale til analysering fra de fem lærerne. Antallet lærere er også i tråd med det Postholm (2010, s. 34) anser som fornuftig i arbeidet med en mindre forskningsoppgave. Ved hjelp av datamaterialet fra intervjuene opplevde vi å finne tilfredsstillende fellestrekk og forståelse i feltet som undersøkes. Vi opplevde også at vi etter fire-fem intervjuer fikk mindre “ny” informasjon fra lærerne. Dette kan tyde på at vi nådde det Glaser og Strauss (1969) beskriver som et punkt med “*teoretisk metning*”. I tillegg ønsket vi å ha nok tid til å drive et analysearbeid som var preget av kvalitet fremfor kvantitet. Vi opplevde derfor at utvalgets størrelse ga oss tilstrekkelig interessant og kvalitetssterkt materiale for videre arbeid med forskningsoppgaven.

Det er brukt et strategisk utvalg av informanter, derfor intervjues lærere som innehar kvalifikasjoner og egenskaper som er hensiktsmessig og strategiske med tanke på vår problemstilling og teoretisk perspektiv (Tjora, 2021, s. 145). Samtlige lærere som skulle intervjues måtte oppfylle oppsatte inklusjonskriterier for å kvalifisere til å kunne belyse vår problemstilling. Kriteriene skulle bidra til at vi fikk datamateriale som i høy grad kunne representere pedagogiske forhold og erfaringsbaserte refleksjoner rundt temaet relasjonsarbeid og pedagogisk handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Inklusjonskriteriene var;

- Godkjent grunnskolelærerutdanning
- Erfaring med kontaktlæreransvar og/eller relevant pedagogisk erfaring fra arbeid på grunnskolenivå.

I tilgangen på utvalget spilte faktorer som bosted og geografisk tilhørighet inn. Vi har valgt å fokusere på utvalg fra østlandsområdet, og tatt direkte kontakt med lærere og aktuelle skoler i nærområdene våre for å unngå svært stor geografisk spredning og lang reisevei.

Vi rekrutterte lærere fra flere skoler for å innhente et bredt og variert datagrunnlag med tanke på deres opplevde forhold på arbeidsplassen og støtte i relasjonsarbeid. Blant våre lærere var det god fordeling mellom menn og kvinner, to menn og tre kvinner. Lærerne jobbet på fem ulike barne- og ungdomsskoler, fordelt med to på ungdomsskole og tre på barneskole. Vi er likevel oppmerksomme på at det å bruke flere lærere fra samme skole med de samme arbeidsforholdene også kunne gi oss et interessant perspektiv når det kommer til betydningen av individuelle og strukturelle forhold og oppfattelse av støtte. Det var også stor spredning i både alder og fartstid i yrket, fra nesten nyutdannede til lærere med 20 + års erfaring. Dette bidrar til å skape variasjon og større bredde i informasjonsgrunnlaget for vår analyse og drøfting.

For å få et rikere perspektiv i vår søken etter å besvare problemstillingen kunne vi også ideelt sett inkludert ledelseperspektivet gjennom å intervju skolenes ledelse og tatt i bruk ledelsesteori som bakteppe for drøfting. Når det gjelder skolenivå har vi til tross for dette valgt å kun belyse lærerens perspektiver og erfaringer for å besvare oppgavens problemstilling. Vi begrunner dette med at oppgavens omfang kun strekker seg innenfor rammene til en 30 studiepoengs masteroppgave. I tillegg fremhever vi i kapittel 1 Gryttens (2015) dikt, og vårt ønske om å rette søkelyset mot lærernes stemme. Dette henger igjen sammen med problemstillingens vinkling, hvordan vi ser på relasjonsarbeid og lærerens pedagogiske handlingskompetanse.

Samtlige lærere er anonymisert og personopplysninger som arbeidssted og andre identitetskjennermerker kommer ikke frem i denne oppgaven. Disse opplysningene er heller ikke relevant når det kommer til vårt formål med studien.

3.5 Datainnsamling

Vi begynte vårt arbeid med forberedelse og innhenting av data til masteroppgaven i november 2022. Første del besto i å avgjøre tema og problemstilling, gjennom å utforme en prosjektskisse. Dette ga oss også mulighet til å sette oss godt inn i aktuell litteratur og teori. Vi erfarte at arbeidet og godkjenning av prosjektskissen tok lenger tid enn forventet. Simultant med utarbeiding av prosjektskisse og arbeid med teori, begynte vi å utforme en presis intervjuguide til datainnsamlingen og søke godkjenning av prosjektet fra SIKT. Vi begynte også tidlig med rekruttering av lærere, da vi regnet med at det kunne være tidkrevende arbeid. Vi fikk derimot raskt kontakt med lærere som kunne være interessert i å bidra gjennom å snakke med kontakter i eget skolenettverk og utsendte forespørsler til skoler i nærområdet. Dette rekrutteringsarbeidet gikk smidigere enn forventet, noe som førte til at vi raskt kunne sette i gang med intervjuene etter at vi fikk godkjenning fra SIKT i februar. Vi var ferdig med siste intervju tidlig i mars, og transkriberte fortløpende ettersom intervjuene ble gjennomført.

3.5.1 Gjennomføring av intervjuene

Som et validitetstiltak gjennomførte vi et testintervju sammen før selve lærerintervjuene begynte. Dette fungerte som en pilot hvor begge var til stede. Dette ga oss mulighet til å bli kjent med intervjusituasjonen, justere intervjuguiden etter behov, samt samkjøre oss som intervjuere for å sikre best informasjonsinnhenting. Etter gjennomføring av pilotintervju fant vi raskt ut at vi skulle gjennomføre samtlige intervjuer sammen. Dette ga oss i større grad mulighet til å være fullt og helt til stede i intervjusituasjonen, og samtidig følge opp lærernes initiativ og digresjoner i samtalen.

Under selve intervjusituasjonen i våre dybdeintervjuer har vi tilstrebet å skape en rolig, uformell og tillitsvekkende stemning. Dette for å oppnå en naturlig behagelig samtale med flyt som igjen kan generere gode refleksjoner og personlige erfaringer fra lærerne (Tjora, 2021, s 135). Til tross for at det var vi som intervjuere som satt rammen for samtalen, opplevde vi god flyt og dialog under intervjuene. Opplevelse av trygghet, komfort og nok uforstyrret tid har stor betydning for informasjonsinnhenting gjennom intervju (Tjora, 2021, s 137). Vi lot derfor lærerne selv avgjøre hvor intervjuene skulle finne sted, for å stimulere til trygghet og fri samtale. Samtlige lærere ble intervjuet på eget valgt sted i trygge omgivelser, med mulighet til å trekke seg bort fra kollegaer, ledelse og andre eventuelle forstyrrelseselementer. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, da dette gjorde oss i stand til å være mer konsentrert og til stede i intervjusituasjonen, samtidig som vi sikret å få med oss all informasjon fra lærerne (Tjora, 2017, s. 166). Under intervjuene var vi nøye med å

stille oppfølgingsspørsmål og be om utdypende forklaringer i etterkant om det var sider ved intervjuene hvor vi var usikre på hva lærerne forsøkte å formidle.

3.5.2 Intervjuguide

Vi har begge vært til stede under samtlige intervjuer. I tillegg har vi byttet på rollen som hovedintervjuer. For å kvalitetssikre informasjonen fra intervjuene utformet vi en intervjuguide som hadde som mål å rettlede oss under intervjuene, samt sikre at vi innhentet informasjon som belyste problemstillingen. En intervjuguide er definert som *“et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt”* (Kvale og Brinkman, 2021, s 162).

Vår intervjuguide ble forankret i oppgavens forskningsspørsmål og utformet temavis etter guidens formål (se vedlegg 1). Det ble likevel gitt rom for å gå utenfor denne i dynamisk samtale gjennom tankerekker, eksempler, digresjoner og oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkman, 2021, s.165). Etter å ha utformet en tematisk intervjuguide som gjenspeilet tema og teorigrunnlag, utformet vi en guide som var enklere å bruke i intervjusituasjonen. Denne er gjennomarbeidet, evaluert og testet flere ganger. Språket er tydelig, og vi har forsøkt å etterkomme et naturlig talespråk med kort og enkel ordlyd. Spørsmålene er kategorisert etter tema for å på best mulig måte dekke forskningsspørsmålene, samtidig som vi har gitt rom for dynamisk samtale. Dette er i overensstemmelse med progresjonsprinsippet og gjorde arbeidet med analyse og kategorisering enklere i analysestadiet (Kvale og Brinkman, 2021, s 163).

3.6 Transkribering og analyse

Transkribering betyr å omdanne muntlige samtaler til skriftlig tekst. Denne omdannelsesprosessen gjør intervjuene bedre egnet for videre analysearbeid. Oversikt og strukturering kan tolkes som første del av analysearbeidet (Kvale og Brinkman, 2021, s 206, 210). Vi har hele tiden hatt i bakhodet at de transkriberte intervjuene skal være lesbare, samtidig som lærernes konfidensialitet skal bli ivaretatt (Kvale og Brinkman, 2021, s 303). Etter fasen med innhenting av datamaterialet gjennomførte vi en fullstendig transkribering av lydopptakene. Vi benyttet oss av den godkjente lydopptaksappen nettskjema diktafon, og transkriberte fra lagrede lydfiler. Dette ga oss muligheten til å gjenskape de fem lærernes tanker og refleksjoner som kom til uttrykk under intervjusituasjonen. På denne måten gjorde vi samtalene i intervjuene tilgjengelige for videre analyse. Vi tok begge opptak for å sikre oss for dårlig lyd kvalitet og/eller tekniske problemer under intervjuene.

I prosessen med å omdanne muntlig språk til tekst er det viktig å være seg bevisst at fysiske situasjoner kan tolkes feil eller lett misforstås under transkriberingen. Eksempler er situasjoner fra intervjuet som lange pauser, kroppsspråk, stemmeleie, leting etter ord, stemninger og ikke minst tap av visuelle ledetråder som går tapt i overføringen av muntlig til skriftlig form (Tjora, 2021, s 185-186). I en slik prosess må man ta høyde for at materialet delvis kan fremstå som dekonstruert materiale fra de faktiske samtalene (Kvale og Brinkman, 2021, s. 206). For å forhindre nettopp dette har vi sammen reflektert over og nedsatt noen føringer og prosedyrer for transkriberingen, for å unngå å mistolke materialet. Dette bidrar til at vi får mest mulig “likt” utgangspunkt for analysen til tross for at to forskjellige personer arbeider med materialet.

Vi har tilstrebet at samme person har hovedansvar for intervjuer og transkriberer av de enkelte lærerne. Slik kan vi unngå å miste viktig informasjon i transkriberingsprosessen. For å unngå at den andre mister helhetsinntrykket og oversikt i datamaterialet, har vi videre omfordelt disse intervjuene slik at den andre kvalitetssjekker og setter seg inn i materialet for videre analysearbeid.

3.6.1 Koding og analyse: kategorisering

En analyseprosess innehar mange ulike faser. I begynnelsen handler det om å grovsortere for å redusere materialets kompleksitet. Videre vil kategoriene bli mer detaljert, og slik bidra til å spisse forskningens hovedområder og fortolkninger (Anderson-Bakken & Dalland, 2021, s. 287). Dette vil bryte analyseprosessen og materialet i mindre biter, før det kategoriseres og skapes mening.

Fordi formålet i denne oppgaven er å undersøke relasjonsarbeid og opplevelse av støtte er også analysen et produkt av fenomenologisk tankegods. Fortolkning og personlige erfaringer kommer til uttrykk både fra lærerne selv når de reflekterer rundt våre spørsmål, men er også gjeldene i vår egen koding og analyse av lærernes transkriberte intervjuer (Johannessen et al., 2016, s. 173). Vi vet at alle våre data fra lærerne ikke kan bli sett på som meningsskapende før de analyseres og settes i sammenheng med det teoretiske utgangspunktet samt vår tolkning og meningsskaping (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 219-220).

Som nevnt under 3.5.2 begynte vi å forberede kodings- og analysefasen allerede i utforming av intervjuguide. Gjennom å utarbeide formålstjenlige spørsmål til dybdeintervjuene og følge en struktur gjorde dette at utgangspunktet i datamaterialet var mye mer ryddig og lettfattelig å kode og analysere. I selve analysefasen tok vi i bruk et kodeskjema hvor sentrale begreper ble definerte og

eksemplifiserte gjennom å knytte det til det transkriberte materialet. Dette skjemaet operasjonaliserte våre oppsatte kategorier i et skjema med koder som vi tydelig definerte ut ifra vårt teoretiske utgangspunkt (Gibbs, 2018). Dette ble slik en tematisk innholdsanalyse hvor vi forsøkte å skape “begrepsvaliditet” ved å hige etter sammenheng mellom vårt teorikapittel og vårt analysearbeid (Anderson-Bakken & Dalland, 2021, s. 291).

Vi tok tidlig lærdom fra de første analysene og begynte etter hvert å se på tekstmaterialet vårt flere ganger, fra flere synsvinkler og med et mer kritisk blikk. Dette for å styrke kvaliteten på analysearbeidet. Vi brukte blant annet letelesing og fargekoding som hjelpemidler for å tydeliggjøre hovedkategoriene. Deretter delte vi teksten opp i bruddstykker for å sette i sammenheng med meningsbærende element. Meningsfortetning i form av å beholde budskapet, men å forkorte og forenkle teksten ble tatt i bruk (Anderson-Bakken & Dalland, 2021, 278). Våre koder var inndelt ut ifra teorien, men vi så at på grunn av lærernes indre motivasjon til å prate om temaet at det også kom frem sider ved forholdene som vi i utgangspunktet ikke hadde tatt høyde for. Kodene ble derfor en blanding av induktive og deduktive koder (Anderson-Bakken & Dalland, 2021, 296). Til tross for at vi jobbet frem mange kategorier, var det flere vi forkastet fordi vi opplevde at lærerne ikke vektla disse i stor grad under selve intervjuene.

Kategorier	Nøkkelord	Meningsfortetta tekst
Beskrivelse av relasjon	Til elevene	<i>“Jeg føler at relasjonen til min klasse er god. De forteller meg mye, og jeg tenker at det har med tilliten å gjøre”</i>
Relasjonsarbeid i praksis	Individuelle strategier	<i>“Jeg bruker en del av meg selv, forteller dem litt om meg selv “dette er meg og dette forventer jeg”. Veldig klar på forventninger. Bruker mye humor og “dette er meg, da blir jeg glad” og sånn, men også veldig tydelig på at “dette her gjør meg eksplosivt forbanna, så det bare gjør vi ikke”. Og bruke mye tid, mer tid enn det</i>

		<i>vi har på sånn typ elevsamtaler. Ta de ut en og en, prate med dem, og jeg gjør det hyppig”</i>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figur 4: Eksempel fra kodings skjema

Etter denne prosessen opplevde vi vårt datamateriale som mye mer ryddig og oversiktlig. Teksten var sammenfattet og vi så lettere sammenhengen mellom teori, forskningsspørsmål og problemstilling og våre utarbeidede koder. Mange av disse kategoriene/kodene ble grunnlaget som videre analyseobjekter i oppgaven.

3.7 Etiske hensyn og vurderinger

3.7.1 Egen rolle som forsker - forskerrefleksivitet

Tjora (2017, s. 235) understreker at innenfor kvalitativ forskning er man innforstått med at fullstendig nøytralitet hos forskeren ikke er mulig. Vårt engasjement som forskere kan påvirke resultatene. Det er derfor viktig å redegjøre for vår egen posisjon og hvordan eget personlig engasjement kan komme til å prege forskningsarbeidet. Derfor er det viktig at vi er åpne om egen forforståelse, og at vi er forberedt på å justere denne underveis. Vi peker tilbake til kapittel 1.1.2 der vi har redegjort for vår forforståelse av hvordan det systematiske relasjonsarbeidet med elever som utfordrer er mangelfullt på den enkelte skole. Denne forforståelsen kan være med på å påvirke oss både i intervjusituasjonen, i form av hva vi spør etter og vektlegger, samt hvordan vi tolker og analyserer dataene i etterkant.

Videre poengterer Kvale og Brinkman (2021, s 108) at forskerens rolle er spesielt avgjørende for etisk tilnærming når man bruker intervju som datainnsamling. Dette fordi man bruker seg selv som forskningsredskap i alle faser av studien. Som forskere må vi være bevisst på hvordan vi er med på å samkonstruere den kunnskapen og informasjonen som fremkommer i studien. Dette er i tråd med det konstruktivistiske tankesettet som er presentert i kapittel 3.1.

Under vil vi eksemplifisere ytterligere hvordan vår rolle som forskere og forskerrefleksivitet kan komme til uttrykk, og således påvirke oppgavens validitet, troverdighet og transparens.

3.7.2 Validitet, troverdighet og transparens

Validitet blir av Kvale og Brinkman (2021, s 276) beskrevet som gyldighet og “en uttalelses sannhet, riktighet og styrke”. Videre er denne et korrekt fremspring fra sine premisser. Det handler om i hvor stor grad metoden egner seg for det ønskede målet med forskningen. Kerlinger (1979, s. 138) beskriver det slik “*validiteten bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler?*”. Med tanke på validitet i vår oppgave og kvalitative intervju er det viktig å være seg bevisst at validitet er noe som gjennomsyrrer hele prosessen fra start til slutt (Kvale og Brinkman, 2021, s. 278). Nettopp på grunn av dette har vi latt oss inspirere av tankegods fra Kvale og Brinkmans (2021, s. 278) stadier for validering. Nedenfor følger de første fem stadiene:

Tematisering omhandler oppgavens teoretiske forutantakelser og i hvor stor grad vår teori, problemstilling og forskningsspørsmål henger sammen. Vi mener at vårt teoriutvalg i stor grad bygger på oppgavens tema og underbygger både refleksjoner, drøftinger og konklusjon (Kvale og Brinkman, 2021, s 278). Når det kommer til våre personlige fordommer og antakelser er det viktig å ikke se dataene i lys av dette for å unngå å farge vår drøfting og konklusjon. Slik har vi så langt det er mulig unngått å underminere funn og resultater (Maxwell, 2013, s. 27). Det er likevel viktig å være seg bevisst at vi som mennesker bærer med oss alle våre erfaringer, ressurser og briller til å se verden igjennom også i dette forskningsarbeidet, Maxwell (2013, s. 27) kaller dette “*researcher bias*”. Som en forsikring mot dette tilstreber vi å legge frem egne tanker og synspunkter fra temaet i innledningskapittelet, for å fremstille vår bakgrunnskunnskap og erfaring.

Planlegging er avgjørende for oppgavens gyldighet gjennom kvalitet på både gjennomføring, metodevalg, emne og formål. Faktorer som reduserer skadelige konsekvenser og fremmer utvikling og lærdom er viktig (Kvale og Brinkman, 2021, s 278).

Intervjuing og validitet henger sammen med utvalgets troverdighet, noe vi har forsøkt å sikre gjennom utvalgets inklusjonskriterier og videre i kvaliteten intervjuene ble gjennomført med. Vi har tatt forholdsregler i denne kategorien gjennom gjennomføring av pilotintervjuer, flere revideringer av intervjuguiden og felles intervjuer for å sikre mest mulig lik informasjon og kvalitet (Kvale og Brinkman, 2021, s 278). Det er likevel verdt å merke seg at kvalitative intervjustudier kan ha svakheter når det kommer til validering av intervjuene. I vårt tilfelle er det gjeldene om lærernes

svar ikke reflekterer sannheten, til tross for at de kan gjenspeile enkeltindividets fortolkning og oppfattelse (Kvale og Brinkman, 2021, s 281). Maxwell (2013, s. 124-125) beskriver dette med begrepet “*reaktivitet*” altså i hvilken grad vi har hatt innvirkning på informasjonen fra lærerne. Et eksempel er om vi som intervjuere med vår intervjueteknikk påvirker lærernes svar eller tankegods på bakgrunn av egen atferd, språk eller eventuelle relasjonelle forbindelser. I forsøk på å sikre oss mot dette har vi fokusert på å bruke åpne spørsmål og utvise et nøytralt kroppsspråk i intervjusituasjonen.

Ved transkribering har validiteten blitt tatt høyde for gjennom sikkerhetstiltak som tydelige prosedyrer og makkersjekker (Kvale og Brinkman, 2021, s 278).

Analyseringens validitet er et produkt av den informasjonen vi får hentet ut fra spørsmålene i intervjuguiden, hvordan disse er gyldige samt med hvilken grad vi fortolker dette datamaterialet (Kvale og Brinkman, 2021, s 278). Det omhandler også vår evne til kritisk refleksjon. Dette gjorde seg også gjeldene i analysefasen gjennom presentasjon av funn. Vi fant ut at samtlige lærere ble representert i dette kapittelet, men at ikke alle intervjuene utviklet seg i samme retning og slik også ga oss ulike fokusområder. Det er likevel viktig å presisere at alle lærerne er jevnt representert i funn og drøftingskapittelet.

Vi mener våre faser i oppgaven er fornuftige, valide og understøtter våre konklusjoner. Gjennom kontinuerlige kvalitetssjekker har oppgavens aspekter blitt kvalitetssjekket gjennom utspørring, kontrollering, fortolkning og planlegging (Kvale og Brinkman, 2021, s 278). Vi er likevel klar over at andre forutsetninger, personer eller metoder kunne ha produsert annen kunnskap rundt det samme fenomenet i skoleforskning (Kopperud et al, 2019, s. 44).

Begrepet reliabilitet har i utgangspunktet vært knyttet til kvantitativ forskning. Innen kvantitativ forskning handler det om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens, og hvor vidt resultatene fra forskningsprosjektet kan gjenskapes av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale og Brinkman, 2021, s 276). Innenfor kvalitativ forskning er dette mindre aktuelt, da møtet mellom forsker og informant er en unik og tidsbestemt situasjon (Postholm, 2010, s. 169). Det gjør det vanskelig å forsikre seg om at studien har høy reliabilitet da vår tilstedeværelse i intervjuene kan påvirke informasjonen som fremkommer og retningen på intervjuene. Et eksempel på dette er hvor vidt andre forskere hadde fått de samme resultatene i intervjusituasjonen ved å bruke vår intervjuguide.

Et viktig moment for å styrke reliabiliteten i vår oppgave er derfor heller å gjøre forskningsprosessen troverdig og transparent (Silverman, 2014, s. 84). Troverdighet og transparens handler om at forskningen blir presentert på en slik måte at leseren får et godt innblikk i hvordan studien er gjennomført og hvordan resultatene har fremkommet. Med dette blir leseren i stand til å ta stilling til forskningens kvalitet og om den er gjennomført på en tillitsvekkende måte (Tjora, 2018, s. 248).

I vår oppgave sikrer vi troverdighet og transparens gjennom å formidle våre metodiske valg i metodekapittelet, og detaljert beskrive vår forskningsstrategi og analysemetoder. Dette sikrer leseren et innblikk i prosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188). For å sikre troverdighet til studien redegjør vi i metodekapittelet for hvordan data har blitt innhentet, og vår egen rolle i intervjusituasjonene. Vi redegjør for vårt utvalg av informanter, og hvordan vi gjennom å sørge for å ikke ha en nær relasjon til lærerne kan unngå at de svarer det de tror vi vil høre.

Når det gjelder vår potensielle påvirkning på intervjuene, har vi forsøkt å minimere denne både i forkant av og underveis i intervjuene. Ved å nøye utarbeide en intervjuguide i forkant av intervjuene, samt å være bevisst på bruk av åpne oppfølgingsspørsmål har vi tatt høyde for oppgavens troverdighet. Videre har vi gjennom tiltak som tett samhandling, tydelig struktur, felles prosedyrer og hverandresjekk sørget for at vår måte å tolke og analysere intervjudataene på er samkjørt. Når det kommer til å se oppgavens teori i sammenheng med vårt datamateriale tilstrebet vi igjen en tett diskusjon for å sikre en felles tolkning og forståelse. Dette er med på å motvirke subjektive funn og styrker oppgavens troverdighet (Kvale og Brinkman, 2021, s 276).

3.7.3 Forskningsetiske retningslinjer – informantenes rettigheter

Også når det kommer til etiske betraktninger er det viktig å tenke på dette som noe som skal gjennomsyre alle faser i prosjektet (Kvale og Brinkman, 2021, s. 95). Kvale og Brinkman (2021, s. 102) deler opp etiske retningslinjer for kvalitativ samfunnsforskning i fire hovedområder; betydning av informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. I planleggingsfasen av oppgaven har vi vært opptatt av å drøfte og legge til rette for konfidensialitet, informert samtykke og eventuelle konsekvenser for lærerne som deltar i oppgaven.

For oppgaven i sin helhet, lesere, oss selv og lærerne som har blitt intervjuet har vi ønsket å tydelig presisere hvilke elever vi snakker om når vi beskriver elever som anses som utfordrende i prosjektet. Som et validitetstiltak i informasjonsskrivet ønsket vi gjennom denne teksten å utelukke eventuelle feiltolkninger eller misoppfatninger rundt elevene som er inkludert i oppgaven, og sikre at vi snakker om de samme elevene:

“I dette prosjektet fokuserer vi på hvordan lærere opplever sin egen kompetanse i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet, hvilken støtte lærere opplever i dette arbeidet, samt hva de føler behov for av støtte. Når vi snakker om elever som utfordrer, tenker vi på elever som oppleves som utfordrende i klasserommet fordi de skaper uro, bråk og forstyrrelser i undervisningen. De kan provosere, og har en tendens til å ikke følge regler og ofte havne i konflikt. Vi er på generelt grunnlag ikke fokusert på eventuelle diagnoser som ADHD, trasslidelse og/ eller annen atferdsforstyrrelse hos elevene. Av hensyn til elever og eventuelle andres anonymitet minner vi om at det ikke skal snakkes om tredjeperson med navn eller andre opplysninger som kan medføre identifisering”.

Opgavens utvalg ble nøye diskutert med tanke på eventuelle etiske problemstillinger og konsekvenser både for elever, lærerne selv, men også oss selv som fremtidige kollegaer. Som tidligere nevnt i del 3.4. “Utvalg” har vi hatt fokus på å intervjuere lærere vi ikke har nær relasjonell tilknytning til, fra skoler vi selv ikke jobber på. Dette for å unngå etiske utfordringer når det kommer til eventuell gjenkjenning av elever eller elevrelasjoner det er snakket om under intervjuene. Videre også for å unngå at lærerne skal føle seg forpliktet til å dele situasjoner eller refleksjoner de kanskje ikke ønsker fordi vi har en tett relasjonell tilknytning. Ved at vi som intervjuere kommer utenfra og ikke kjenner til deres arbeidskontekst sikres deres taushetsplikt. Det samme kan gjelde deres trygghet og vilje til å uttrykke eventuelle negative sider ved strukturelle betingelser. Skolene er også geografisk spredt for å forhindre at vi kun benytter skolene i våre respektive nærområder. Dette er viktig for anonymitet og personopplysningsivaretagelse, samt vårt profesjonelle samarbeid med skolene, lærerne og elevene i fremtiden (Tjora, 2021, s. 190).

Vi har søkt og fått godkjenning av SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) til vår oppgave. Før vi satt i gang med innhenting av datamateriale utformet vi et informasjonsskriv i tråd med SIKT sine retningslinjer (se vedlegg 2). Dette informasjonsskrivet inneholdt informasjon til lærerne med presisering av oppgavens formål samt håndtering av konfidensialitet, anonymitet og personvern. Det ble også innhentet informert samtykke, og godkjenning av bruk av lydopptak i intervjusituasjonen.

Formålet med informert samtykke er å gi lærerne informasjon om prosjektet de skal delta i, det overordnede formålet og oppgavens design. Det ga oss også mulighet til å presisere lærernes rettigheter til å trekke seg fra prosjektet og at de deltok frivillig (Kvale og Brinkman, 2021, s. 104). Lærerne ble også opplyst om hvordan lydopptakene ble oppbevart og benyttet samt tidspunkt for sletting (Tjora, 2018, s. 166). Og videre hvordan datamaterialet skulle bli lagret, bearbeidet og slettet, samt hvem som har tilgang på dette.

Konfidensialitet, anonymisering og ivaretagelse av personvern er sentralt under innsamling, bearbeiding, lagring og publisering av forskningsmateriale (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 101). For å imøtekomme dette og redusere eventuelle konsekvenser har vi sørget for å anonymisere personidentifiserbare opplysninger med tanke på utdanning, arbeidssted, navn og geografisk tilhørighet. Oppgavens utvalg omfatter ikke sårbare grupper, eller særlige kategorier av personvernopplysninger. Prosjektet er gjennomført over en relativt kort periode, datakildene vil være intervjuer og personopplysninger blir basert på samtykke. Dette er faktorer som kjennetegner prosjekter med lav personvernulempe (SIKT). Til tross for dette handler oppgaven om læreres arbeid med elever som utfordrer. Dette vil kunne medføre omtale av enkeltelever i sårbare situasjoner. Det er derfor spesielt viktig å minimere personvernulempen og konsekvensene ved å samle inn så lite personopplysninger som nødvendig, på en sikker og anonym måte. Til tross for dette tankekorset er det viktig at det understrekes at vår interesse ligger på lærernes individuelle opplevelse av relasjonsarbeid, ikke eleven selv. Dette ble også lærerne informert om i forkant gjennom det utsendte informasjonsskrivet (se vedlegg 2).

I fasen med arbeid med selve intervjusituasjonene og datamateriale har det vært viktig å tenke gjennom intervjuguidens konfidensialiseringsevne, samt hvordan datamaterialet blir innhentet, lagret og bearbeidet. Våre data ble kategorisert som gule forskningsdata etter Universitetet i Sør-Øst Norges retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter. Informasjonssikkerhet, konfidensialitet og integritet sikres ved å benytte USN OneDrive med kryptert disk-fil eller USN Safe. Enhetene oppfylte krav i henhold til retningslinjene og grunnleggende sikring (se vedlegg 3).

I transkriberings- og analysefasen har det vært viktig for oss å vurdere konfidensialitetshensynet opp imot behovet for helt eksakt omgjøring fra muntlig til skriftlig språk. Vi har valgt å endre små ord eller fjerne enkelte fraser fra de muntlige intervjuene for å verne om lærernes konfidensialitet,

dette har likevel ikke utgjort en nevneverdig forskjell når det kommer til lærernes budskap og oppgavens troverdighet. For å sikre anonymisering under datainnsamlingen benyttet vi godkjent lydopptaksapp “Nettskjema diktafon”. Identifiserbare personopplysninger som kunne bidra til gjenkjenning av lærere, skoler eller elever ble anonymisert og tildelt nøytrale koder som “lærer 1” under transkriberingsarbeidet for å utelate mulighet for gjenkjenning. Dette er spesielt viktig for oss da vi i vår oppgave har fått tilgang til 3. personopplysninger om barn som kan bli karakterisert i en “negativ” setting gjennom temaet utfordrende atferd (Anderson-Bakken & Dalland, 2021, s. 101).

4.0 Presentasjon av hovedfunn

I dette kapittelet presenterer vi hva vi har funnet i empirien som bidrar til å besvare våre tre forskningsspørsmål. Formålet med oppgaven er å belyse hva som er godt relasjonsarbeid overfor elever som utfordrer, og hvilke betingelser som er viktig for at lærerne skal kunne imøtekomme elevgruppens behov for relasjonsarbeid og utvikle sin pedagogiske handlingskompetanse i dette arbeidet.

I analysearbeidet av det innsamlede datamaterialet tegnet det seg etterhvert et inntrykk av at relasjonsarbeid stod i sentrum av lærernes arbeid. Til tross for dette fremkommer det noen tendenser i materialet som tyder på at lærerne har behov for støtte til å videreutvikle sin kompetanse til relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

Vi vil begynne med å presentere funn som handler om hvordan lærerne anser relasjonsarbeid som både betydningsfullt og krevende. I dette ligger det en spenning mellom lærernes ønske om å skape positive lærer-elev-relasjoner og hvordan de likevel opplever å ikke lykkes med dette overfor enkelte elever.

Deretter redegjør vi for funn knyttet til lærernes opplevelse av støtte og behov i relasjonsarbeidet, og hvordan de trekker frem betingelsene som betydningsfulle for at de skal kunne utvikle sin pedagogiske handlingskompetanse. Videre omtaler vi hvordan det fremkommer en spenning mellom profesjonsfelleskapets uttalte ønske om helhetlig praksis rundt relasjonsarbeid og hvordan dette i realiteten utspiller seg. Deretter presenterer vi betydningen av kollegial støtte, og hvordan lærerne bruker kollegaer som sparringspartnere i utfordrende relasjoner. Avslutningsvis redegjør vi for hvordan ledelsen bidrar til å fremme og hemme lærernes kompetanse til å drive relasjonsarbeid med elever som utfordrer, og hvilke konsekvenser det har for lærerne. Til slutt oppsummerer vi hovedfunnene våre.

4.1 Relasjonsarbeid - betydningsfullt og krevende

I empirien tegnet det seg tidlig et bilde av at relasjonsarbeid stod i sentrum av lærernes arbeid og forståelse av sin rolle. Samtlige av lærerne bruker mye tid på å skape positive relasjoner til sine elever og de anser relasjonsarbeid som kjernen i den profesjonelle praksisen. I det følgende presenterer vi funn som viser lærernes erfaringer og refleksjoner rundt sin egen kompetanse til å bedrive relasjonsarbeid, og hvordan denne kompetansen kommer til uttrykk i deres daglige arbeid.

Lærernes beskrivelser av hvordan de vektlegger anerkjennelse av elevene, samt forutsigbarhet, struktur og positiv atferdsstøtte i skolehverdagen, tyder på at de etterstreber en praksis som er i tråd med det som profesjonslitteraturen fremhever som godt relasjonsarbeid. Likevel opplever de alle å stå i krevende situasjoner eller overfor elever de strever med å bygge en relasjon til. Dette indikerer at lærerne trenger noe mer utover individuell relasjonskompetanse for å utøve relasjonsarbeid som imøtekommer elevgruppens behov.

4.1.1 Relasjonsarbeid i kjernen av den profesjonelle praksisen

Et gjennomgående trekk hos lærerne er at de uttrykker relasjonsarbeid som selve kjernen av deres profesjonelle praksis. De prioriterer relasjonsarbeidet høyt, og legger mye tid og energi i å bli kjent med elevene sine. Lærerne forteller at de er bevisste på relasjonens betydning og hvordan denne påvirker både elevenes og deres egen trivsel i skolehverdagen. De er oppmerksomme på at de som profesjonsutøvere har hovedansvar for relasjonen, og at det er deres oppgave å etterstrebe en god relasjon til samtlige av sine elever. Lærerne beskriver en god lærer-elev-relasjon som en relasjon preget av tillit, trygghet, gjensidig respekt og varme. Lærer 5 uttrykker dette gjennom sin beskrivelse av en god lærer-elev-relasjon:

Jeg tenker at elevene skal være trygge på læreren sin. Med den gjengen jeg hadde i så mange år, jeg kjente dem så sykt godt. En god lærer-elev-relasjon, det må være gjensidig respekt, og at eleven trives og det er jo vår jobb å sørge for det. At man liker hverandre, bryr seg om hverandre. Men jeg prøver hele tiden å minne meg selv på at det er min jobb å tømme ryggsekken, hver dag. Starte med blanke ark, selv om jeg ble spytt på i stad eller i går.

Videre er lærerne opptatt av at de skal bli kjent med elevene sine, og at elevene også skal bli kjent med dem. Lærer 5 beskriver det slik:

Jeg synes det er fint å vite at du driver med dans, og broren din heter Pål og du har en lillesøster på vei. Jeg bruker mye av meg selv inn i relasjonen.

Lærerne er opptatt av å bruke seg selv aktivt i relasjonsarbeidet, og lar elevene få et innblikk i hvem de er som person. En av lærerne forteller at hun alltid er tidlig ute med å klargjøre forventninger til elevene sine. Da snakker hun om hvilke forventninger hun har til elevene både faglig og sosialt, og elevene får fortelle hva de forventer av henne. Læreren forteller at hun bruker mye tid på både

denne type samtaler og elevsamtaler i oppstartsfasen, da det legger grunnlaget for gode relasjoner og letter arbeidet videre. Ofte bruker hun mye mer tid enn det som er avsatt til disse samtale, da det er noe hun velger å prioritere høyt.

Vårt funn viser at lærerne er opptatt av relasjonsarbeid til elever. De er bevisst på relasjonens betydning og at det er de som har hovedansvar for relasjonens kvalitet.

4.1.2 Relasjonsarbeidet i praksis

I vår empiri fremkommer det at lærerne vektlegger relasjonsarbeid i alt de gjør med elevene sine. Flere av lærerne poengterer at de ikke kan bedrive god undervisning i en klasse, dersom det ikke foreligger en god relasjon i bunn.

Lærerne forteller at de daglig gjennom sin klasseledelse foretar pedagogiske, didaktiske og sosiale handlinger som sørger for at den enkelte elev skal kunne utvikle seg. De bruker for eksempel bevisst både formelle og uformelle samtaler med elevene sine for å skape relasjon. De uformelle samtale finner sted i klasserommet før timen starter, i friminuttet, på tur, i gymtimen osv. Lærerne bruker disse små møtepunktene til å “sjekke inn” med elevene, bli bedre kjent med dem og skaffe seg et innblikk i hvordan elevene har det. På denne måten legger læreren til rette for at elevene skal oppleve seg sett og anerkjent. Lærer 4 eksemplifiserer hvordan hun sørger for dette gjennom beskrivelsen av en typisk mandag morgen i hennes lærerhverdag:

Jeg møter alltid elevene ute fordi vi stiller opp når det ringer inn. Så da har jeg ofte god tid til å se på dem, snakke litt, se de som er lei seg, eller som trenger de små pratene. Det inni klasserommet som jeg alltid har gjort er å høre litt om hvordan helga har vært og at alle skal få mulighet til å si noe. Det er liksom en hyggelig ting, selv om jeg bruker litt tid på det.

Lærerne i vår studie uttrykker at de er bevisst på å anerkjenne elevene, de kommer gjerne med små positive kommentarer eller komplimenter til den enkelte elev. Flere av lærerne møter elevene sine i døra inn til klasserommet og ønsker god morgen til hver og en ved bruk av navn. Lærerne poengterer at dette gir en god start på dagen, og legger grunnlaget for en roligere oppstart av timen. På denne måten legger lærerne gjennom sin klasseledelse til rette for å skape struktur og forutsigbarhet som elever som utfordrer har behov for. Videre benytter lærerne seg bevisst av

kroppskontakt og nonverbal kommunikasjon i sitt relasjonsarbeid. Flere av lærerne forteller at de er opptatt av å møte elevene med mikrobekreftelser som et smil, ser dem i øynene, ta dem i hånda, på skuldra osv.

Videre forteller Lærer 1 at han forsøker å møte elevene med et godt humør, humor og en positiv innstilling. Han legger ikke skjul på at det iblant kan være vanskelig å få til, men at det er noe han er bevisst på. Han presiserer betydningen av å være tilgjengelig for elevene, også før/ utenom undervisning:

Jeg synes det er viktig å gå ned et kvarter før undervisning, for å snakke, koddde, og ha det allright sammen. Det er jo også en måte å skape relasjoner på. Det tror jeg de setter pris på (...). Så de ser at du er der, og da veit de liksom at de kan komme og prate med deg om alt mulig egentlig. Ikke bare gå ned ett på ni, og kjøre i gang med innsamlinger av telefoner og undervisning. Det er ikke noe god start da.

Lærer 2 beskriver hvordan han benytter seg av andre arenaer enn klasserommet for å gjennomføre både de formelle og de mer uformelle samtalene. Læreren tilrettelegger for eleven som likeverdig part i dialog, og utviser en evne til å anerkjenne og møte eleven som likeverdig subjekt. Læreren måte å tilrettelegge for samtale sørger for å utjevne maktbalansen- og forholdet mellom lærer og elev, og sikrer at elevens identitet blir ivaretatt:

Fagsamtale kan man ta når man går seg en tur for eksempel, og ha litt uformell prat, istedenfor å sitte inne på et grupperom. Det å ta folk ut av skolesituasjoner synes jeg fungerer bra, hvis du skal bygge relasjon, for da får du ikke det her lærer-elev-forholdet, det blir mer menneskelig forhold. I motsetning til hvis du sammenligner det med å sitte på et grupperom der læreren sitter på en kontorstol og eleven sitter på en litt lavere stol. Da synes jeg det å gå en tur ut eller sette seg på en benk i sola, det er litt mer avslappa og mindre maktubalanse da (...).

Videre poengterer en av lærerne at det er viktig å “ta elevene i å gjøre gode ting” og forteller hvordan hun aktivt leter etter anledninger til å skryte av barnet:

Det at en elev deler med andre, gjør hyggelige ting mot andre, spør om de skal være med å finne på noe. Og da er jeg etterpå sånn “du, det der så jeg”. Man må jobbe litt for å finne

noe å skryte av da. Og jeg skryter ikke av helt vanlige unger som sitter rolig på plassen sin, men noen trenger jo skryt for det, og da passer jeg på å gi dem det ofte.

Vårt funn viser at lærerne anser relasjonsarbeid som en helt essensiell del av deres arbeidshverdag. De bruker mye tid på å skape positive lærer-elev-relasjoner, og er bevisst på hvordan de kan anerkjenne elevene i det daglige. Lærernes beskrivelser av sitt relasjonsarbeid har klare karakteristikk ved seg som tyder på at de jobber systematisk med sin kompetanse for å skape relasjoner til elever som utfordrer.

4.1.3 Krevende relasjonsarbeid

Et særlig fremtredende trekk i vår empiri er at samtlige lærere tilstreber å drive godt relasjonsarbeid. Til tross for dette uttrykker alle lærerne at det er elever de strever med å bygge en relasjon til.

Flere av lærerne forteller at det er de elevene som har en tendens til å provosere, svare frekt og forstyrre undervisningen som utfordrer de mest. Lærer 5 beskriver denne type oppførsel, og hvordan slik atferd medfører at hun må prioritere og velge hvilke elever hun skal sette først:

Jeg synes det er vanskelig med sånn der obsternasighet, og det er jo sikkert også forklaring på ett eller annet. Men sånn der “jeg bryr meg ikke om hva du sier, du kan bare hold kjeft”-oppførsel. Den der som du fra gammelt av ville kalt “drittunge” liksom.

Lærerne ble også bedt om å fortelle om relasjoner som de føler har kommet skjevt ut, og lærer 2 beskrev en slik relasjon på denne måten:

Han kunne være veldig sånn halvfrekk i kjeften og litt bedreviter. Og det var vanskelig for meg å bygge en relasjon til han da, for jeg følte at vi bare gikk i tottene på hverandre istedenfor.

Flere av lærerne forteller om slike relasjoner der det har utviklet seg et negativt samspill mellom partene, og der det er en overvekt av negativ kommunikasjon og tilbakemeldinger mellom læreren og eleven. Lærer 5 forteller:

Jeg hadde en relasjon på et tidligere trinn hvor det ble veldig vanskelig en periode, jeg følte at jeg stod og stanga huet i veggen. Det ble mye krancling og eleven begynte kanskje å føle litt på at jeg ikke likte han. Og det stemte jo ganske bra akkurat da. Du vet den ryggsekken jeg snakket om i stad, jeg klarte ikke å tømme den.

Lærer 1 forteller hvordan utfordrende elevrelasjoner påvirker han i sitt arbeid:

Det påvirker meg egentlig ganske negativt, fordi ofte så får jeg en negativ innstilling før jeg har gått ned til timen. Jeg har litt sånn negativ innstilling til de i utgangspunktet, jeg vet jeg kommer ned og jeg vet at det kommer til å være utfordrende, og at de kommer til å bråke. Så ja, kanskje vi ikke har så god relasjon likevel..

Flere av lærerne forteller om situasjoner og enkeltelever der de har vært villig til å tilpasse og strekke seg ganske langt for å skape en skolesituasjon som fungerer for eleven. Et eksempel er lærer 2 som fikk et par av guttene i klassen ut i arbeidstrening, fremfor at de skulle sitte og "lage faen" i klasserommet. En annen lærer forteller at hun brukte flere timer av fritiden sin på å se Star Wars-filmer, som hun i utgangspunktet hatet, fordi det hjalp henne i relasjonen til en elev. Flere av lærerne poengterer at de er opptatt av å finne gode løsninger for sine elever, og at de ofte lager egne avtaler eller ser bort ifra enkelte regler, dersom det kan hjelpe på relasjonen og situasjonen til en elev. Videre beskriver lærer 4 hvordan elever som utfordrer i klasserommet krever at hun er enda tettere på enn hva hun er med de øvrige elevene:

Jeg føler at jeg er mye tettere på fordi jeg skal unngå alle de situasjonene som jeg vet kan oppstå, så han får jo mye mer enn de andre. Og jeg har plassert han i klasserommet slik at jeg alltid kan gå til han først, ta hånda bortpå, lett for han å gå ut hvis han har behov for det, at jeg er med han i friminuttene osv. Fordi det må jeg bare for å få det til å fungere i klassen, hvis ikke skjærer det seg helt (...). Så jeg er mye tettere på, er hos han ti ganger og de andre èn..

Lærer 5 forteller hvordan arbeid med elever som utfordrer påvirker hennes pedagogiske handlinger, og gjør at hun må bortprioritere elever i klassen:

Noen ganger så resignerer jeg bare og "neivel, så drit i, bare sitt der da", fordi man må veie litt for og imot. Det sitter en hel gjeng inne i klasserommet, og jeg er aleine, og så har

jeg hun på gangen som nekter å komme inn.. Men i dag prioriterte jeg å gå inn og være der for de som faktisk hadde møtt opp og som var på. Sånne valg føler jeg vi står i ofte da.

Vårt funn viser at alle lærerne opplever elever og relasjoner som utfordrer dem, og som bærer preg av hyppig konflikt. En overvekt av negativt samspill gjør at det har blitt en dårlig relasjon, der læreren har utviklet negative holdninger og følelser i relasjonen til eleven. Lærerne forteller at de i utgangspunktet er opptatt av å like alle elevene sine og å ha en god relasjon til dem, men at de har fått en negativ innstilling til disse elevene. Det kan tyde på at lærerne ønsker å lykkes med disse relasjonene, men at det er noe som mangler for at de skal få det til.

4.3 Profesjonsfellesskapet, kollegaer og ledelse som betingelser for lærerens relasjonsarbeid

Våre funn viser at lærerne vektlegger og ønsker å jobbe med relasjonsarbeid på en måte som skaper positive relasjoner til samtlige elever. Samtidig erfarer de at det er elev-relasjoner som utfordrer dem og som krever mye av deres kompetanse. Lærerne opplever å komme til kort, noe som indikerer at det kreves mer enn individuelle relasjonskompetanse for å lykkes med relasjonsarbeid. I det følgende presenterer vi funn som viser lærernes erfaringer og refleksjoner rundt egen opplevelse av støtte og behov i relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

Vår empiri fremhever hvordan de strukturelle betingelsene profesjonsfellesskapet, kollegaer og ledelse påvirker lærernes kompetanse i form av støtte og samhandling i relasjonsarbeid. Et fremtredende trekk er hvordan lærerne savner et felles fokus på relasjonsarbeid i profesjonsfellesskapet. Det foreligger en spenning mellom at det ytres at relasjonsarbeid er et felles anliggende i profesjonsfellesskapet, og hva lærerne faktisk opplever i praksis. Videre trekkes kollegaene frem som betydningsfulle støttespillere og sparringspartnere for lærernes relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Avslutningsvis får vår empiri frem hvordan ledelsen på lærernes skoler i ulik grad støtter og imøtekommer lærernes behov i relasjonsarbeid med elevgruppen.

4.3.1 Spenninger mellom ønske og praksis i profesjonsfellesskapet

Funnene viser at lærerne uttrykker profesjonsfellesskapet som en viktig betingelse for deres relasjonsarbeid. Lærerne er i stor grad samstemt når det gjelder hvordan de opplever at deres skole

jobber systematisk med relasjonsarbeid til elever, og til elever som utfordrer. Vi finner at det jevnt over mangler en skolehelhetlig plan og fokus for dette relasjonsarbeidet, og at det langt på vei fremstår som den enkelte lærers individuelle ansvar. Samtlige av lærerne forteller at det på deres arbeidsplass er et uttalt ønske om at det skal praktiseres og tenkes “våre elever” fremfor “mine og dine”. Til tross for dette fungerer det ikke slik i praksis, og det oppleves fortsatt som en “mine og dine”-kultur. Lærerne forteller at det avhenger både av hvordan kollegaene tenker rundt dette, og i hvilken grad ledelsen klarer å tilrettelegge for en slik praksis. Lærer 2 forteller hvordan dette ser ut på hans skole:

Det er vel det som er sagt da, at det er “våre elever”. Ledelsen er veldig god på å presisere det. Men i praksis så er det nok litt mer sånn at “det er mine elever, og det er dine”. Det blir jo gjerne litt sånn når man har veldig mye undervisning i sin egen klasse. Jeg tror man tenker at det er våre elever, og sier det høyt sånn at alle blir vant til å si det, men det praktiseres ikke, hvis jeg skal være helt ærlig.

Denne praksisen understrekes gjennom flere av lærernes eksempler, og lærer 1 beskriver hvordan han som kontaktlærer kjenner på ansvaret for dette. Det sies at elevene er et felles ansvar, men det fremstår likevel som en individuell oppgave:

Som kontaktlærer får du høre det som er negativt av de andre lærerne som er innom. Nå fungere ikke han, nå er det helt krise der osv. Og da føler du veldig på det, at det er ditt ansvar å gjøre noe med. Jeg får følelsen av at det er mest mitt ansvar, til tross for at det er i deres timer det ikke funker. Vi har jo egentlig en felles tanke om at det er våre elever, men som kontaktlærer får du følelsen av at hvis det er en elev i din klasse som ikke funker, så er det noe du personlig ikke har fått til.

Videre beskriver han at terskelen for å be om hjelp ved behov er høy, og hvordan dette oppleves som noe negativt:

Nei, men da føler du at du ikke lykkes da. I jobben din. Det er jo så enkelt som det, ja du føler at du kommer til kort. Det er jo ikke nødvendigvis noen god følelse.

Dette indikerer at lærerne som føler de ikke lykkes i sitt relasjonsarbeid med noen elever, retter fokuset innover og klandrer seg selv. Til tross for at de forsøker å gjøre de riktige tingene, sitter de igjen med en følelse av å mislykkes i jobben.

Videre forteller lærerne at det sjelden eller aldri er satt av tid til å drøfte, diskutere og samarbeide om hvordan man kan jobbe med utfordrende relasjoner i kollegiet. Et fåtall av lærerne har hatt relasjonsarbeid oppe som tema på kurs eller i utviklingsarbeid, men dette har fremstått som tilfeldig, sporadisk og lite gjennomtenkt. Lærerne beskriver arbeidshverdagen som hektisk, der det er lite rom for samhandling og samarbeid. De diskuterer oftest elever med kollegaene innad på det enkelte kontor, på pauserommet, ute i friminuttet eller lignende. Dette er sårbart, da viktig informasjon kan gå tapt på veien, og det kan føre til liten eller minimal utvikling i praksis. Lærer 1 forteller hvordan han skulle ønske at noe av fellestiden ble brukt til å snakke om relasjonsarbeid til elever som utfordrer. Han poengterer at mye av det de bruker møtetid på fremstår som meningsløst for dem:

Vi må finne tid selv i hverdagen. Det er satt av alt for lite tid til dette arbeidet og fellesskapsdrøftinger. Jeg mener en del sånn møtetid kunne vært brukt til sånne ting, fremfor mye av det tullet vi driver med; beredskapsplaner, diskusjoner det ikke kommer noe ut av og sånn. Jeg vil si at tiden brukes til veldig mye rart, som vi ikke har noe igjen for. Vi sier ifra, men det skjer ikke så mye med det.

Lærer 3 understreker hvordan relasjonsarbeidet hviler på den enkelte lærer på hennes skole:

Det med relasjoner er mitt ansvar, det er ikke noe kollektiv praksis. For sånn er kulturen her; man gjør som man vil i sitt klasserom. Jeg tenker jo at man burde brukt noe av fellestiden før oppstarten av et nytt skoleår for eksempel, til å avklare kollektiv praksis. Da tror jeg man kunne avverget mye, fordi hvis ikke du får det sosiale samspillet med elevene til å fungere, så kan du bare droppe læringa også(...). Og ledelsens rolle i relasjonsarbeidet vil jeg si er fraværende. Teamtiden vår med rom for å diskutere ting opplevde vi som viktig, men den har de nå fjernet. Nå er det ikke rom for å diskutere ting i plenum, og da blir det heller negativt ladd skravling inne på klasserommene isteden.

Vi ser at lærerne verdsetter at det settes av tid og rom for å diskutere i fellesskap, og at de føler behov for mer av det. Lærer 1 forteller at det oppleves nyttig med fast avsatt tid hver uke til å diskutere hva som rører seg på trinnet og elevsaker:

Ledelsen har avsatt fast tid til klasse- og trinnmøter, og det er jo egentlig ganske produktivt og bra. Da er kontaktlærere og faglærere samlet, og vi kan snakke om hvordan ting fungerer, og hva som eventuelt ikke fungerer så bra. Da kan man ta opp hvis det er problemer eller spesielle ting, og drøfte hvordan vi skal løse det i fellesskap.

Når lærer 4 ble spurt om hvordan skolen kunne videreutviklet sin helhetlige praksis rundt relasjonsarbeid til elever, og til elever som utfordrer, svarer hun:

Jeg tenker at det burde vært et tema like ofte som når vi snakker om fag, faglig utvikling, hvordan vi skal få elevene engasjert osv. Kunne vi bare snakket like mye om relasjon. Gi ideer til hverandre om hvordan man kunne løst vanskelige situasjoner. Noe vi kunne gjort for eksempel annenhver måned. Om det er caser eller hvordan vi skal løse de konkrete utfordringene, få løftet det opp på et høyere nivå da.

Lærer 2 ble stilt det samme spørsmålet, og reflekterer rundt mangelen på et slikt helhetlig fokus:

Jeg har ikke vært borti at vi har hatt relasjon som tema. Jeg har tenkt at vi kanskje bør ha noe om det, at man på en måte begynner å sette det på sakskartet i skoleutvikling da. At relasjonsbygging og relasjonskompetanse må være en del av det, slik at man ikke bare sier at det er "våre elever", men at man snakker om hvordan man faktisk kan jobbe med det. Mer tid til erfaringsdeling, prøve ut ting på kollegaer på planleggingsdager osv.

Vårt funn viser at lærerne opplever et manglende helhetlig fokus i profesjonsfellesskapet på relasjonsarbeid til elever som utfordrer. De opplever at det er en diskrepans mellom profesjonsfellesskapets intensjon om å tenke "våre elever" og hva som er realiteten i praksis. Lærerne savner en systematikk rundt relasjonsarbeid med elever, og uttrykker behov for at det vies tid og rom til å utvikle kompetanse i profesjonsfellesskapet.

4.3.2 Kollegaene som betydningsfulle støttespillere og sparringspartnere

I vår empiri uttrykker lærerne at kollegaene er en viktig betingelse for deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer. De trekker spesielt frem kollegaene som viktige støttespillere og sparringspartnere i utfordrende situasjoner.

Våre funn viser at kollegaer og et godt kollegialt samarbeid er høyt verdsatt hos lærerne vi har snakket med. De trekker alle frem betydningen av å ha gode medarbeidere, og gir flere eksempler på hvordan de bruker kollegaene sine i arbeidshverdagen. Lærerne forteller at det er viktig å ha kollegaer en kan sparre med, “dele byrden med” og bytte roller med ved behov. Det oppleves trygt og godt å ha noen å kunne spille på i hverdagen og finne gode løsninger sammen med. Flere av lærerne trekker frem kollegaene sine som en viktig faktor for at de trives i jobben, og lærer 2 beskriver det på denne måten:

Det å kunne jobbe med masse dyktige folk som alle ser og har vært i en del av de utfordringene en selv står i, at man har gode folk man kan sparre med på trinn, og at man har de faglige foraene - det har vært en trivselsfaktor for min del.

Lærer 5 forteller hvordan hun fikk hjelp av en kollega da hun stod i en utfordrende og stagnert relasjon, ved at kollegaen tok “kampene” med eleven i noen uker. På denne måten kunne hun fokusere på å øke forekomsten av positivt samspill med eleven. Det var bistand og støtte fra denne kollegaen som gjorde at hun fikk tilbake overskudd og kapasitet til å jobbe med relasjonen til eleven, og hun opplevde en rask forbedring etter dette. Lærer 1 understreker betydningen av å ha gode kollegaer når det butter litt imot:

Kollegaene mine er interessert i å samarbeide og finne gode løsninger for disse elevene. De kommer ofte og spør om hvordan det går, og når vi har litt tid så prater vi jo mye sammen om det. Det betyr mye at du vet at du har støtte og hjelp i hverdagen. For det er jo utfordrende noen ganger, så det er greit å vite at det er flere som er der, og kjenner på det samme.

Lærer 2 beskriver hva han opplever som støtte i arbeidshverdagen, og eksemplifiserer hva en kan få til gjennom godt samarbeid med kolleger:

Støtte for meg er at jeg vet at jeg har noen jeg kan sparre med. Ut ifra det så kan man gjøre så utrolig mye; få hjelp, veiledning, noen kan ta over for deg eller gjøre andre ting. Støtte er å vite at jeg har noen i ryggen(...). I den forrige klassen min hadde jeg et par gutter som hadde en del adferd i klasserommet, og da hadde jeg en god sparringsrunde med en kollega. Sammen reiste vi rundt og skaffet elevene utplassering i bedrifter. Det er et godt eksempel på støtte, der jeg synes vi jobbet godt sammen og fikk til noe veldig bra for de elevene.

Flere av lærerne trekker også frem at de har lært mye av å observere og samarbeide med kolleger som er dyktige i sitt relasjonsarbeid med elever. På bakgrunn av dette har lærerne selv utviklet sin individuelle relasjonskompetanse og evne til relasjonsarbeid. Lærer 4 forteller om en slik kollega, som hun lærte mye av å arbeide tett sammen med:

Jeg jobbet med en kollega som alle elever likte så godt. Og da tenkte jeg hvorfor, hva er det han gjør? Jeg forsto at man må først få den gode relasjonen, før man kan lære bort noe i det hele tatt. Mens jeg i starten var nok mer stressa for at “herregud jeg må lære dem alt det her”. Mens han var helt motsatt, så jeg lærte veldig mye av han på akkurat det. Jeg tror kanskje det var det året der jeg utviklet meg mest på det området. Jeg så mye på hva han gjorde, og i tillegg var han opptatt av at vi planla ting og snakka om hva vi skulle gjøre sammen.

Vårt funn viser at kollegaene er viktig for lærernes relasjonsarbeid. Lærerne bruker kollegaene sine på mange og varierte måter, og de fungerer som avlastning, sparringspartnere og støttespillere når lærerne opplever relasjoner som utfordrer dem. Videre gir lærerne uttrykk for at de henter inspirasjon og råd fra kollegaer i sitt relasjonsarbeid. Dette impliserer at kollegaene kan bidra til å utvikle lærernes pedagogiske handlingskompetanse, som igjen påvirker deres relasjonsarbeid i møte med elever som utfordrer.

4.3.3 Ledelse som ramme for lærernes relasjonsarbeid

I vårt datamateriale uttrykker lærerne at ledelsen påvirker deres pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. De beskriver ledere som bidrar positivt i dette relasjonsarbeidet, men også ledere som påvirker dette arbeidet i negativ retning.

Det er stor variasjon i hvordan lærerne opplever at ledelsen fungerer som støtte i deres relasjonsarbeid til elever som utfordrer. Vi ser at ledelsen spiller en viktig rolle for lærernes trivsel i arbeidshverdagen. Lærerne understreker betydningen av hverdagslig støtte og at det ikke nødvendigvis er så mye som skal til for at de skal oppleve støtte og anerkjennelse for sitt arbeid. Lærerne trekker frem betydningen av at ledelsen oppleves faglig kompetent, tilgjengelig, støttende, interessert og at de gir lærerne handlingsrom til å prioritere relasjonsarbeid. Lærer 5 beskriver hvilken betydning blant annet en støttende ledelse har hatt for hennes valg om å bli værende på den skolen og i læreryrket generelt, til tross for stor arbeidsbelastning:

Det er jo ledelsen og kollegaene som har gjort at jeg ikke har ville byttet skole, eller yrke for den saks skyld. Jeg tror ikke jeg finner noen bedre ledelse på de andre skolene i kommunen heller. Jeg kjenner litt til ledelsen på de ulike skolene, og tror egentlig jeg er veldig heldig med min.

Hun nevner også betydningen av at ledelsen “kan faget sitt”, tilbyr seg å være med på vanskelige møter og hvordan summen av dette øker hennes selvtillit og opplevelse av emosjonell støtte:

Hun leder den jeg har nå er veldig dyktig, ho kan faget sitt. Hvis jeg skal ha et vanskelig møte, så blir hun alltid med og rydder tid til det. Ho har ryggen min, og det gjør at jeg ikke kvier meg så veldig for sånne møter. I ettertid har jeg tenkt at jeg ikke trenger ha ho med meg lenger heller, for jeg har liksom fått selvtilliten til å gjøre det selv.

Videre poengterer hun at ledelsen legger til rette for gode relasjoner i kollegafelleskapet, og hvordan summen av det ledelsen gjør er positivt til tross for at hun ikke nødvendigvis alltid er enig i alt:

Ledelsen er også veldig gode på å bygge relasjon mellom oss ansatte. De er opptatt av at det skal være godt for oss å komme på jobb. De er gode på å motivere og prøve å gi oss litt overskudd, og det tror jeg er viktig. Derfor mener jeg at vi har en veldig god ledelse, selv om det absolutt er ting som jeg ikke er helt enig i, eller at det alltid går på skinner.

Lærer 2 understreker betydningen av at ledelsen fremstår som tilgjengelige og at de gir lærerne handlingsrom til å jobbe med relasjoner, og “setter det faglige til side”:

De har sånn “åpen dør-policy” i ledelsen på skolen, så dørene er alltid åpne. Det er ikke noen dørstokkmil for å gå dit (...). Jeg tenker at ledelsen hos oss legger rammen for at vi skal kunne drive med relasjonsarbeid, ved at de for eksempel setter av to uker på høsten og nyåret til at vi kan “bortprioriter det faglige”, og fokusere på klassemiljø og psykososiale ting. Det synes jeg er veldig fint.

To av lærerne forteller derimot om en ledelse som ikke utviser særlig evne eller vilje til å støtte dem i relasjonsarbeidet til elever som utfordrer. Lærerne beskriver hvordan dette påvirker dem negativt i arbeidshverdagen, og gir en følelse av at de ikke kan gå til ledelsen for hjelp. Lærer 3 beskriver hvordan det å ha en rektor som fremstår som rigid og lite pedagogisk kompetent har påvirket både hennes trivsel og stemningen i kollegiet:

Jeg går ikke til ledelsen for støtte og veiledning, men til kollegaer. Akkurat nå så banker jeg ikke på hos henne, og døra er stort sett alltid stengt. Det vi er vant med fra forrige rektor var at den døra stod oppe, og at det bare var å komme innom for en prat. Vi har snakket om det i kollegiet, at det har blitt mye dårligere arbeidsmiljø. Det er ikke til å kjenne igjen, og det har kommet sykemeldinger og folk har søkt seg bort.

Hun fortsetter med å beskrive hvordan hun opplever at hun må kjempe mot ledelsen, og forsvare det hun gjør i klasserommet:

Ledelsen mangler kompetanse, eller den er fraværende. Det er ikke snakk om noe relasjonsbygging, og det gjør det tungt. Man må kjempe for hvorfor man gjør det man gjør i klasserommet. Det er ikke greit å stå i, og det påvirker min trivsel negativt.

Lærer 4 beskriver hvordan ledelsen ikke har oversikt over hva som foregår på det enkelte trinn, og hvordan en konfliktsky ledelse fører til at hun vegrer seg for å ta opp utfordringer med dem:

De aner jo egentlig ikke hvordan ståa er på trinnet, et halvt år ut i skoleåret. Så lenge ledelsen ikke hører noe, så tror jeg de synes det er veldig fint. Da slipper de å måtte ta tak i noe. Det gjør jo noe med terskelen for å gå til dem. Når de ikke viser interesse så tenker jeg at “jaja, dette får vi ordne selv”. Hvis vi tar opp ting, blir det vridd tilbake på oss, det blir litt ansvarsfraskrivelse. Man får ingen hjelp om ikke man skriker høyt.

Vårt funn viser at lærerne opplever ulik grad av støtte og veiledning fra ledelsen i deres relasjonsarbeid til elever som utfordrer. På den ene siden savner noen av lærerne en forståelse for situasjonen de står i, og hvordan arbeidet til elever som utfordrer påvirker arbeidshverdagen deres. Disse lærerne skulle ønske at ledelsen var mer til stede, ble kjent med elevene og viste interesse for hva som rørte seg på det enkelte trinn. På den andre siden uttrykker noen av lærerne at ledelsen er en støtte i deres relasjonsarbeid. De fremhever betydningen av at ledelsen er tilgjengelig og tilbyr faglig og emosjonell støtte ved behov. Dette bidrar til at lærerne har en opplevelse av at noen er der for dem, som igjen påvirker deres selvtillit og forutsetning for å utøve relasjonsarbeid. Slik fungerer ledelsen som en ramme for at lærerne skal kunne utøve relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet.

4.4 Oppsummering av hovedfunn

Våre funn viser at lærerne er opptatt av å bedrive godt relasjonsarbeid til samtlige elever. De foretar daglig pedagogiske handlinger som gjør dem i stand til å skape positive lærer-elev-relasjoner, og relasjonsarbeid fremstår som kjernen i deres profesjonelle praksis. Beskrivelsene lærerne gir av hva de vektlegger og ønsker å oppnå i sitt relasjonsarbeid, indikerer en praksis som på mange måter er i tråd med det som fremkommer som godt relasjonsarbeid i profesjonslitteraturen. Lærerne er opptatt av å anerkjenne elevene og å etablere og fastholde positive relasjoner som understøtter elevenes utvikling.

Videre viser våre funn at til tross for at lærerne tilstreber positive relasjoner til alle elever, er det likevel relasjoner de strever med. De opplever å komme til kort i arbeidet med elever som utfordrer, og at de ofte havner i en negativ relasjon med denne elevgruppen. Dette oppleves belastende for lærerne, og de sitter igjen med en følelse av å ikke lykkes i jobben. Lærerne ender ofte opp med å rette skylden innover, og klandrer seg selv for at de strever med disse relasjonene. Sistnevnte indikerer at lærerne langt på vei opplever relasjonsarbeid med denne elevgruppen som et individuelt ansvar.

Funnene viser videre at lærerne opplever varierende grad av støtte og behov fra strukturelle betingelser som profesjonsfellesskapet, kollegaer og ledelse i relasjonsarbeidet. Det er et gjennomgående trekk at lærerne savner et helhetlig fokus og systematikk rundt relasjonsarbeid i profesjonsfellesskapet. Det er en spenning mellom at det i profesjonsfellesskapet ytres at det skal tenkes "våre elever" og hva lærerne mener er realiteten i praksis. Dette forsterker lærernes følelse av at det først og fremst er deres individuelle oppgave å mestre relasjonsarbeid med elever som

utfordrer. Videre viser vår empiri at kollegaene er betydningsfulle støttespillere og sparringspartnere i lærernes relasjonsarbeid. Lærerne understreker betydningen av å ha noen de kan drøfte utfordringer med, og som har en forståelse for hva de står i. Sammen med kollegaer opplever de å finne gode løsninger for sine elever, og de henter inspirasjon fra hverandre til hvordan de kan drive godt relasjonsarbeid. Avslutningsvis opplever lærerne at ledelsen er en viktig betingelse for deres relasjonsarbeid. Det er derimot relativt stor variasjon i hvordan lærerne opplever at ledelsen på deres skole faktisk fungerer som en støtte i deres arbeidshverdag. De lærerne som er fornøyd med sin ledelse, uttrykker at det ikke nødvendigvis er så mye som skal til for at de skal oppleve støtte fra ledelsen. De trekker frem betydningen av at ledelsen anerkjenner deres arbeid, samt tilbyr hverdagslig støtte gjennom å vise interesse og oppmerksomhet for hva lærerne står i. Dette impliserer hvordan ledelsen kan være med på å påvirke lærernes kompetanse i relasjonsarbeid.

5.0 Diskusjon av hovedfunn

Vårt formål med oppgaven har vært å få frem noen viktige kjennetegn ved godt relasjonsarbeid i møte med elever som utfordrer i klasserommet, og noen viktige betingelser for at lærerne kan jobbe med å utvikle gode relasjoner til denne elevgruppen. I dette kapitlet drøfter vi våre funn opp imot oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Vi benytter oss av vår valgte teori fra kapittel 2 for å drøfte og belyse sammenhenger. Vi strukturerer diskusjonen etter oppgavens forskningsspørsmål:

- 1) Hva slags kompetanse opplever lærerne at de har i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet?
- 2) Hva slags støtte får lærerne i deres arbeid med relasjonen til elever som utfordrer i klasserommet?
- 3) Hva slags behov for støtte har lærerne i deres arbeid med relasjonen til elever som utfordrer i klasserommet?

I kapittel 5.4 konkluderer vi og svarer på oppgavens problemstilling:

Hvilke betingelser påvirker lærerens pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet?

Avslutningsvis trekker vi frem noen implikasjoner for videre praksis og forskning.

5.1 Individuell relasjonskompetanse som betingelse for pedagogisk handlingskompetanse

I dette kapitlet belyser vi forskningsspørsmål 1, og hva slags kompetanse lærerne opplever å ha i sitt relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet. Gjennom lærernes beskrivelser og erfaringer fra kapittel 4 og utvalgt teori fra kapittel 2 belyser vi hvordan lærernes individuelle relasjonskompetanse fremstår som betingelse for lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Vi belyser deretter hvordan lærernes refleksjoner rundt utfordrende relasjoner indikerer at det kreves noe mer utover individuell relasjonskompetanse for at de skal kunne lykkes med dette arbeidet.

5.1.1 Hvordan lærernes individuelle relasjonskompetanse kommer til uttrykk

Som pekt på i kapittel 2.1 presiserer Meld.St 18 (2010-2011, s. 21) at forekomsten av utfordrende atferd kan reduseres ved hjelp av relasjonskompetente lærere. Dette understrekes av Greene (2012, s. 60) som trekker frem relasjonen til læreren som den viktigste faktoren for å skape en positiv atferdsendring for elever som utfordrer. Vår empiri viser at lærerne er bevisst på dette når de poengterer at de ikke kan bedrive god undervisning i en klasse, dersom det ikke foreligger gode relasjoner i bunn. Denne prioriteringen belyses av at lærerne bruker mye tid på relasjonsarbeid, og at de gjennom sin klasseledelse er opptatt av å skape trygge og gode læringsmiljø for samtlige elever. Flere av lærerne understreker at de bruker mye mer tid på relasjonsarbeid og læringsmiljøet, enn hva de opplever at det egentlig finnes tid til. Lærerne prioriterer å bruke mye tid på relasjonsarbeid fordi de har erfart at det letter deres undervisningshverdag i klassen videre. Vår empiri understøtter dermed det Drugli (2012, s. 73) poengterer om at positive lærer-elev-relasjoner både fremmer elevenes motivasjon for skolearbeid, og lærernes opplevelse av at det letter undervisningen.

Videre viser lærernes beskrivelser av sin praksis at de forsøker å skape et trygt og stimulerende læringsmiljø som muliggjør utvikling av positive, læringsfremmende relasjoner (Drugli, 2012, s. 101-102). Denne praksisen er også i tråd med det Ertesvåg (2014, s. 322) definerer som klasseledelse. Lærerne i vår empiri utviser med dette en forståelse for at det er en gjensidig påvirkning mellom deres utvikling av et godt læringsmiljø og positive lærer-elev-relasjoner (Arnesen et al., 2006, s. 30).

Videre får vår empiri frem at lærerne vektlegger relasjonsarbeid i alt de gjør. Daglig foretar de pedagogiske, didaktiske og sosiale handlinger som gjør dem i stand til å skape og opprettholde positive relasjoner til sine elever. Gjennom daglige virksomme strategier tilstreber de at den enkelte elev skal føle seg sett og hørt, blant annet ved bruk av det Krane (2017, s. 55) beskriver som mikrobekreftelser. De er opptatt av å være tilgjengelige for elevene sine, og sørger for dette ved å blant annet møte opp i klasserommet før det ringer inn eller å møte elevene ute. Videre er lærerne oppmerksomme på hvordan deres humør og innstilling påvirker elevene. Dette er sentralt overfor elever som utfordrer, da denne gruppen er ekstra sensitive overfor lærerens verbale og nonverbale språk (Arnesen et al., 2006, s. 98). Våre funn får frem at lærerne er bevisst på dette, når de forteller hvordan de er opptatt av å "tømme ryggsekken" hver dag, og å møte samtlige elever med en positiv

innstilling. Deres beskrivelser av sin praksis peker på at de er bevisst på og tilstreber å tilpasse egen atferd i møte med elevene. Klinge (2017, s. 20) trekker frem dette som en viktig egenskap for å inneha relasjonskompetanse.

Druglis (2012) perspektiv på anerkjennelse presiserer elevenes behov for å bli verdsatt som individ, og hvordan dette er essensielt i relasjonsarbeidet med elevgruppen. Ved å ta elevene i å gjøre gode ting legger lærerne til rette for at elevenes grunnleggende behov for å bli anerkjent kan imøtekommes, hvilket er en forutsetning for at de skal kunne utnytte sine ressurser konstruktivt (Honneth, 2008, s. 49). Gjennom anerkjennelse av elevens bidrag til det sosiale fellesskapet, økes både elevens selvtillit og tro på seg selv (Jordet, 2020). Vår empiri indikerer at lærerne er opptatt av å se etter og bekrefte slik positiv atferd hos elevene. En av lærerne understreker at noen elever trenger å få ros for å sitte stille på stolen, og at hun da er nøye på å gi dem det. Dette tyder på at lærerne har en forståelse for at elever har ulike behov, og at elever som utfordrer trenger hyppig positiv bekreftelse på prososial atferd (Drugli, 2012, s. 99). I lærernes beskrivelser av sine pedagogiske handlinger fremkommer det at de gjennom positiv involvering og interesse for elevenes liv, uttrykker anerkjennelse for den enkelte (Krane et al., 2017, s. 383). Lærerne forsøker å gjøre små tilpasninger som imøtekommer elevenes individuelle behov i skolehverdagen, og de uttrykker en bevissthet rundt hvilken respons de gir til elever som utfordrer. Drugli (2012, s. 50) understreker at dette er sentralt, da denne elevgruppens selvforståelse og opplevelse av anerkjennelse langt på vei er avhengig av hvordan læreren snakker og forholder seg til dem. Gjennom å bli møtt med anerkjennelse kan elevene utvikle selvrespekt, som igjen påvirker deres atferd og gjør det enklere for dem å inngå i positive relasjoner med læreren (Drugli, 2012, s. 51).

Vår empiri får videre frem at lærerne bevisst benytter seg av både formelle og uformelle samtaler for å sjekke inn med elevene. På denne måten forsøker lærerne å vise respekt og interesse for den enkelte elev (Krane et al., 2017, s. 381). De tar også i bruk humor for å bygge gode relasjoner og by på seg selv (Drugli, 2012, s. 108). Dette er sentralt, da elever som utfordrer har særlig behov for å oppleve positive interaksjoner med læreren (Drugli, 2012, s. 49). Lærerne forsøker videre å legge til rette for slik interaksjon for eksempel ved å gjennomføre samtaler med elevene i omgivelser som oppleves mer naturlige, og der eleven i større grad kan oppleve seg som et likeverdig subjekt i relasjonen (Drugli, 2012, s. 50).

Våre funn indikerer at lærerne gjennom sin klasseledelse etterstreber en tydelig struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen, der hver dag starter på samme måte. Dette er viktig for elever med

“milde atferdsproblemer”, da de profiterer på et velorganisert læringsmiljø der det er tydelig hva som skal skje (Drugli, 2012, s. 101). Utfordrende atferd oppstår ofte i situasjoner der eleven er i samhandling med andre, og denne elevgruppen har behov for at lærerne tilrettelegger for et læringsmiljø som er trygt, forutsigbart og velorganisert (Duesund, 2014, s. 576). Elever som utfordrer sliter ofte med kort oppmerksomhetsspenn og motorisk uto, og profiterer derfor på at lærerne tilstreber å minimere potensielle forstyrrelsesmomenter gjennom tydelige rammer og struktur (Drugli, 2012, s. 11). Videre er lærerne opptatt av å formidle klare, positive forventninger til elevenes atferd i det daglige. Arnesen et al. (2006, s. 17) understreker betydningen av dette overfor elever som utfordrer, da de ofte mangler evne til selvstendighet og selvregulering. Denne elevgruppen har av samme grunn behov for lærere som raskt tilbyr støtte når de trenger det (Drugli, 2012, s. 110). Lærernes beskrivelser av hvordan de er tidlig ute med å avklare forventninger viser at de er bevisst på dette. Videre sørger de for å være tett på denne elevgruppen, og de har et gjennomtenkt forhold til hvordan de fysisk plasserer seg selv i klasserommet i forhold til elever som utfordrer. På denne måten skaffer lærerne seg umiddelbar nærhet til den aktuelle eleven. Dette gjør at de raskt kan tilby støtte dersom eleven trenger det, og forhindre at eleven tyr til negativ atferd for oppmerksomhet (Drugli, 2012, s. 99).

Ovenfor har vi ved hjelp av vår empiri fra kapittel 4 og teori fra kapittel 2 belyst hvordan lærerne gjennom sin beskrivelse av praksis vektlegger relasjonsarbeid i sin profesjonsutøvelse. Lærernes individuelle relasjonskompetanse kommer til uttrykk gjennom hvordan de beskriver sitt relasjonsarbeid i form av anerkjennelse, klasseledelse og positiv atferdsstøtte, for å imøtekomme elevgruppens behov. Den måten lærerne vektlegger relasjonsarbeid, betydningen av det de gjør og måten de forteller om dette relasjonsarbeidet på, peker på at de forsøker å jobbe på en måte som er i tråd med det teorien karakteriserer som godt relasjonsarbeid. Videre indikerer dette at lærerne gjennom sin beskrivelse av praksis opplever å ha individuell relasjonskompetanse til å drive relasjonsarbeid med elever som utfordrer. På denne måten hevder vi at lærernes individuelle relasjonskompetanse er en viktig betingelse for deres samlede pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet.

5.1.2 Relasjonskompetente lærere er ikke nok for å imøtekomme elevgruppens behov

Ovenfor har vi belyst hvordan lærernes beskrivelser av sin praksis indikerer at de besitter individuell relasjonskompetanse til å bedrive godt relasjonsarbeid til elever som utfordrer. Lærerne er bevisste på at de som profesjonsutøvere har hovedansvar for hvordan lærer-elev-relasjonen

utvikler seg. De ønsker å oppnå gode relasjoner, og tilstreber å utøve et relasjonsarbeid som imøtekommer elevens behov. Til tross for dette opplever samtlige av lærerne at det er elevrelasjoner som utfordrer dem. Vår empiri indikerer at lærerne ofte havner i et negativt samspill med disse elevene, der interaksjonen mellom partene i stor grad er negativ (Drugli, 2012, s. 73). Lærerne beskriver det som at de ikke klarer å “tømme ryggsekken” og at det påvirker deres følelser, innstilling og handlingsrom overfor eleven. De uttrykker at de har utviklet negative holdninger og følelser i relasjonen til eleven. Klinge (2017, s 57) understreker hvordan disse emosjonene igjen kan påvirke lærerens relasjonsarbeid overfor eleven. Det er derfor betydningsfullt at lærerne innehar kompetansen til å øke forekomsten av positivt samspill med denne elevgruppen (Drugli, 2012, s. 83).

Druglis (2012, s. 67) perspektiv på betydningen av lærer-elev-relasjonens kvalitet bidrar med å understreke hvor viktig det er at lærere innehar kompetanse til å utvikle slike positive relasjoner. Vår empiri viser at lærerne er bevisst på hvilken betydning denne relasjonen har både for elevene og dem selv. De ønsker å lykkes med relasjonen til elever som utfordrer, men opplever at de mangler noe for å få det til og en følelse av å komme til kort. Videre sitter de med dårlig samvittighet overfor resten av elevgruppen, da elever som utfordrer krever mye av deres tid og oppmerksomhet. En av lærerne beskriver hvordan hun gjentatte ganger har stått i valget mellom å prioritere klassen og eleven som utfordrer. Denne praksisen gir lærerne en opplevelse av å ikke strekke til i jobben. Vår empiri underbygger dermed det Drugli (2012, s. 15) poengterer om at det ikke er manglende velvilje hos lærerne til å jobbe med disse utfordrende relasjonene, men at de savner noen strategier for å få det til.

På bakgrunn av dette hevder vi at det eksisterer en spenning mellom det teorien fremhever som viktig og det lærerne er opptatt av, og hva som lærerne faktisk er i stand til å realisere i praksis. Dette peker på at vi må se utover lærernes individuelle relasjonskompetanse for å forstå hva det er som skal til for at de skal kunne utvikle og utøve pedagogisk handlingskompetanse som gjør dem i stand til å skape positive relasjoner til denne elevgruppen. I det neste kapittelet skal vi belyse hvordan de strukturelle betingelsene; profesjonsfellesskapet, kollegaer og ledelse kan bidra til utvikling av denne kompetansen hos lærerne.

5.2 Strukturelle betingelser som påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse

I dette kapittel skal vi belyse forskningsspørsmål 2 og 3. Vi trekker frem lærernes opplevde støtte og behov i deres relasjonsarbeid til elever som utfordrer. Vi fremhever hvordan lærerne opplever at de strukturelle betingelsene har betydning for at de skal kunne drive godt relasjonsarbeid til denne elevgruppen. Med bakgrunn i lærernes opplevde støtte og behov, belyser vi hvordan profesjonsfellesskapet, kollegaer og ledelse påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse og relasjonsarbeid med elevgruppen. Dette drøfter vi i lys av vår problemstilling samt teori og forskning fra kapittel 2. Her trekker vi på Tronsmos (2022) perspektiv på profesjonsfellesskapets betydning for å sikre en helhetlig skoleutvikling og utvikling av den enkelte lærers praksis.

5.2.1 Profesjonsfellesskapets påvirkning på lærernes pedagogisk handlingskompetanse

Nedenfor skal vi drøfte på hvilke måter profesjonsfellesskapet påvirker lærerens relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Vi belyser hvordan lærernes refleksjoner og erfaringer bidrar med perspektiv på profesjonsfellesskapet som betingelse for deres samlede pedagogiske handlingskompetanse i dette arbeidet. Som beskrevet i kapittel 2.5 bygger vi vår forståelse av dette på Tronsmos (2022) perspektiv på profesjonsfellesskapet. Det beskrives slik: *“et faglig fellesskap som har elevenes læring og utvikling som sin primæroppgave, og hvor det er en form for systematikk i samarbeidet mellom profesjonsutøverne som ivaretar denne oppgaven”*.

Læreplanens overordnede del understreker betydningen av at den enkelte skole utvikler et profesjonsfellesskap der de ansatte kan reflektere over felles verdier samt vurdere og videreutvikle sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020, Profesjonsfellesskap og skoleutvikling). Denne utviklingen av praksis skal komme elevenes faglige og sosiale læring til gode. Som Tronsmo (2020) beskriver fordrer dette en form for systematikk i samarbeidet mellom lærerne og de øvrige ansatte på skolen. I kapittel 4.2.1 beskriver lærerne at det er mangler ved deres skoler, når det gjelder hvorvidt profesjonsfellesskapet setter relasjonsarbeid og relasjonsarbeid til elever som utfordrer på dagsordenen. At kun et fåtall av lærerne har erfart at relasjonsarbeid har vært tema på kurs eller i utviklingsarbeid, peker på at det er mangelfullt hvordan de enkelte profesjonsfellesskapene jobber med dette. De lærerne som har hatt relasjonsarbeid som tema i profesjonsfellesskapet, understreker at dette har fremstått som sporadisk, tilfeldig og lite gjennomtenkt. På denne måten indikerer vår empiri at lærernes mulighet til å utvikle sitt profesjonelle skjønn i fellesskap med andre innskrenkes og begrenses. Dette påvirker lærernes utvikling av pedagogisk handlingskompetanse som vi

ovenfor og i kapittel 2.2 har belyst som noe som erverves, utvikles og formes i en del av et større fellesskap (Grimseth et al., 2018, s. 315).

Tronsmo (2022) poengterer at lærerprofesjonen på den enkelte skole er overveiende individorientert. Store deler av arbeidshverdagen til læreren foregår innenfor klasserommets fire vegger. På denne måten står læreren i stor grad alene med sine vurderinger og valg av pedagogiske handlinger. En lærer understreker dette når hun sier *“Relasjoner er mitt ansvar, det er ikke noe kollektiv praksis. Man gjør som man vil i sitt klasserom”*. Våre analyser viser at det er et gjennomgående trekk hos samtlige av lærerne at relasjonsarbeidet med elever som utfordrer fremstår som den enkelte lærers individuelle ansvar. Slik kan det hevdes at skolene i liten grad klarer å gjøre relasjonsarbeid til et felles ansvar, men heller overlater dette til den enkelte lærer. Som poengtert i kapittel 2.5 harmonerer dette dårlig med forskning som viser at kvaliteten på lærerens arbeid i stor grad formes av de kollektive skolebaserte praksisene som skjer utenfor klasserommet (Tronsmo, 2020).

Som belyst i kapittel 2.5.1 understreker Nordahl et al., (2009, s. 3) at det er systematiske og tydelige forskjeller mellom skoler som har henholdsvis stor og liten forekomst av utfordrende atferd. Malmqvist (2016) peker på at de skolene som lykkes med å skape inkluderende fellesskap for samtlige elever, anerkjenner at det krever et helhetlig relasjonsarbeid på skolenivå. Disse skolene anser det å skape et inkluderende fellesskap for sine elever som noe de alle står ansvarlig for å utvikle gjennom profesjonsfellesskapet. De fordeler også ansvaret for relasjonsarbeid til elever som utfordrer på alle skolens ansatte. Våre analyser viser at samtlige av lærerne forteller at det på deres skole er et uttalt ønske om at det skal tenkes og praktiseres *“våre elever”*. Til tross for dette erfarer de alle at det langt på vei fremstår som en *“mine og dine”*-kultur. Dette kan forstås som at det eksisterer en diskrepans mellom hva som er et uttalt mål på den enkelte skole, og hva som i realiteten praktiseres. Dette indikerer at den enkelte skole og profesjonsfellesskap mangler strategier og et fokus som sikrer at det er samsvar mellom uttalte mål, praksis og lærernes opplevelser. Forstår man dette i lys av Tronsmos (2022) perspektiv på profesjonsfellesskap, indikerer det at den enkelte skole har en vei å gå når det gjelder å skape et profesjonsfaglig fellesskap preget av systematisk samarbeid rundt relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

Våre analyser får frem hvordan et manglende profesjonsfellesskapelig fokus på relasjonsarbeid med elever som utfordrer, gir lærerne en opplevelse av å stå alene i dette arbeidet. Som kontaktlærer føler de langt på vei at det er deres individuelle ansvar å sørge for at disse elevene endrer sitt

atferdsmønster. I kapittel 4.5 beskriver en av lærerne det slik: *“Jeg får følelsen av at det er mest mitt ansvar, til tross for at det er i deres timer det ikke fungerer. Vi har jo egentlig en felles tanke om at det er våre elever, men som kontaktlærer får du følelsen av at hvis det er en elev i din klasse som ikke fungerer, så er det noe du ikke har fått til”*. På denne måten uttrykker læreren spenningen mellom at elevene utad ytres som et felles ansvar, og hvordan det faktisk oppleves i praksis. Denne opplevelsen medfører at lærerne sitter igjen med en følelse av å komme til kort og ikke lykkes i jobben sin. Lærerne retter følgelig skylden innover når de står i en krevende elev-relasjon, og klandrer seg selv for at de ikke får det til. Dette impliserer at det er en manglende praksis og forståelse i profesjonsfellesskapet rundt hvorvidt relasjonsarbeid til elever som utfordrer er et felles anliggende eller ei.

Lærerne beskriver å ha aleneansvar for relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Dette bryter med det Hargreaves & Fullan (2014, s. 43) poengterer i kapittel 2.5 om at når lærere opplever utfordringer i klasserommet, *“bør en ikke stille seg spørsmålet om hva som er galt med den enkelte lærer, men heller skolen som helhet”*. Lærerne må gjennom profesjonsfellesskapet gis anledning til å etablere en felles praksis som bidrar til å videreutvikle den enkelte lærers pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer (Tronsmo, 2020). For å lykkes med dette må lærere gis nok tid og rom til å samtale og reflektere rundt slikt relasjonsarbeid. Til tross for dette viser våre analyser at lærerne savner en slik fellesskapelig ansvarsfordeling og fokus, og opplever at de ikke vies tilstrekkelig med tid til slikt arbeid.

Lærerne forteller at det sjelden eller aldri settes av tid til å drøfte, diskutere og samarbeide om relasjonsarbeid med elever som utfordrer. I en hektisk lærerhverdag er det satt av lite rom for samarbeid og samhandling, og dette resulterer i at de selv må finne tid til å diskutere dette arbeidet. Slike samtaler finner derfor sted i gangene, på det enkelte klasserom, i spisepausen eller under inspeksjon. Disse samtalenes bærer derfor preg av å være tilfeldig og lite systematiske. Lærerne har behov for at det settes av fastsatt tid til å diskutere og reflektere sammen rundt dette relasjonsarbeidet. Lærerne må gis mulighetsrom til å utfordre og utforske allerede etablerte sannheter og praksiser (Øen & Krumsvik, 2021). På denne måten utvikles deres evne til å foreta veloverveide pedagogiske handlinger i klasserommet. Denne samhandlingen i form av samtale og refleksjon er i tråd med det Drugli (2012, s. 47) trekker frem som viktig for profesjonsfellesskapets kontinuerlige relasjonsarbeid. Dette arbeidet må settes på dagsordenen for å sikre systematisk utvikling av lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

Vår empiri indikerer at lærerne opplever utviklingsarbeidet på den enkelte skole som lite produktivt for deres utvikling av pedagogisk handlingskompetanse i relasjonsarbeid. En av lærerne understreker dette når han sier “*Jeg mener en del sånn møtetid kunne vært brukt til sånne ting, fremfor mye av det tullet vi driver med (...). Jeg vil si at tiden brukes til veldig mye rart som vi ikke har noe igjen for*”. Lærernes opplevelser understreker det Little et al. (2003) poengterer om at det ikke bare er å sette lærere sammen i et rom, og så oppstår det automatisk et produktivt samarbeid. På bakgrunn av Tronsmos (2022) perspektiv på faglige fellesskap hevder vi derfor at det profesjonsfellesskapet må drives fremover med en tydelig retning, systematikk og kvalitet for å sikre at det fører til en faktisk utvikling av lærernes pedagogiske handlingskompetanse.

På bakgrunn av vår empiri finner vi at lærerne i stor grad anser profesjonsfellesskapet som en påvirkende betingelse for deres utvikling og utøvelse av pedagogisk handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet.

5.2.2 Kollegaenes påvirkning på lærernes pedagogiske handlingskompetanse

I dette delkapittelet skal vi gjennom lærernes refleksjoner og erfaringer fra kapittel 4 og utvalgt teori fra kapittel 2 drøfte hvordan kollegaene påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

Læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2020, Profesjonsfellesskap og skoleutvikling) beskriver at lærere gjennom kollegafellesskap, dialog og samhandling skal kunne utvikle sin pedagogiske, faglige og didaktiske dømmekraft. Samtlige av lærerne i vår oppgave trekker frem kollegaene sine som avgjørende for deres egen trivsel på arbeidsplassen, men også som støtte i deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

I oppgavens innledning trekker vi frem Skaalvik og Skaalviks (2013, s. 14) rapport “lærerrollen sett fra lærernes ståsted” hvor de beskriver at læreryrket innebærer en svært høy emosjonell belastning, og at det er viktig å tilrettelegge for kollegarelasjoner som er preget av støtte og positiv samhandling. Gode kollegiale relasjoner spiller også en viktig rolle for lærernes trivsel i yrket. Vår empiri gjenspeiler at lærerne i stor grad opplever kollegaene sine som avgjørende for deres trivsel og motivasjon til å stå i jobben. Videre kan støttende kollegaer bidra med å skape rom for trygge diskusjoner rundt verdier og kollegial praksis. Et kollegafellesskap som er preget av trygghet og

støtte kan også fungere proaktivt på emosjonelt stress, utbrenthet og øke lærernes engasjement og tilfredshet i jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 1257).

I kapittel 2.6.2 trekker vi frem Hargreaves og Fullans (2014, s. 44) poeng om at gode lærere ikke kommer som et resultat av individuell kompetanse og vilje, men heller av skolen, profesjonen og systemet i sin helhet. Dette samsvarer med Grimsæth et al. (2018, s.315) sitt perspektiv på pedagogisk handlingskompetanse som en kompetanse som erverves, utvikles og formes i en del av et større fellesskap. Kollegaene utgjør en sentral rolle i skolens samlede profesjonsfellesskap, og påvirker dermed i hvilken grad lærerne møter fora der de kan utforske og drøfte relasjonsarbeid og relasjoner som utfordrer dem. Videre kan lærerne bruke sine kollegaer til å utvikle tiltak og praktiske løsninger i møte med elever som utfordrer og deres behov, samt anvende hverandre som støtte ved å høste av hverandres erfaringer og kunnskap (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s.167). Vår empiri synliggjør at lærerne bruker kollegaene sine som inspirasjon for å utvikle sitt relasjonsarbeid og for å drøfte og utøve tilpasninger til elever som utfordrer. Samarbeid og observasjon av kollegaer som er dyktig til å drive relasjonsarbeid blir slik en måte lærerne kan utvikle sitt eget handlingsrom, og slik videre sin pedagogiske handlingskompetanse.

I vår empiri finner vi at lærerne anser kollegaene som en støtte ved at de kan diskutere, sparre og finne gode løsninger sammen. Bjørnsrud & Nilsen (2019, s.167) belyser hvordan den pedagogiske praksisen utvikles gjennom refleksjon og samtale om erfaringer. Slik kan vi hevde at ved å la lærerne diskutere og reflektere problemstillinger rundt elever som utfordrer i klasserommet kan dette styrke deres pedagogiske handlingskompetanse. For at denne typen samhandling og diskusjon skal kunne finne sted er det nødvendig at lærerne gis rom til å kunne gjennomføre utviklingsarbeid med fokus på relasjoner. Dette er spesielt viktig da mange lærere opplever at de står alene i ansvaret med å skape positive, læringsfremmende og kvalitetssterke relasjoner til elever som utfordrer (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 59).

Lærerne trekker også frem betydningen av å ha muligheten til å bytte roller med kollegaer, dersom de står i utfordrende elevrelasjoner over tid. En av lærerne beskriver at ved at en kollega tok kampene med eleven for en periode fikk hun mulighet til å øke det positive samspillet til sin elev. Dette indikerer at lærerne bruker kollegaene sine aktivt for å bygge og utvikle elevrelasjoner som har låst seg fast. På denne måten sørget samarbeidet med kollegaen for at læreren i større grad ble i stand til å imøtekomme elevens behov for anerkjennelse og positive tilbakemeldinger. Dette

resulterte igjen i en forbedret lærer-elev-relasjon. Slik vil vi hevde at lærernes pedagogiske handlingskompetanse blir påvirket av praktiske handlinger i form av støtte i kollegafelleskapet.

I tillegg til de praktiske tiltakene kollegaene bidrar med for å gi hverandre handlingsrom i relasjonsarbeid, trekker lærerne også frem at det oppleves støttende å vite at flere kjenner på og står i de samme utfordringene i arbeidshverdagen. Dette er i tråd med det som Hargreaves og Fullan (2014, s. 59) i kapittel 2.6 fremhever om at dialog og støtte fra kollegaer er betydningsfullt når arbeidsdagen butter imot. I tillegg vil en opplevelse av at hele skolefelleskapet drar i samme retning i arbeidet med relasjoner til elever som utfordrer bidra til at kollegaene fungerer som en støtte i relasjonsarbeidet. Dette tyder på at lærernes opplevelse av kollegaene som ressurser avhenger av både praktiske- og emosjonelle støttetiltak.

Til tross for at lærerne i våre analyser verdsetter kollegasamarbeidet høyt er det viktig å påpeke at for at dette samarbeidet skal være produktivt fordrer det at det drives med tydelige mål gjennom systematisk arbeid (Little, 2003). Om dette derimot ikke oppfylles og kollegaene opplever samarbeidet som lite hensiktsmessig eller produktivt kan dette virke som en faktor for stress og ekstra belastning for lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 66). Flere av våre lærere uttrykker at de savner et slikt tydelig og systematisk relasjonsarbeid i fellesskapet. Slik kan det hevdes at for at kollegaene i størst mulig grad skal bidra til å påvirke lærerens pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid til elever som utfordrer er skolene avhengig av at dette arbeidet styres systematisk.

På bakgrunn av vårt analysemateriale, litteratur og forskning vil vi hevde at kollegaene fremstår som en viktig betingelse for lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Gjennom kollegiale diskusjoner rundt praksis, utviklingsarbeid og støtte fra kollegaer i deres relasjonsarbeid til elever som utfordrer, legges grunnlaget for at læreren skal kunne agere pedagogisk handlingskompetent i møte med denne elevgruppens behov.

5.2.3 Ledelsens påvirkning på lærernes pedagogiske handlingskompetanse

I dette delkapittelet skal vi gjennom lærernes refleksjoner og erfaringer fra kapittel 4 og utvalgt teori fra kapittel 2 drøfte hvordan ledelsen påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

Meld.St. 18 (2010-2011, s. 21) poengterer hvordan skoler med liten grad av atferdsutfordringer i stor grad kjennetegnes av å ha tydelig ledelse og fokus på samarbeid mellom profesjonsutøverne. Utdanningsdirektoratet (2020) understreker at pedagogisk praksis forutsetter at ledelsen tilrettelegger for faglig og pedagogisk samarbeid, og i tillegg innehar kompetanse og forståelse for lærernes utfordringer i relasjonelle møter. Vår empiri indikerer at lærerne har behov for at ledelsen oppleves faglig kompetent. En av lærerne oppgir at ledelsens manglende kompetanse fører til situasjoner hvor hun må kjempe for de pedagogiske valgene hun tar i klasserommet, og at arbeidshverdagen oppleves som en kamp mot systemet. For noen av lærerne i denne oppgaven kan det dermed hevdes at de ikke har en ledelse som innehar den nødvendige forståelsen for de pedagogiske og aktuelle utfordringene de står ovenfor i deres relasjonsarbeid til elever som utfordrer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Øen (2021) trekker frem at ledelsen har et særlig ansvar for å fremme systematisk arbeid og felles praksis rundt relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Ledelsen utgjør en nøkkelfaktor for å tilrettelegge for verdier og forventinger til fellesskapet. I tillegg er deres praktiske organisering av tiltak, bruk av tid på relasjonspraksis og tilrettelegging av forutsetninger for samhandling avgjørende for lærernes relasjonspraksis (Øen, 2021). Videre trekker han frem lærernes mulighet til diskusjon og samarbeid som avgjørende for at lærerne skal kunne utvikle sitt handlingsrom og relasjonspraksis i møte med elevgruppen. Våre funn indikerer at samtlige av lærerne ønsker seg mer fokus på og samhandling om relasjonsarbeidet til elever som utfordrer. Vi finner at lærerne savner at ledelsen gjennom praktiske tiltak og tilrettelegging sørger for at de skal kunne utvikle sin relasjonelle praksis i fellesskapet. Flere av lærerne opplever at ledelsen ikke klarer å imøtekomme deres behov for et helhetlig og systematisk fokus på relasjonsarbeid i profesjonsfellesskapet. På denne fremstår ledelsen som essensiell for at lærerne kan utvikle sitt handlingsrom i relasjonsarbeid.

Våre funn indikerer at lærerne i varierende grad opplever ledelsen sin som en støtte i relasjonsarbeid. På den ene siden er noen av lærerne vi snakket med fornøyde med den støtten og oppfølgingen de får fra sine ledere. I disse tilfellene trekkes ledelsen frem som betydningsfull for deres trivsel, og beskrives som årsaken til at lærerne ikke vil bytte arbeidsplass eller yrke. En av lærerne poengterer hvordan ledelsen har gitt henne økt selvtillit til å stå i utfordrende situasjoner, ved å støtte og rydde tid til å bli med på møter ved utfordrende elevrelasjoner. Videre hvordan ledelsen fokuserer på å bygge gode relasjoner mellom de ansatte. Dette er i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 1257) fant i sine studier om sammenhengen mellom læreres jobbtilfredshet og

opplevelsen av å ha positive sosiale relasjoner til skolens ledelse, samt en følelse av å være en del av et kollektivt fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 1257).

På den andre siden indikerer vår empiri at flere av lærerne ikke opplever å få den støtten de har behov for i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Vi fant at lærerne opplevde denne manglende støtten som svært negativ, og at ringvirkningen av den manglende støtten ble at de har en følelse av at de ikke kan gå til ledelsen for hjelp. En av lærerne beskrev at han opplevde at det var høy terskel for å be ledelsen om hjelp når han opplevde relasjoner som utfordret han. Dette samsvarer med det Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 13) fant i sin rapport "*Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*" hvor kun hver tredje lærer er sikker på at de kan søke råd og hjelp i pedagogiske spørsmål hos ledelsen på sin arbeidsplass. Slik sett kan det hevdes at det eksisterer et utilfredsstilt behov for hjelp og støtte fra ledelsen på lærernes skoler. Vi vil hevde at ledelsens manglende støtte kan føre til at lærerne ikke tørr eller ser det som hensiktsmessig å be om hjelp og støtte for å utvikle utfordrende elevrelasjoner og sin pedagogiske handlingskompetanse.

Nordahl et al. (2005, s. 95) understreker betydningen av at ledelsen fremstår som demokratiske og støttende overfor sine ansatte. Det er mindre tendens til utfordrende atferd på skoler der ledelsen fremstår som tilgjengelige i pedagogiske spørsmål. Vår empiri understreker at lærerne er opptatt av å bli hørt og støttet av sine ledere. Flere lærere poengterer blant annet nytten av at ledelsen ved behov godtar at de legger fra seg "det faglige" til fordel for relasjonsbygging til både enkeltelevne, men også i klassen som helhet. Dette peker på at det er en kollektiv forståelse fra lærernes side at det må settes av tid og rom til relasjonsbygging og for å skape handlingsrom. Dette for å lykkes med å skape og utvikle relasjonsarbeidet til elever som utfordrer. Det å oppleve at det blir frigjort tid og ressurser til å prioritere relasjonsarbeid til elevene er en fellesnevner for de lærerne som er tilfredse med sine ledere. I tillegg indikerer vår empiri at lærerne verdsetter en ledelse som har åpen dør policy og der det er rom for å stikke innom for en kort prat. Dette understreker det Hargreaves og Fullan (2014, s. 43) poengterer om at lærere ønsker seg ledere som er åpne, tilgjengelige og engasjert i det som foregår i den enkelte lærers klasserom. Videre er lærerne opptatt av at ledelsen viser tillit til hvordan lærerne utøver sin pedagogiske praksis, og valgene de tar i klasserommet. Dette indikerer at lærerne anser ledelsen som en viktig betingelse for deres mulighet til å skape og utvikle deres pedagogiske handlingskompetanse til denne elevgruppen.

Vår empiri får frem at ledelsen er avgjørende for lærernes trivsel og arbeidsmiljø. Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 81) bekrefter at lærere som opplever svak motivasjon og engasjement i sin

lærerhverdag oppgir at en hovedårsak til dette er ledelsen ved skolene. Noen av hovedårsakene til dette er at lærerne ikke opplever nok støtte, og at arbeidet deres ikke blir satt pris på. Dette kan settes i sammenheng med det Statens arbeidsmiljøinstitutt (2021, s.81) fremhever om at hele 40-50 % av norske grunnskolelærere ikke får tilbakemeldinger på det arbeidet de legger ned i sin jobbhverdag. Våre analyser indikerer at flere av våre lærere opplever liten forståelse for situasjonene de står i og rundt elever som utfordrer. De opplever også liten grad av støtte, interesse og anerkjennelse for dette arbeidet fra ledelsen. Dette bryter med menneskets grunnleggende behov for å bli anerkjent for sine bidrag i fellesskapet, og behovet for å få positive tilbakemeldinger og oppmuntringer fra andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 12). I kapittel 2.7 trekker vi frem Druglis (2012) perspektiv på anerkjennelse, og hvordan denne anerkjennelsen er betydningsfull for lærernes selvfølelse og selvtillit. Lærerne har behov for støtte og forståelse for å kunne utvikle mestringstro og evne til å lykkes med relasjonsarbeid til elever som utfordrer. I tillegg forteller en av lærerne at en ledelse som er rigid, detaljstyrende og lite imøtekommende fører til redusert trivsel i kollegiet, dårligere stemning og mer uønsket negativ snakk bak lukkede dører. Lærerne på skolen søker seg også bort fra arbeidsplassen og sykefraværet øker. På bakgrunn av dette kan det hevdes at en ledelse som ikke utviser nødvendig støtte, forståelse og vilje til å lytte til lærerne kan påvirke lærernes trivsel, mulighet og evne til å foreta pedagogiske handlinger, drive relasjonsarbeid og utvikle egen pedagogisk handlingskompetanse.

Utdanningsdirektoratet (2020) slår fast at det er skoleledelsens ansvar å sørge for at lærernes kompetanse kommer til sin rett, at de skal oppleve mestring og få mulighet til å utvikle seg i sitt arbeid. Man kan si at ledelsen har ansvar for å tilrettelegge for at lærerne kan utvikle sitt potensial i relasjonsarbeid, samt å støtte dem i dette utviklingsarbeidet. Som nevnt i teorikapittelet understreker Hargreaves og Fullan (2014, s 81) at lærere ønsker seg ledere som har en tydelig visjon og er synlige i skolehverdagen. Mange lærere ønsker seg en ledelse som er mer interessert, og som er hyppigere til stede der undervisningen foregår (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 13). Flere av våre lærere oppgir å ha de samme behovene fra sin ledelse. De ønsker seg ledere som er mer til stede i undervisningen, og viser interesse for elevene og hva som rører seg på det enkelte trinn. Når ledelsen ikke imøtekommer dette, opplever lærerne å stå alene i relasjonsarbeidet, og det gjør at de har en høy terskel for å gå til ledelsen for hjelp og støtte.

Vi sitter likevel igjen med et inntrykk av at de lærerne som anser sine ledere som en ressurs for sin relasjonspraksis og pedagogiske handlingsrom beskriver praktiske tiltak, anerkjennelse og støtte som i seg selv ikke er særlig ressurskrevende. Lærerne trekker frem eksempler som at rektor tilbyr

seg å være med på et møte, positiv oppmerksomhet, opplevelsen av å bli tatt med på råd og tydelig kommunikasjon. Disse eksemplene forteller oss at det ikke er så mye som skal til for at lærerne opplever å ha ledelsen støtte, og at det i all hovedsak dreier seg om en opplevelse av anerkjennelse for det arbeidet de gjør og de utfordrende elevrelasjonene de står i. Det å føle seg sett, hørt og anerkjent er betydningsfullt for individet og lærernes selvoppfatning og motivasjon. Sosial verdsetting fra felleskapet, i dette tilfellet ledelsen, har direkte sammenheng med lærernes selvfølelse, selvrespekt og selvtillit (Jordet, 2020). Dette kan igjen skape ringvirkninger i lærernes evne, vilje og motivasjon til å skape positive praksisfellesskap og utvikle sin pedagogiske handlingskompetanse i møte med utfordrende elevatferd.

Vi hevder på bakgrunn av vår empiri at lærernes kompetanse og systematiske arbeid med relasjonsarbeid i stor grad handler om opplevelsen av emosjonell støtte i dette arbeidet. Systematisk relasjonsarbeid handler på denne måten ikke om store omfattende programmer eller skoleutviklingsprosjekter, men utøves i de små hverdagslige møtene. Ledelsens rolle blir dermed først å fremst å skape rom for lærernes relasjonsarbeid individuelt og i fellesskap, være tilgjengelig og interessert og tilby støtte i hverdagslige situasjoner. På den annen side vet vi at ledelsen også er presset på tid og ressurser. Jeppesen et al. (2016, s. 143-154) understeker at lokale føringer, budsjett og lovverk legger føringer for ledelsens tidsbruk og handlingsrom. Ledelsen står på denne måten også i spenninger og forventninger til sine roller som det kan være krevende å stå i. Dette kan igjen være med på å begrense deres mulighet til å støtte utvikling av lærernes pedagogiske handlingskompetanse og relasjonsarbeid i skolefellesskapet, og hvor vidt de evner å fremstå som tilgjengelige og emosjonelt tilstede for sine ansatte.

5.4 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å få frem noen sentrale kjennetegn ved godt relasjonsarbeid i møte med elever som utfordrer i klasserommet, og noen viktige betingelser for at lærerne kan jobbe med å utvikle gode relasjoner til denne elevgruppen. I oppgavens innledning trakk vi frem Frode Gryttens (2015) dikt om lærernes rolle i norsk skoleutvikling. Vi har valgt å belyse tematikken gjennom lærernes perspektiv, da vi som Grytten mener det er essensielt å høre lærerens stemme i diskurser som omhandler hvordan norsk skole kan styrkes og forbedres. I forlengelsen av dette har vi belyst hvilke betingelser lærerne opplever at påvirker deres pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. I det følgende vil vi presentere oppgavens hovedfunn, og på bakgrunn av disse funnene besvarer vi vår problemstilling.

Vårt første forskningsspørsmål tar for seg hva slags kompetanse lærerne opplever å ha i sitt relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Vårt hovedfunn viser at lærerne anser relasjonsarbeid som kjernen av sin profesjonelle praksis, og som noe av det viktigste de driver med i sin lærerhverdag. Lærerne prioriterer relasjonsarbeidet høyt, og tilstreber en praksis der de skaper og vedlikeholder positive lærer-elev-relasjoner til samtlige elever. Gjennom lærernes beskrivelser av praksis fremgår det at de har forståelse for betydningen av lærer-elev-relasjonens kvalitet, og at de tilstreber å møte elever som utfordrer gjennom anerkjennende relasjonsarbeid. Dette legger til rette for at eleven skal føle seg betydningsfull i relasjonen og kunne utvikle respekt for seg selv og andre. Videre vektlegger de en klasseledelse preget av positiv atferdsstøtte, struktur og forutsigbarhet. Dette er betydningsfullt da elever som utfordrer i særlig grad profiterer på hyppige positive tilbakemeldinger, tydelige rammer og forventninger. Lærernes beskrivelser av sitt relasjonsarbeid er i tråd med det profesjonslitteraturen fremhever som godt relasjonsarbeid for å i møtekomme denne elevgruppens behov. Gjennom hvordan lærerne beskriver sine pedagogiske valg og handlinger, fremstår det som at de langt på vei opplever å inneha individuell relasjonskompetanse til å drive relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Slik fremstår lærernes individuelle relasjonskompetanse som en betingelse for deres samlede pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elevgruppen.

Til tross for at lærerne beskriver en praksis der de forsøker å oppnå positive relasjoner til alle sine elever, opplever de likevel å komme til kort i noen av disse relasjonene. Lærernes refleksjoner indikerer at de mangler noe for å lykkes med relasjonsarbeid til elever som utfordrer. Dette peker på at vi må se utover lærernes individuelle relasjonskompetanse for å forstå hvilke betingelser som påvirker lærenes evne til å bedrive godt relasjonsarbeid i skolen.

Vårt andre forskningsspørsmål tar for seg hva slags støtte lærerne opplever å få i sitt relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Videre tar vårt tredje forskningsspørsmål for seg hvilke behov de har for støtte i dette arbeidet. På bakgrunn av disse har vi belyst hvordan strukturelle betingelser i form av profesjonsfelleskapet, kollegaer og ledelse påvirker lærerens relasjonsarbeid til elever som utfordrer.

Vår oppgave får frem at det eksisterer en spenning mellom at det i profesjonsfelleskapet uttales og er en felles enighet om at man skal tenke på elever som utfordrer som et felles anliggende. I denne masteroppgaven har vi derimot synliggjort hvordan lærerne opplever at dette ikke realiseres i

praksis på skolene. Manglende profesjonsfaglig fokus og systematikk rundt relasjonsarbeid medfører at lærerne opplever elevrelasjonene som et individuelt ansvar, og at de står alene i dette arbeidet. Når lærerne opplever relasjoner som ikke fungerer stiller de seg selv til ansvar for dette. Gitt at kvaliteten på lærerens arbeid formes av kollektive skolebaserte praksiser, skulle man tro at relasjonsarbeid spilte en større rolle i utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet. Det fremstår som et paradoks at relasjonsarbeid er det mest verdifulle lærerne driver med, og den viktigste faktoren for elevenes trivsel og læring i skolen – likevel overlates dette arbeidet i overveiende grad til den enkelte lærer.

I lys av teori og forskning som fremhever betydningen av samarbeid og felles arbeid, er det problematisk når lærere opplever å stå alene i krevende elev-relasjoner. Elever som utfordrer har i særlig grad behov for lærere som er tett på, tilbyr hyppig støtte, har en tydelig struktur og som anerkjenner deres behov. Vi har vist hvordan dette krever mye av lærerne, og gir en opplevelse av å ikke strekke til. Det fremstår derfor som for mye for langt at den enkelte lærer skal ha ansvar for å mestre disse utfordrende relasjonene alene. Vår masteroppgave bidrar dermed med å belyse utfordringer når det gjelder grensene for profesjonelt ansvar, og hvor mye av dette ansvaret man kan forvente at den enkelte lærer skal kunne håndtere på egenhånd. Vi har belyst hvordan lærernes kompetanse langt på vei utvikles som en del av fellesskapet, og anser dermed profesjonsfellesskapet som en viktig betingelse for lærernes utvikling av pedagogisk handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet.

Vår oppgave har understreket hvor viktig kollegaene er for lærernes relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Kollegaene bidrar med støtte, inspirasjon og samarbeid i utvikling av lærernes handlingsrom i relasjonsarbeidet. Samarbeidet mellom kollegaene fremstår derimot som noe tilfeldig, og lite preget av systematikk. Lærerne må selv finne tid og rom for å diskutere utfordrende elev-relasjoner med sine kolleger, hvilket kan begrense deres mulighet til å utvikle sin praksis og utøve godt relasjonsarbeid. Vi har belyst hvordan kollegaene kan være med på å støtte lærerne i deres relasjonsarbeid, og slik fungere som en betingelse for deres utvikling av pedagogisk handlingskompetanse i møte med elever som utfordrer sine behov.

Vi finner at lærerne oppfatter det som at ledelsen har en nøkkelrolle når det kommer til å tilrettelegge for at de kan utøve og utvikle sitt relasjonsarbeid i fellesskapet. Vi har trukket frem at det er noe mangelfullt hvordan ledelsen på den enkelte skole klarer å legge til rette for at lærerne gjennom profesjonsfellesskapet kan reflektere, diskutere og videreutvikle sin praksis. Dette

indikerer at det er behov for å vite lærerne mer tid og rom til slikt utviklingsarbeid. Oppgaven underbygger hvilken sentral rolle ledelsen har som pedagogiske ledere, og hva de betyr for lærernes opplevelse av emosjonell støtte og ansvar i deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Vi har vist at det er variasjon i hvorvidt ledelsen på den enkelte skole klarer å utvise emosjonell støtte til den enkelte lærer. På den ene siden fører en støttende ledelse til at lærerne føler seg anerkjent for sitt relasjonsarbeid og gir en opplevelse av å ikke stå alene i utfordrende situasjoner. På den andre siden gir en fraværende ledelse lærerne en opplevelse av at de ikke kan gå dit for hjelp og støtte i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. En ledelse som ikke oppleves som en ressurs for lærernes relasjonsarbeid kan dermed utgjøre en ytterligere belastning i et allerede emosjonelt krevende yrke. Det er et viktig poeng å understreke at en ledelse som fremstår som støttende, sørger for dette gjennom relativt enkle og lite ressurskrevende tiltak. For lærerne handler det om de små hverdagslige tingene som å bli sett og anerkjent for arbeidet de gjør, å bli tilbudt støtte ved behov, tatt med på råd og tydelig kommunikasjon. Dette viser hvordan ledelsen med relativt enkle grep kan støtte lærernes relasjonsarbeid i det daglige. Samlet fremstår ledelsen som en betingelse som i stor grad påvirker lærernes pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

På bakgrunn av vår teori, empiri og drøfting har vi i denne masteroppgaven belyst hvordan både lærernes individuelle relasjonskompetanse, samt strukturelle betingelser i form av profesjonsfellesskapet, kollegaer og ledelse påvirker lærernes samlede pedagogiske handlingskompetanse i relasjonsarbeid med elever som utfordrer.

5.5 Implikasjoner

På bakgrunn av vår empiri og konklusjon vil vi nedenfor redegjøre for mulige implikasjoner for praksis og videre forskning.

For det første har vi gjennom diskusjonen belyst hvordan lærerne opplever at de kommer til kort i relasjonsarbeid med elever som utfordrer. Vi peker tilbake til kapittel 1 hvor vi trekker frem Meldt. St. 18 (2010-2011) som presiserer at lærerne i norsk skole opplever økende grad av utfordrende atferd blant elevene. Dette indikerer at det er behov for å øke oppmerksomheten rundt hvordan lærere best kan støttes i dette relasjonsarbeidet på den enkelte skole. Det er behov for økt bevissthet rundt hvordan lærernes kompetanse til relasjonsarbeid utvikles som en del av fellesskapet, fremfor å anse det som en individuell kompetanse som utvikles alene.

For det andre peker lærernes beskrivelser av manglende helhetlig systematikk rundt relasjonsarbeid i profesjonsfellesskapet, på at skolene i større grad må sørge for å prioritere dette i sitt utviklingsarbeid. Lærerne opplever det som verdifullt å kunne diskutere og reflektere rundt sin praksis med kollegaer, og det bør derfor prioriteres å settes av tid til slikt samarbeid i utviklingsarbeidet på den enkelte skole. Videre bør profesjonsfellesskapet som helhet sette relasjonsarbeid til elever som utfordrer på dagsordenen, for å sikre at lærerne får utviklet sin kompetanse i samhandling med andre og økt opplevelse om å stå sammen om relasjonsarbeidet til denne elevgruppen.

For det tredje har vi gjennom vår drøfting understreket det som fremgår i innledningen om at lærere i varierende grad opplever at ledelsen gir de den støtten de har behov for i sin arbeidshverdag. Lærerne verdsetter ledere som anerkjenner jobben de gjør, tilbyr støtte ved behov, er tydelige i sin kommunikasjon og som tar de med på råd. For å støtte lærernes relasjonsarbeid vil vi derfor hevde at ledelsen på den enkelte skole gjennom sin ledelse bør tilstrebe å imøtekomme disse behovene og legge til rette for at lærerne skal kunne utvikle sin relasjonelle praksis. For ledelsen ligger det potensiale i de små hverdagslige møtene med lærerne. Gjennom grep som å rose, tilby seg å være med på møter, å fremstå tilgjengelig og vise emosjonell støtte i vanskelige situasjoner kan ledelsen støtte deres lærere i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer.

I vår masteroppgave har vi belyst hvilke betingelser som påvirker lærernes relasjonsarbeid med elever som utfordrer, med utgangspunkt i lærernes perspektiv. Det hadde vært interessant å utforske det samme temaet fra et ledelsesperspektiv, da det kunne gitt et mer nyansert bilde på hvordan relasjonsarbeidet blir prioritert og utøvd i skolen. Videre kunne det bidratt med forståelse for hvilke betingelser som er viktig for at ledelsen kan støtte opp under det vi i denne masteroppgaven har belyst at lærerne har behov for.

6.0 Referanseliste

Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli M,A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Universitetsforlaget.

Andersson-Bakken, E., & Dalland, C,P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.

Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158–173.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. ed.). New York: Routledge

Drugli, M, B. (2012) *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm

Duesund, L. (2014) Uro i skolen. L, Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 568- 583). Cappelen Damm Akademisk

Ertesvåg, S. (2014) Klasseledelse – teoretiske perspektiv. L, Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 321-338). Cappelen Damm Akademisk

Gibbs, G, R. (2018). Thematic coding and categorizing. IG. R. Gibbs (red), *Analyzing qualitative data* (2. Utg., vol 703, s. 38-56. Sage.

Glaser, B. G. & Strauss, Al. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.

Greene, R. W. (2012). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm.

Grimsæth, G., Foldnes, V. & Irgan, T. (2018) Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2018, Vol.102(4), 312-324.

Grimsæth & Irgan (2018) Hvordan kan lærere forberede seg på uforutsette situasjoner? Utdanningsnytt, 2018. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket/hvordan-kan-laerere-forberede-seg-pa-uforutsette-situasjoner/142826>

Grytten, F. (2015) *Syn og Segn, tidsskrift for kultur, samfunn og politikk. Hefte 3-2015.*

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014), Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital? 1. utg, 1. opplag. Oslo: kommunebokforlaget AS.


Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag.

Jeppesen, S., Kelder, K. & Ottesen, E. (2016). Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 143–154.

Johannessen, A., Tuft, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS

Jordet, A. N. (2020) Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole*, 2020 (3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen

Damm  Akademisk

Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence. Kendetegn, betingelser og perspektive*. Dafolo.

Kopperud, L., Wetterstad, T, M. & Bråthen, R, K. (2019). *Relasjonen mellom skoleledelsen og fagforeningene: Balansegangen mellom makt og tillit*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.

Krane, V., Nessa, O., Holter-Sorensena, N., Karlssona, B., Binder, P-E. (2017). You notice that there is something positive about going to school’: how teachers’ kindness can proxmote positive

teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02673843.2016.1202843?needAccess=true&role=button>

Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting*. Universitetet i Bergen.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.) Gyldendal.

Little, J.W., Gearhart, M., Curry, M., & Kafka, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi delta kappan*, 85(3), 184–192.

Malmqvist, J. (2016). Working Successfully towards Inclusion – or Excluding Pupils? A Comparative Retrospective Study of Three Similar Schools in Their Work with EBD. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(4), 344–360.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design – An Interactive Approach* (3. ed.). Los Angeles: SAGE

Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

NSD. Norsk senter for dataforskning. (2022). “Sjekkliste for innsending av dataskjema”. Hentet fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-innsending-av-meldeskjema>

Nordahl, T. & Kostøl, A. K. & Mausestaden, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2005). *Adferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Schunk, D.H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (5 ed). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

SIKT, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (2021). Hva er en personopplysning. Hentet fra: <https://sikt.no/hva-er-personopplysninger>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S., (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 21(5), 1251-1275. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/job-demands-resources-as-predictors-teacher/docview/2092729189/se-2>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S., (2013). Lærerrollen sett fra lærerens ståsted. Hentet fra: <https://samforsk.no/publikasjoner/laererrollen-sett-fra-laerernes-stated>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S., (2014). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5. utg.). London.

Statens arbeidsmiljøinstitutt, (2021), Faktabok om arbeidsmiljø og helse 2021. Status og utviklingstrekk. Hentet fra: <https://stami.brage.unit.no/stami-xmlui/handle/11250/2757495>

Stray, J. H. & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk; en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.Utg). Gyldendal

Tjora, A. (2020). *Sosialkonstruktivisme*. Store norske leksikon. Henter fra: <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. Utg). Gyldendal

Tronsmo, E. (2022). *Hva er et profesjonsfelleskap?* Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/profesjonsfelleskap/hva-er-profesjonsfelleskap/hva-er-et-profesjonsfelleskap.html>

Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfelleskapet. *Utdanningsnytt*. hentet fra: https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplanverk/laereplanen-og-profesjonsfelleskapet/246128?fbclid=IwAR2xYqDBfKvHjo5jtMl1XVtwClNtoe1Wfu_yy06vmW2N44MyN-WRu8lIJA0

Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del- Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Øen, K. (2021). Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/atferdsproblemer-bedre-skole-corona/inkluderende-praksis-i-mote-med-utfordrende-atferd/304134>

Øen, K. & Krumsvik, R.J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide for forskningsprosjektet

”Læreres handlingskompetanse og relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet”

En kvalitativ intervjustudie

Presisering av hvilke elever som anses som utfordrende i prosjektet (leses høyt før intervjustart):

I dette prosjektet fokuserer vi på hvordan lærere opplever sin egen kompetanse i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet, hvilken støtte lærer opplever i dette arbeidet, samt hva de føler behov for av støtte. Når vi snakker om elever som utfordrer, tenker vi her på elever som oppleves som utfordrende i klasserommet fordi de skaper uro, bråk og forstyrrelser i undervisningen. De kan provosere, og har en tendens til å ikke følge regler og ofte havne i konflikt. Vi er på generelt grunnlag ikke fokusert på eventuelle diagnoser som ADHD, trasslidelse og/ eller annen atferdsforstyrrelse hos elevene. Av hensyn til elever og eventuelle andres anonymitet minner vi om at det ikke skal snakkes om tredjeperson med navn eller andre opplysninger som kan medføre identifisering.

Forklaringer til intervjuguiden:

- Tekst i **fet skrift**: Direkte spørsmål til læreren
- Tekst i *kursiv*: Stikkord til intervjuer om aktuelle oppfølgingsspørsmål/ temaer

Formål	Skavlansspørsmålene	Kryssforhøret	Tema
Innledende spørsmål som skal få samtalen i gang, samt at det kan være interessant å se på evt likheter og forskjeller ut ifra utdanning og erfaring.	-2 Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn? -1 Hvor lenge har du jobbet i skolen?	-2 Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn? <ul style="list-style-type: none">• <i>Grunnskolelærer?</i>• <i>Videreutdanning?</i>• <i>Fagsammensetning</i>• <i>Annen relevant kompetanse?</i> -1 Hvor lenge har du jobbet i skolen? <ul style="list-style-type: none">• <i>Hvor lenge på denne arbeidsplassen?</i>	Bakgrunn Erfaring

	<p>0 Fortell om dine arbeidsoppgaver på denne skolen?</p> <p>Arbeidsoppgaver</p>	<p>0 Fortell om dine arbeidsoppgaver på denne skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kontaktlærer/faglærer</i> • <i>Trinn?</i> • <i>Kontaktlærererfaring</i> • <i>Flere klasser?</i> 	
<p>Innhente informasjon om forskningsspørsmål 1: "Hva slags kompetanse opplever lærere at de har i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet?"</p> <p>Fortell om hvordan det er å være lærer i din klasse?</p> <p>Kan du beskrive elevene generelt i din klasse?</p> <p>Beskriv din relasjon til elevene?</p>	<p>1 Det er snakket og skrevet mye om betydningen en god lærer/elev-relasjon, hva er en god relasjon for deg?</p> <p>2 Når du skal jobbe for å skape gode relasjoner til elevene dine, hva gjør du?</p> <p>3 Se for deg at det er mandag morgen, og det ringer inn. Hva gjør du når du møter elevene dine?</p> <p>4 Beskriv din relasjon til elevene i klassen?</p> <p>5 Tenk deg at du har en elev i klassen som stadig avbryter undervisningen og skaper uro. Hva gjør du?</p>	<p>1 Det er snakket og skrevet mye om betydningen en god lærer/elev-relasjon, hva er en god relasjon for deg?</p> <p>2 Når du skal jobbe for å skape gode relasjoner til elevene dine, hva gjør du?</p> <p><i>- Hvorfor gjør du det på denne måten? (Erfaring, teori, kollegaer)?</i></p> <p><i>- Hva slags kompetanse trekker du på?</i></p> <p><i>- Hvordan tilegner du deg kompetanse om dette? (Studier, litteratur/ forskning, kolleger etc)</i></p> <p><i>- Hvordan utvikler de denne kompetansen?</i></p> <p>3 Se for deg at det er mandag morgen, og det ringer inn. Hva gjør du i forkant og hva gjør du når møter elevene dine?</p> <p>- Mikrobekreftelser</p> <p><i>-Har du noen refleksjoner rundt egen oppførsel rundt elevene?</i></p> <p><i>- Smil, øyekontakt, småsnakk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Forberedelser i forkant? <p>4 Beskriv din relasjon til elevene i klassen?</p> <p><i>- Kjennetegn gode relasjoner</i></p> <p><i>- Hvordan jobbes det med disse relasjonene?</i></p> <p><i>- Utfordrende relasjoner?</i></p> <p><i>- Hva vil du si er typisk for en negativ/ utfordrende relasjon? (elevens adferd, negativ feedback, tvingende samspill)</i></p> <p>5 Tenk deg at du har en elev i klassen som stadig avbryter undervisningen og skaper uro. Hva gjør du?</p> <p><i>- Hva gjør vedkommende helt konkret!</i></p> <p><i>- I klassen/ enkeltelev</i></p> <p><i>- Tidlig innsats?</i></p>	<p>Få informasjon om lærerens relasjoner til elevene i klassen, om det er elever som utfordrer og hvordan.</p> <p>Få innblikk i hvordan lærerne vurderer egen kompetanse opp imot relasjonsarbeidet med elever som utfordrer. Hvilken kompetanse besitter de, og hva føler de at de evt mangler?</p>

	<p>6 Kan du beskrive en utfordrende relasjonell situasjon du har stått i?</p> <p>7 Har du noen eksempler der du følte du kom til kort i arbeidet med relasjoner i møte med denne gruppen elever?</p> <p>8 Hvordan opplever du at din kompetanse til å skape relasjon har utviklet seg over tid?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Banking time? - Formelle og uformelle samtaler - Hvilke refleksjoner gjør hun seg? <p>6 Kan du beskrive en utfordrende relasjonell situasjon du har stått i der du merket at du hadde den nødvendige kompetansen for å håndtere det?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva gjorde de? -Hva bestod kompetansen av? Hentet fra? - Reparere relasjon? - Hvilken kompetanse trekker de på? - Relasjonskompetanse - Teori - Utdanning/ kunnskap - Erfaringer/ kollegaer - Personlige egenskaper <p>7 Har du noen eksempler der du følte du kom til kort i arbeidet med relasjoner i møte med denne gruppen elever??</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva følte du at du manglet i situasjonen? Hvorfor kom du til kort? - Hva kunne du ha gjort annerledes/ forbedret til en eventuell neste gang? - Hva gjorde du konkret? - Hvem gikk du til for hjelp/ støtte? <p>8 Hvordan opplever du at din kompetanse til å skape relasjon har utviklet seg over tid?</p> <p><i>-Hva er det et resultat av? Kurs, litteratur, egeninnsats osv</i></p>	
<p>Innhente informasjon om forskningsspørsmål 2:</p> <p>“Hva slags støtte får lærerne i deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet?</p>	<p>9 Begrepet støtte kan være forskjellig i ulike sammenhenger og for ulike mennesker– hva er støtte for deg i jobbsammenheng?</p> <p>10 Når du opplever en utfordrende eller negativ relasjon til en elev; hvor går du for støtte?</p> <p>11 Kan du beskrive en situasjon hvor du opplevde å få støtten du</p>	<p>9 Begrepet støtte kan være forskjellig i ulike sammenhenger og for ulike mennesker– hva er støtte for deg i jobbsammenheng?</p> <p>10 Når du opplever en utfordrende eller negativ relasjon til en elev; hvor går du for støtte?</p> <p>11 Kan du beskrive en situasjon hvor du opplevde å få støtten du trengte?</p>	<p>Få informasjon om hvilken støtte lærerne faktisk opplever i sin praksis i klasserommet, og fra hvilke hold. Få informasjon om hvordan det jobbes med relasjonsarbeid på mer overordnet nivå i kollegafellesskapet og på skolen.</p>

	<p>trengte?</p> <p>12 Har du noen eksempler på situasjoner hvor du måtte søke hjelp, men ikke visste hvor, eller opplevde at du ikke fikk hjelp?</p> <p>13 relasjoner til denne elevgruppa? I hvilken grad opplever du at det å jobbe med å skape gode relasjoner til elever som utfordrer er sett på som et felles anliggende- et felles prosjekt på din skole?</p> <p>14 Har dere noen rutiner for å skape gode relasjoner til denne elevgruppa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fra hvem? (Leder, kollega, ekstern?) - Hvordan? - Hvordan hjalp det deg i situasjonen? <p>12 Har du noen eksempler på situasjoner hvor du måtte søke hjelp, men ikke visste hvor, eller opplevde at du ikke fikk hjelp?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kollegaer - Ledelse - Andre aktører: PPT, BUP, barnevern, foreldre - Hvordan håndterte du dette der og da, og i etterkant? - Hva tenkte du? - Hva følte du? - Hvordan kjentes det på kroppen? - Hvilke refleksjoner har du gjort deg i etterkant? <p>13 relasjoner til denne elevgruppa? I hvilken grad opplever du at det å jobbe med å skape gode relasjoner til elever som utfordrer er sett på som et felles anliggende- et felles prosjekt på din skole?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jobber dere sammen som kolleger - er det en kollektiv praksis eller mer et individuelt anliggende - hvem sitt ansvar? - Eierskap til elevene (mine/dine vs våre) - Hvordan omtales elever? - Individualisering av utfordrende adferd vs kontekst/ system - Delingskultur/ fellesskapstankegang - Kritisk refleksjon rundt egen praksis <p>14 Har dere noen rutiner for å skape gode relasjoner til denne elevgruppa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fellestid/utviklingsarbeid - Tid, prioritering og anledning til pedagogisk refleksjon i fellesskap - Kompetanseheving, kurs - Kolleger/samarbeid - Kollegial veiledning- Har du noen gang hatt kollegaer eller ledelse til å observere det som skjer i klasserommet? (Utfall, evt hvorfor ikke? Bakgrunn). 	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>15 Kan du beskrive ledelsens rolle i ditt relasjonsarbeid med elever som utfordrer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Møter/teamtid - Åpendør-policy? <p>15 Kan du beskrive ledelsens rolle i ditt relasjonsarbeid med elever som utfordrer?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Søkt støtte/ hjelp/ råd selv?(Hva har du bedt om? Hvorfor ikke? Hva kunne du tenke deg å få hjelp/støtte til?) - Fått tilbud omveiledning - Tilbud om kompetanseheving? - Etterspurt dette selv? - Avsatt tid? - Faste rutiner og møtepunkter? - Debrief? - Opplevelse av støtte? 	
<p>Innhente informasjon om forskningsspørsmål 3: “Hva slags behov har lærerne for støtte i arbeidet med elever som utfordrer i klasserommet?”</p>	<p>16 Er det noen rutiner, praksiser, tiltak eller noe annet du savner i relasjonsarbeid med disse elevene?</p> <p>17. Kan du beskrive hva slags støtte du faktisk opplever å ha behov for i relasjonsarbeid med elever som utfordrer?</p> <p>18. Hvordan ser du for deg at kollegafellesskapet kunne og burde jobbet sammen om relasjonsarbeidet til elever som utfordrer?</p> <p>19. Hvilke ønsker har du til ledelsen i forbindelse med dette relasjonsarbeidet?</p>	<p>16 Er det noen rutiner, praksiser, tiltak eller noe annet du savner i relasjonsarbeid med disse elevene?</p> <p>17 Kan du beskrive hva slags støtte du opplever å ha behov for i relasjonsarbeid med elever som utfordrer?</p> <p>18 Hvordan ser du for deg at kollegafellesskapet kunne og burde jobbet sammen om relasjonsarbeidet til elever som utfordrer?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kobles til forskningsspørsmål 2 - Hvordan hadde det hjulpet deg? -Har du noen gang vurdert å ta videopptak fra undervisningen din(se på med kollega)? -Observere eleven i andre læreres timer? <p>19 Hvilke ønsker har du til ledelsen i forbindelse med dette relasjonsarbeidet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tilstedeværelse - Råd/ veiledning/ støtte - Tilbud om kompetanseheving/ kurs - Debrief - Ressurser - Hvordan hadde det hjulpet deg? 	<p>Få informasjon om hva lærerne faktisk opplever å ha behov for i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer. Er det diskrepans mellom det støtten de i realiteten opplever å få, og de behovene de faktisk har?</p>
<p>Avslutning</p>	<p>20 Har du noen ønsker/planer om kompetanseutvikling?</p>	<p>20 Har du noen ønsker/planer om kompetanseutvikling?</p>	<p>Gir læreren anledning til å fortelle om det er noe vedkommende er</p>

	<p>-Kurs, observasjoner, skoleutviklingsprosjekter osv.</p> <p>21 Har du noen ideer til måter å jobbe systematisk med relasjonsarbeid på din skole?</p> <p>22 Hvordan påvirker alt det vi har snakket om nå din trivsel og opplevelse av mening i jobben?</p> <p>23 Er det noe vi ikke har snakket om, som du tenker kan være relevant?</p>	<p>-Kurs, observasjoner, skoleutviklingsprosjekter osv.</p> <p>21 Har du noen ideer til måter å jobbe systematisk med relasjonsarbeid på din skole?</p> <p>22 Hvordan påvirker alt det vi har snakket om nå din trivsel og opplevelse av mening i jobben?</p> <p>23 Er det noe vi ikke har snakket om, som du tenker kan være relevant?</p>	<p>spesielt opptatt av eller som føles usagt.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i masterprosjektet

”Læreres handlingskompetanse i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet”?

Vi er to studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge som skriver masteroppgave der vi bidrar med innsikt i hva som påvirker læreres pedagogiske handlingskompetanse i deres relasjonsarbeid med elever som utfordrer i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet skal belyse hva som påvirker læreres handlingskompetanse i arbeidet med å skape gode relasjoner til elever som utfordrer i klasserommet. Det vil bli intervjuet et utvalg lærere om hvordan de selv opplever sin egen kompetanse, hvilke ressurser de trekker på, hvor de går for hjelp og støtte, samt hva de eventuelt opplever å mangle i sitt arbeid med elever som utfordrer i klasserommet. Dette er viktig for å kunne forstå og få bedre innsikt i læreres behov i praksis, og kan gi nyttig innspill til hvordan lærere og skoleledelse kan jobbe for å utvikle læreres handlingskompetanse i relasjonsarbeidet til elever som utfordrer. Dette er sentralt, da pedagogisk handlingskompetanse ikke er noe som den enkelte lærer utvikler uavhengig av andre, men som del av et større profesjonsfellesskap og gjennom erfaringsdeling fra praksis.

Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hva påvirker lærerens handlingskompetanse i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet?»

Forskningsspørsmålene som skal belyses er:

- 1) Hva slags kompetanse opplever lærere at de har i relasjonsarbeidet med elever som utfordrer i klasserommet?
- 2) Hva slags støtte får lærere i deres arbeid med relasjonen til elever som utfordrer i klasserommet?
- 3) Hva slags behov for støtte har lærere i deres arbeid med relasjonen til elever som utfordrer i klasserommet?

Problemstilling og forskningsspørsmål vil bli besvart i form av en masteroppgave, som del av en femårig grunnskolelærerutdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge. Opplysningene vil ikke bli brukt til andre formål enn nevnte.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet på bakgrunn av din utdanning, yrke og nærhet til praksisfeltet som vi ønsker å undersøke. Vi ønsker å intervjuere lærere med godkjent lærerutdanning, som er ansatt i skolen i dag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å stille opp til en times samtale med oss begge (Stina og Mia). I intervjuet vil det bli innhentet personopplysninger fra deg i form av navn, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Vi vil også stille deg spørsmål om dine tanker om, og erfaringer med hva som kreves for å skape gode relasjoner til elever som utfordrer i klasseromssituasjoner, hvilken støtte du opplever fra arbeidsplassen i møte med disse elevene, samt hvilken støtte du faktisk føler behov for i dette relasjonsarbeidet. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet, og lydopptaket vil bli lagret og behandlet i henhold til krav for sikker lagring.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være Stina Lund, Mia Christine Uggerud samt veileder Cecilie Enqvist-Jensen ved Universitetet i Sørøst-Norge som vil ha tilgang til dine personopplysninger.
- Det vil ikke være andre institusjoner eller personer som har tilgang til dine personopplysninger.

- Lyddopptak vil bli gjort med godkjent og kryptert Nettskjema diktafon app. Videre vil anonymiserte opplysninger bli lagret i henhold til retningslinjer for lagring av forskningsdata på private enheter fra USN (se vedlegg).
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Ved transkribering og presentasjon av oppgaven vil dine personopplysninger anonymiseres og erstattes med anonyme koder av typen “Lærer 1”, “Lærer 2” etc. Det vil ikke fremkomme opplysninger som er i stand til å identifisere verken deg, arbeidsplass, kolleger eller elever. Navn som eventuelt vil fremkomme i intervjuet vil bli anonymisert.
- I oppgaven kan opplysninger om din utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og arbeidsoppgaver komme frem, uten at det vil være mulig å identifisere deg på bakgrunn av dataene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes [01.08.2023]. Etter prosjektet vil datamaterialet med dine personopplysninger bli permanent slettet.

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 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Sørøst Norge ved Cecilie Enqvist-Jensen

Mail: Cecilie.Enqvist-Jensen@usn.no

Stina Lund Mail: stinalundskogheim@hotmail.com

Mia Christine Uggerud miauggerud@gmail.com

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg Mail: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Stina Lund og Mia Christine Uggerud

(Forskere)

-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Relasjonsarbeid og pedagogisk handlingskompetanse i lærerens møte med elever som utfordrer”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Retningslinjer for bruk av private enheter

Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter ved USN

1. Formål

Disse retningslinjene skal sikre at nødvendige krav til sikkerhet blir ivaretatt når private enheter blir brukt til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter.

Eksempler på «privat enheter» er datamaskin, mobiltelefon, fotokamera, videokamera, lydopptaker eller annet privat opptaksutstyr som du har kjøpt selv.

Når du krysser av for bruk av privat enhet i meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD), må du laste opp disse retningslinjene i meldeskjemaet. Disse retningslinjene fungerer som dokumentasjon på at privat(e) enhet(er) kan blir brukt i prosjektet, men da under forutsetningene som er gitt i disse retningslinjene og i lagringsguiden til USN.

2. Forutsetninger

- Som hovedregel anbefaler *ikke* USN bruk av privat utstyr til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter. Dette er av hensyn til krav om sikkerhet ved behandling av personopplysninger jf. artikkel 32 i Personopplysningsloven. Ansatte og studenter har tilgang på lagrings- og opptaksløsninger via USNs systemer og avtaler.
- Privat diktafon (analog eller digital) som ikke er koblet til nett, eller mobiltelefon hvis du bruker UiO Diktafon appen, kan benyttes under forutsetning av at sikkerhetstiltakene nevnt i disse retningslinjene følges
- I studentprosjekter skal bruk av private enheter være avklart med veileder i henhold til disse retningslinjene og lagringsguiden. Veileder må vurdere at risikoen er akseptabel for typen data som skal samles inn. I tillegg må veileder kunne gi veiledning om de enkelte punktene i disse retningslinjene.
- Studenter og forskere er ansvarlige for å behandle personopplysninger i tråd med USNs IKT reglement, retningslinjer for behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt

samt retningslinjer for klassifiserings- og lagringsområder (studenter) eller klassifiserings- og lagringsområder (ansatte).

- Ansatte skal ikke bruke privat datamaskin til å behandle personopplysninger. Ansatte har tilgang til datamaskiner som er administrert av USN, og disse skal bruke disse når de behandler personopplysninger.
- Studenter kan bruke private datamaskiner, så lenge disse kobles til USN OneDrive med disk-fil eller USN Safe (se lagringsguide for nærmere beskrivelse).
- Studenter og forskere plikter å ivareta informasjonssikkerheten i perioden personopplysninger blir behandlet. Dette betyr at det skal settes i verk tiltak som ivaretar både *konfidensialitet* og *integritet*, altså tiltak som både forhindrer at personopplysninger kommer på avveie, og at uvedkommende har tilgang til personopplysningene som blir behandlet.
- Opptak skal bli overført til sikkert lagringssted uten unødig opphold for videre behandling, slik at opptaket kan bli slettet fra opptaksenheten.
- Den private enheten som blir brukt må oppfylle følgende krav:
 - Sikkerhetsmekanismer som antivirus, brannmur og automatisk installasjon av oppdateringer skal være aktivert.
 - Dersom enheten støtter sikkerhetskopi til skyen, skal dette skrur av, slik at opptaket ikke blir lagret i skyen.
 - Datamaskina må ha skjermbeskytter som etter maksimalt 15 minutters inaktivitet låser maskina og krever passord for videre bruk.
 - Så lenge opptaket blir lagret på enheten (opptaker/minnepinne eller lignende), må du sikre at denne ikke kommer på avveie. Dette kan for eksempel bli gjort ved å låse inn enheten.
 - Hvis enheten kan krypteres, skal dette gjøres.
 - Enheten skal ikke lånes ut til uvedkommende uten å sikre at tidligere lyd- og video- opptak er slettet.
 - • Dersom studenter eller forskere har behov for bistand til sikker lagring, skal de kontakte

forskningsdata@usn.no eller it-support@usn.no