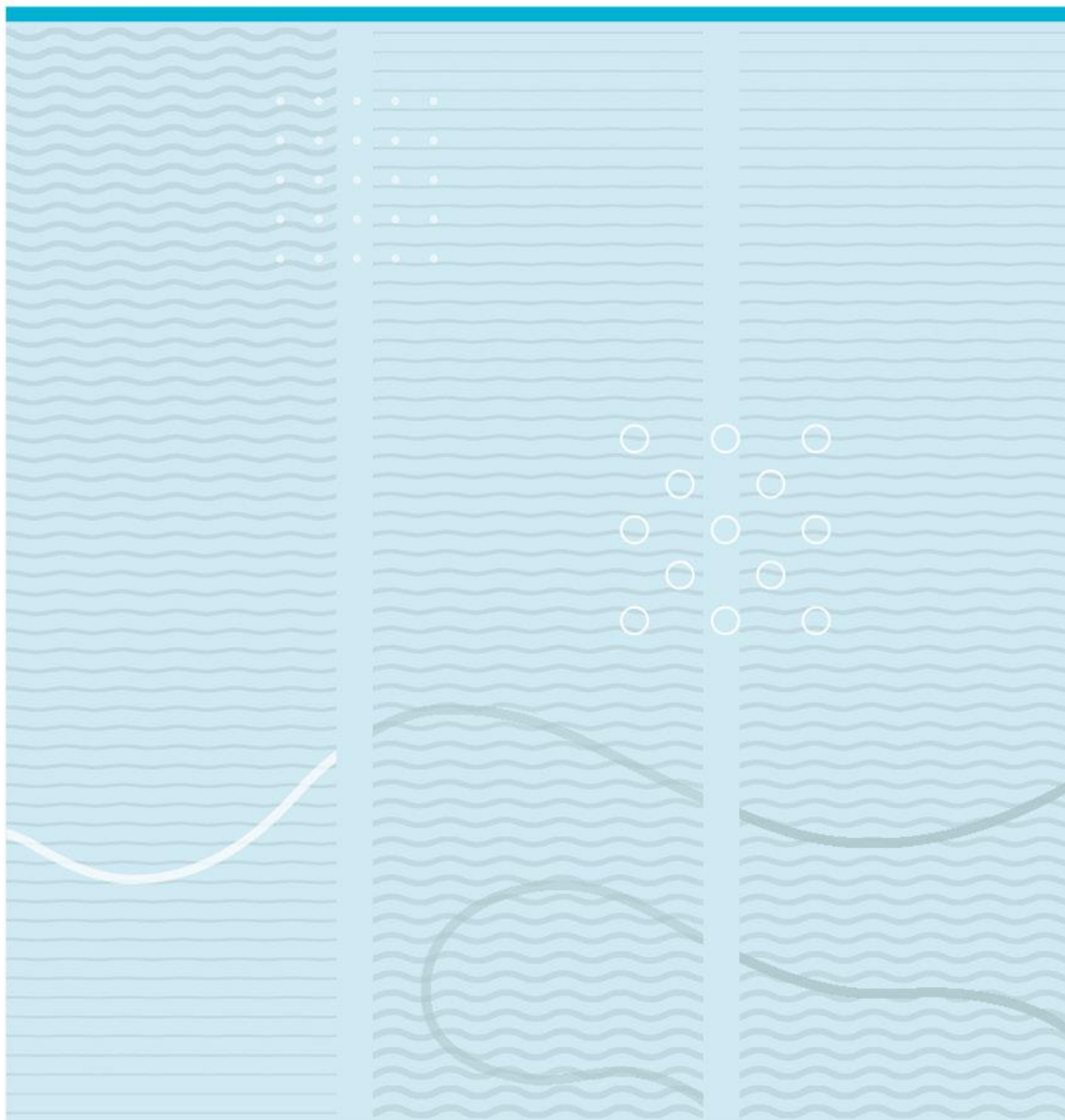


# Håndtering av elevkonflikter i skolen

En kvalitativ studie av læreres opplevelser og erfaringer med konflikthåndtering



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

<https://www.usn.no>

© 2020 Andreas Bruvoll Skårung og Cathrine Christensen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng.

## Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen tar for seg håndtering av elevkonflikter i grunnskolen, sett fra lærerens perspektiv. Dette utgjør også grunnlaget for oppgavens problemstilling:

*Hvordan arbeider erfarne lærere med håndtering av elevkonflikter?*

Å kunne løse konflikter er et fokusområde i Kunnskapsløftsrets overordnede del (2017). I 2020 ble læreplanene blant annet revidert med nye tverrfaglige temaer som skal gjennomsyre den norske skolen. Denne fagfornyelsen har brakt med seg det tverrfaglige temaet “livsmestring”, hvor evnen til å løse konflikter er et viktig aspekt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). På bakgrunn av dette er målet med denne studien å få innsikt i hvordan lærere håndterer konflikter på skolen, hvilke strategier de tar i bruk under selve konflikthåndteringen, og hvilke forebyggende tiltak som eventuelt gjøres.

Opgaven er en kvalitativ studie. For å få en dypere forståelse av problemstillingen, gjennomførte vi individuelle semistrukturerte dybdeintervjuer med informantene. Observasjon som supplerende metode ble tatt i bruk for å se på graden av samsvar mellom informantene i praksis. Denne kombinasjonen av metoder hjalp oss å belyse problemstillingen fra ulike perspektiver. Innsamlingen av data ble gjennomført ved en barneskole i Viken fylkeskommune. I og med at vårt fokus er lærerens perspektiv på konflikthåndtering, fikk vi hentet inn tre lærere på ulike klassetrinn med lang fartstid i yrket.

Av intervjuene og de tilhørende observasjonene kom vi frem til følgende kategorier: sosial kompetanse, relasjonsbygging, samarbeid og skolemeglning. Disse dataene er systematisk sortert i følgende underkategorier: det psykososiale miljøet, lærer-elev-relasjoner, elev-elev-relasjoner, samarbeid med hjemmet, samarbeid med kolleger, meglerrollen og meglingsprosessen.

Vi har kommet frem til noen fellestrekk for hvordan informantene våre håndterer elevkonflikter. Disse fellestrekene kan kalles for våre hovedfunn. Studien viser at informantene, som alle er erfarne lærere, gjennom årenes løp har utviklet egne strategier for å håndtere elevkonflikter. Samtidig oppfatter vi at de har et felles grunnsyn på hvordan det er

hensiktsmessig at disse bør håndteres. For å best mulig kunne håndtere en konflikt, fremhever samtlige informanter viktigheten av å ha en god relasjon til elevene, å håndtere konflikten så raskt som mulig, opptre rolig og tydelig i konflikthåndteringssituasjonen, samt å lytte til og ansvarliggjøre partene. De er også opptatt av å lære elevene strategier for egen konfliktløsning. I tillegg mener alle informantene at det er en viktig forutsetning å ha et nært samarbeid med hjemmet, samt med sine kolleger. Observasjonene våre viser at samtlige informanter jobber aktivt for å forebygge konflikter. Dette gjør de ved å spesielt fokusere på relasjoner og det psykososiale miljøet i klassen.

I utgangspunktet var idéen vår med denne studien å samle inn data fra to ulike skoler. Tanken var å se om ulike skoler har ulik konflikthåndteringspraksis, og hvilken betydning det eventuelt har for elevene. Skjebnet ville det derimot slik at verden ble utsatt for en pandemi, noe som også påvirket utfallet av studien vår. Utbruddet av Covid-19 førte til at skolene ble midlertidig stengt før vi rakk å gjennomføre datainnsamlingen ved begge skolene. Da vi forsto at det var en ekstraordinær situasjon i emning, besluttet vi å heller hente inn enda en informant ved den samme skolen. Vi hadde begge kjennskap til den aktuelle skolen i forkant av studien, og visste at de hadde forholdsvis lav forekomst av konflikter. Dette var en av årsakene til at vi hadde sett oss ut denne skolen i utgangspunktet. Fokuset vårt ble derfor å se nærmere på hvilke tiltak som gjøres for å oppnå et slikt miljø, fremfor å sammenligne to skoler.

## Innhold

Sammendrag.....	3
Forord.....	7
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema og målet med studien.....	8
1.2 Studiens aktualitet .....	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.4 Teoretisk perspektiv begrepsavklaringer og avgrensninger .....	10
1.5 Oppbygning.....	12
2 Teoretisk utgangspunkt .....	13
2.1 Sosial kompetanse .....	13
2.2 Relasjonsbygging .....	16
2.2.1 Det psykososiale miljøet.....	17
2.2.2 Lærer-elev-relasjoner .....	19
2.2.3 Elev-elev-relasjoner.....	20
2.3 Samarbeid.....	21
2.3.1 Samarbeid med hjemmet .....	22
2.3.2 Samarbeid med kolleger.....	24
2.4 Skolemegling.....	25
2.4.1 Meglerrollen .....	26
2.4.2 Meglingsprosessen .....	29
3 Metode.....	32
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring og valg av metode .....	32
3.1.1 Valg av forskningsdesign .....	33
3.1.2 Utvalg og valg av informanter.....	33
3.1.3 Triangulering av datasett .....	34
3.2 Intervju som metode.....	35
3.2.1 Gjennomføringen av intervjuene.....	35
3.3 Observasjon som metode.....	38
3.3.1 Gjennomføringen av observasjonene .....	39
3.4 Analyseprosessen .....	40
3.4.1 Transkribering .....	40
3.4.2 Kategorier og koding.....	41
3.5 Forskerrolle og forskningsetikk.....	45
3.5.1 Forskerrolle .....	45
3.5.2 Forskningsetikk .....	45

3.6 Studiens kvalitetskrav.....	46
3.6.1 Validitet og reliabilitet.....	47
4 Analyse.....	49
4.1 Konflikt .....	49
4.2 Sosial kompetanse .....	51
4.3 Relasjonsbygging .....	54
4.3.1 Det psykososiale miljøet.....	54
4.3.2 Lærer-elev-relasjon.....	56
4.3.3 Elev-elev-relasjon.....	57
4.4 Samarbeid.....	58
4.4.1 Samarbeid med hjemmet .....	58
4.4.2 Samarbeid med kolleger .....	59
4.5 Skolemegling.....	61
4.5.1 Meglerrollen .....	61
4.5.2 Meglingsprosessen .....	62
4.6 Oppsummering av hovedfunnene.....	66
5 Drøfting av funn .....	68
5.1 Å lære elevene strategier for konfliktløsning .....	68
5.2 Lærerenes rolle i sosial samhandling .....	70
5.3 Naturlige samarbeidspartnere i konfliktarbeidet .....	72
5.4 Skolemegling som verktøy for lærerens håndtering av elevkonflikter.....	74
6 Oppsummering og konklusjon .....	77
6.1 Implikasjoner for videre forskning.....	80
Litteratur.....	81
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet .....	89
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	94
Vedlegg 3: Observasjonsskjema.....	95

## Forord

Da reisen vår startet, var vi to spente passasjerer på Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Nå, om bord på Universitetet i Sørøst-Norge, nærmer vi oss den endelige destinasjonen av denne ferden. Det er med motstridende følelser vi nå går i land, og skal entre en ny fase i livet. For å holde på analogien, har reisen vært svært lærerik og full av flotte, engasjerte medpassasjerer som har bidratt til å gjøre våre fem år om bord til en uforglemmelig periode. Vi har satt så pris på dere alle!

Selve oppgaveskrivingen har jo vært en reise i seg selv. Vårt ønske var å lære mest mulig om erfarne læreres håndtering av elevkonflikter. Prosessen med denne oppgaven har til tider vært utfordrende, men først og fremst utrolig lærerik. Vi er voldsomt stolte av oss selv, men det er flere å takke for at vi har endelig har kommet oss i mål:

En stor takk rettes til vår veileder, Heidi Regine Bergsager, for dine mange gode og konstruktive tilbakemeldinger. Vi er i tillegg takknemlige for at du ikke bare har sett oss som studenter, men også som mennesker. Kanskje har det vært ekstra viktig i denne noe spesielle tiden. Takk til Didrik Telle-Wernersen og hans kolleger v/ Universitetsbiblioteket i Drammen, for uvurderlig hjelp med kildebruk og referanseteknikk.

Vi ønsker også å takke de tre flotte informantene våre, som villig ble med på intervju og lot oss observere i deres klasserom. Uten dere hadde ikke denne oppgaven latt seg gjennomføre. Takk for gode samtaler, både i og utenfor opptak. Vi har lært utrolig mye av dere.

Helt til slutt ønsker vi å takke nærmeste familie og venner, som har holdt ut med oss i denne perioden og gitt oss det nødvendige klappet på skulderen når vi har trengt det som mest.

Universitetet i Sørøst-Norge, mai 2020.  
Andreas Bruvoll Skårung & Cathrine Christensen

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og målet med studien

Studiens tema er håndtering av elevkonflikter sett gjennom lærerens øyne. Vår motivasjon og bakgrunn for valg av dette temaet bygger på interessen for hvordan erfarne lærere håndterer konfliktsituasjoner mellom elevene, og hvordan de arbeider for å forebygge elevkonflikter. Ifølge Thomas Nordahl, Sølvi Mausethagen & Anne K. Kostøl (2009) påvirker klassemiljø og elevkonflikter hverandre gjensidig: Forekomsten av konflikter kan spille inn på både klassemiljø, trivsel, arbeidsinnsats og motivasjon for læring. Dette utdypes videre i NOU 2015:2, hvor det står: “Konflikter kan hurtig eskalere og påvirke det psykososiale skolemiljøet” (NOU 2015:2, s. 124). På skolen har man altså et ansvar for at alle elever skal få kjenne på tilhørighet, trivsel og trygghet, uavhengig av om de selv er involvert i en konflikt. Dessuten er det pålagt at voksne i skolen håndterer elevkonflikter dersom disse konfliktene står i fare for å påvirke elevenes “... rett til et trygt og godt skolemiljø”, og hemmer deres “... helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Camilla Farstad & Kari Odden (2015) mener at et viktig ledd i å sikre et trygt og godt klassemiljø, er å håndtere konflikter slik at begge partene får anledning til å lære og å utvikle seg. Når alt dette legges til grunn, er studiens formål å gjøre et størst mulig bidrag til økt innsikt i arbeid med elevkonflikter for skoleansatte, noe som i sin tur kan ha en hjelpende funksjon både for enkelteleven og fellesskapet i elevgruppa. Målet vårt er å beskrive en virkelighet som andre lærere kan kjenne seg igjen i, og som inneholder overførbare funn som kan fostre idéer og inspirasjon til egen skolehverdag. Kanskje vil spesielt nyutdannede lærere oppleve denne studien som nyttig.

## 1.2 Studiens aktualitet

Denne studien er i høyeste grad aktuell når man ser på innholdet i styringsdokumenter knyttet til mandatet som lærer. En trenger ikke se lengre enn til Kunnskapsløftets overordnede del, hvor det står at skolen skal “... skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette viser at konflikthåndtering er et tema som er viktig for elevenes utvikling, noe som blir ytterligere fremhevet i Fagfornyelsen 2020 – den største endringen i skolen siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Her blir blant annet livsmestring løftet frem som et overordnet, tverrfaglig tema. Følgende står om livsmestring i Kunnskapsløftets overordnede del:



Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12)

Sagt med andre ord: Skolen har ansvar for å bidra til å gjøre elevene rustet for livet, både på kortere sikt som elev, og lengre sikt som samfunnsborger. Faktorer som spiller inn her er helt essensielle verktøy for å være i stand til å manøvrere seg i livet, slik som evnen til å håndtere tanker, følelser og relasjoner, eller respekt for egne og andres grenser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ser man disse egenskapene i lys av denne studien, kan man argumentere for at de også er alfa og omega for konflikthåndtering.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Sigmund Grønmo (2016) skriver at problemstillingen må utformes på en måte som kobler den til tidligere forskning, samtidig som den peker mot fremtidige studier. Studien knytter seg til vår felles interesse og nysgjerrighet for hvordan man på best mulig måte kan løse elevkonflikter når de oppstår. John W. Creswell (1998) sier at man bør ha ett hovedspørsmål som legger grunnlaget for studien. Med utgangspunkt i aktualitet og bakgrunn er problemstillingen følgende:

*Hvordan arbeider erfarne lærere med håndtering av elevkonflikter?*

Videre sier Creswell (1998) at dette hovedspørsmålet skal danne utgangspunkt for flere forskningsspørsmål knyttet til temaet. Ifølge Joseph A. Maxwell (2005) gir presise forskningsspørsmål en forutsetning for å vite hva slags data man skal samle inn, hva som er relevante valg av teori for studien, samt visshet i om studien er i samsvar med målene som er satt for den.

For å hjelpe oss å svare på problemstillingen, har vi derfor utformet følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke refleksjoner har lærere rundt sin egen konflikthåndtering?
- Hva gjør lærere for å forebygge elevkonflikter?

- Hvilke strategier opplever lærere som effektfulle når konflikter mellom elever oppstår?

Hensikten med studien er å drøfte problemstillingen innenfor en fenomenologisk ramme. Vi vil fremheve viktige aspekter ved konflikthåndtering – både lærerens forebyggende arbeid og selve konflikthåndteringssituasjonen. Ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 2) for å samle inn relevant data. Disse dataene har igjen blitt kodet og kategorisert i følgende kategorier, som alle er vurdert som viktige for å belyse sentrale deler av problemstillingen: sosial kompetanse, relasjonsbygging, samarbeid og skolemegling. Denne prosessen går vi nærmere inn på i underkapittel 3.4.2 Kategorier og koding.

#### 1.4 Teoretisk perspektiv begrepsavklaringer og avgrensninger

Et teoretisk perspektiv som vi finner relevant for denne studien, er Albert Banduras teori om sosial læring. Ifølge Bandura (1977) foregår sosial læring gjennom bevisste eller tilfeldige observasjoner av andre menneskers atferd og holdninger. Personer kan altså fungere som modeller for hva som er akseptabel oppførsel i ulike situasjoner (Bandura, 1977). Med Banduras modelleringsperspektiv som grunnlag, ønsker vi å diskutere potensialet *læreren* kan ha som modellerende kraft.

For å være i stand til å forstå begrepet elevkonflikt, ser vi behov for å løfte frem hva konflikt innebærer i en skolekontekst. Det finnes mange ulike definisjoner å ta av, men i utgangspunktet gir menneskets intuitive forståelse av konflikter en assosiasjon til noe ubehagelig og negativt (Kversøy & Hartviksen, 2018; Skivik, 2016). I vår søken etter å gjøre konflikt til et operasjonaliserbart begrep, har vi derfor valgt å ta utgangspunkt i fellesnevnerne som går igjen i ulike definisjoner. Forskning synes å peke i retning av at en konflikt er en relasjonell skade mellom to eller flere parter, i ulike situasjoner og med ulik grad av ubehag og alvor, og som oppstår i det én eller flere personer opplever misnøye med en annen part (Einarsen & Pedersen, 2017; Farstad & Odden, 2015; Nordby, 2017; Spurkeland, 2011).

En annen viktig presisjon ved problemstillingen, er at vi i denne studien har valgt å fokusere på *erfarne* læreres opplevelse av hvordan konflikter bør håndteres. I denne konteksten forstås begrepet “erfaren lærer” som at dette er lærere med mange års fartstid i skolen, og dermed har

gjort seg en rekke erfaringer med konflikthåndtering. Formålet med studien vår er, som nevnt tidligere, å bidra til økt kunnskap om håndtering av elevkonflikter. Vår tanke er at erfarne lærere vil kunne formidle hensiktsmessige og nyttige erfaringer som andre skoleansatte kan la seg inspirere av.

Det kan være av betydning å vite at elevkonflikter ofte oppstår i friminuttene. Dette er både elever og lærere i skolen enige om. Her må det understrekes at man som voksen umulig kan få med seg alle potensielle kilder til elevkonflikter – uansett voksentetthet (Eriksen & Lyng, 2018).

Elevkonflikter kan forårsakes av alt fra små uenigheter og irritasjon, til gjentatte krenkelser over tid (Farstad & Odden, 2015). Slike krenkelser kan være et ubehagelig og uønsket sluttprodukt dersom konflikter får fortsette å utvikle seg, og man ikke går inn for å ta tak i situasjonen på et tidlig tidspunkt. I verste fall kan noe som i utgangspunktet var en naturlig frustrasjon, resultere i mobbing, trakassering og sabotasje (NOU 2015:2, s. 124). På bakgrunn av distinksjonen mellom konflikter og eksempelvis mobbing, er denne studiens viktigste avgrensning alvorlighetsgraden av konflikter. Vi har valgt å rette søkelyset mot de mange litt mindre konfliktene som kan oppstå i løpet av en skoledag. Mobbing, trakassering og sabotasje er naturligvis viktige temaer, men håndtering av slike saker forutsetter andre tiltak og flere involverte parter. Av hensyn til oppgavens omfang, har vi altså valgt å sette en grense her.

Det er mange årsaker til at enkelte elever ofte havner i konflikt med medelever. Diagnoser, vanskelige hjemmeforhold eller traumatiske opplevelser er alle eksempler på eksterne faktorer som kan spille inn på en elevs atferd (Ogden, 2015). Følgelig kan de risikere å havne i en utsatt gruppe av elever som utvikler ulike typer problematferd, som gjør at de hyppigere føres inn i konfliktsituasjoner. Denne studiens formål er å belyse læreres totale opplevelse og håndtering av elevkonflikter, uten å spesifikt gå inn på de ovennevnte gruppene av elever. Vi ønsker å se på det generelle bildet av læreres erfaringer med konflikthåndtering, og finne ut hvilke metoder de finner suksessfulle – både i form av preventive grep og hvordan de håndterer selve situasjonene. Derfor har vi vurdert det som en nødvendig avgrensning å ikke redegjøre for elever med utpreget problematferd.

## 1.5 Oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks kapitler med tilhørende underkapitler. Denne strukturen har til hensikt å gjøre oppgaven mest mulig oversiktlig for deg som leser.

I *kapittel 1* har vi allerede presentert og begrunnet vår bakgrunn for valg av tema, samt temaets aktualitet. Videre har vi presentert valg av problemstilling, og forskningsspørsmålene som er knyttet til den. Til slutt har vi gitt en oversikt over oppgavens teoretiske perspektiv, begrepsavklaringer og avgrensninger vi har gjort.

I *kapittel 2* presenteres teori som på ulike måter belyser studiens problemstilling. Gjennom vår analyseprosess utarbeidet vi følgende kategorier: sosial kompetanse, relasjonsbygging, samarbeid og skolemegling. Disse kategoriene legger grunnlaget for struktureringen av og innholdet i teorikapittelet.

*Kapittel 3* har som formål å lede leseren inn i hvordan vi har valgt å gjennomføre studien, og hvorfor vi har valgt denne spesifikke fremgangsmåten. Her legger vi frem forskningsmetodene våre, og empirigrunnlaget for disse. Videre i dette kapittelet vil vi ta leseren gjennom analyseprosessen, belyse de forskningsetiske hensynene vi har tatt underveis, samt diskutere studiens kvalitet.

I *kapittel 4* vil vi redegjøre for arbeidsprosessen med datamaterialet vårt, for å gi leseren innblikk i hvilke vurderinger som har blitt gjort. Deretter vil vi presentere våre funn og analysere disse videre. Som siste del av dette kapittelet vil vi gi en kort oppsummering av våre hovedfunn, som vil utgjøre grunnlaget for drøftingen i kapittel 5.

I *kapittel 5* drøfter vi de viktigste funnene fra det foregående kapittelet opp mot relevant teori og forskning som belyses i kapittel 2. Her er formålet å se etter graden av samsvar mellom informantenes utsagn og forskningen på feltet.

I *kapittel 6* oppsummerer vi studien, og kapittelet er dermed det siste i oppgaven. Her trekker vi sammen tråder relatert til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og kommer med noen avsluttende refleksjoner og konklusjoner.

## 2 Teoretisk utgangspunkt

I dette kapittelet vil vi legge frem studiens teoretiske utgangspunkt. Her går vi inn på relevant og aktuell forskning som tar for seg ulike aspekter ved lærerens konflikthåndtering i skolen. Først ønsker vi å ta for oss forskning på effektene av å arbeide med elevenes sosiale kompetanse. Deretter presenterer vi betydningen av lærerens relasjonsbygging. Videre vil vi legge frem teori hvor samarbeid med hjemmet og kolleger står i fokus. I den siste delen av kapittelet vil vi gå nærmere inn på skolemegling som verktøy for håndtering av elevkonflikter.

### 2.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse har vært et sentralt begrep i norsk skole helt siden Læreplanen for Kunnskapsløftet ble introdusert i 2006. I læreplanens nye overordnede del er sammenhengen mellom sosial kompetanse og konflikthåndtering tydelig forankret på følgende måte: “Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

I samhandling med andre mennesker er sosial kompetanse så selvfølgelig at vi ikke tenker over det i hverdagen. Det er først når noen mangler slik kompetanse at man merker hvor fundamental og avgjørende den er for sosial interaksjon (Ogden, 2015). For at elever skal være i stand til å ha godt sosialt samspill med andre, forme vennskap og nære relasjoner, utgjør sosial kompetanse derfor selve grunnpilaren. Utdanningsdirektoratet skriver følgende om viktigheten av å knytte sosiale bånd: “For mange er det sosiale miljøet det viktigste i skolen. Hvis dette mangler, står de i fare for å få en dårlig identitetsutvikling og en lav selvpoppfatning. Videre i livet kan de også framstå som sosialt usikre” (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 2). De ovennevnte sitatene forteller ganske mye om hvorfor denne kompetansen av noen anses som “den sjette grunnleggende ferdigheten” (Roaldset, 2014), for ikke å snakke om de negative konsekvensene det potensielt kan føre med seg å mangle den. Likevel finnes det per dags dato ingen sosial læreplan på linje med det vi finner i andre fag. Ifølge Terje Ogden (2015) kan derimot sosial kompetanse betraktes som noe tverrfaglig. Han mener det kan implementeres i forbindelse med de sosiale aspektene i andre fag, eller i sammenheng med arbeidsformer som er sosialt utviklede.

Men hva er egentlig sosial kompetanse, helt konkret? I skolen benyttes ofte begrepet i sammenheng med elevenes “... kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Sagt på en annen måte: elevene skal kunne møte sosiale sammenhenger med holdninger, ferdigheter og kunnskaper som gir dem en opplevelse av mestring (Spurkeland, 2011). Ogden (2015) har utformet en definisjon som vektlegger at “... sosial kompetanse skal være funksjonell i barns forsøk på å tilpasse seg og få venner, men også for å kunne påvirke andre og dekke egne sosiale behov” (Ogden, 2015, s. 228). Definisjonen lyder som følger:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2015, 228).

Ifølge Ogden (2015) handler altså sosial kompetanse om samspillet mellom tanker, følelser og handlinger i ulike sosiale situasjoner.

Uttrykket “å velge sine kamper” er noe de fleste har et forhold til, og kjenner betydningen av. Sølvi Lillejord (2013, s. 48–49) viser til nettopp dette uttrykket når hun forklarer at “... sosial kompetanse er noe mer enn bare vanlig folkeskikk; det handler også om vurderingsevne, utfoldelse og selvrealisering, raushet og storsinn”. På den ene siden skal man kunne gi uttrykk for egne meninger, stå for noe, ta sosialt initiativ og stå opp for andre når det er nødvendig. På den andre siden skal man være i stand til å vurdere når det er mer hensiktsmessig å tilpasse seg andres initiativ, eller når det gjør mer skade enn godt å være påståelig (Lillejord, 2013). Jan Spurkeland (2011) støtter dette synet ved å hevde at sosial kompetanse er ensbetydende med å tilpasse seg normer og krav i ulike sosiale settinger. Å tilpasse seg andre vil nødvendigvis kunne innebære at ens egne behov ikke alltid kan få fullt gjennomslag.

Skolen har et ansvar i å trene elevene i sosial kompetanse, og å kunne håndtere følelsene sine. Deres emosjonelle intelligens kan, ifølge Spurkeland (2011), utvikles dersom skolen bidrar til å ufarliggjøre å snakke om følelser, også følelser knyttet til konflikter. I denne sammenheng hevder Thomas Nordahl, Mari-Anne Sørli, Terje Manger & Arne Tveit (2005) at gruppe- og klassesiltak med en bred tilnærming til sosial kompetanse har positiv effekt på atferden til alle

elever. Elevenes konflikthåndteringskompetanse kan sies å være et ledd i utviklingen av sosial kompetanse (Sandy, 2006). Denne kan utvikles gjennom trening (Spurkeland, 2011). Hans Morten Skivik (2016, s. 23) påpeker at konflikter "... kan være en viktig ressurs, det kan øke kreativiteten og være grunnlag for å fatte velprøvde beslutninger". Konflikter kan altså være nyttige hvis utfallet er at man lærer noe av den, og de kan bidra til personlig utvikling. Hvis konflikthåndteringen er god, kan det føre til at elever vokser som mennesker, endrer seg positivt og får venner for livet (Farstad & Odden, 2015; Spurkeland, 2011). Derfor er det viktig at skolen arbeider for å gjøre elevene kjent med å håndtere egne konflikter. Det vil være avgjørende for hvordan elevene løser konflikter i fremtiden.

I melding til Stortinget "Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO" (Meld. St. nr. 6, 2019–2020) står det at:

I leken kan barn utforske, oppdage og forstå nye sammenhenger. Barn søker mening i alt de gjør og gjennom lek stimuleres og utvikles både sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter. Dette omfatter blant annet evne til samarbeid, empati, selvhevdelse, selvregulering og mestring av sosiale relasjoner. Disse ferdighetene og kunnskapene kan gi et godt grunnlag og motivasjon for trivsel og læring i skolen (Meld. St. nr. 6, 2019–2020, s. 28).

Innholdet i denne delen av stortingsmeldingen tar for seg sentrale elementer av sosial kompetanse, og har støtte i forskning. Stephen N. Elliott & Frank M. Gresham (2002) fremstiller kjernekomponentene i sosial kompetanse som: samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Videre blir det utdypet at det er mange aspekter ved å jobbe med sosial kompetanse, men at den voksne uansett fungerer som en modell eller veileder for barna (Elliott & Gresham, 2002; Sandy, 2006). For å stimulere samarbeid mellom barn, kan en benytte lek og aktiviteter. Barn kan lære selvhevdelse ved at den voksne modellerer hvordan det er hensiktsmessig å inngå i lek, og at det er lov å si det man mener. Dette er i samsvar med læreplanens overordnede del (2017, s. 9), hvor det kommer frem at lærere skal "... fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne". Gjennom å styre sin egen atferd, hjelper den voksne barnet ved å stimulere selvkontroll. Slik atferdsregulering kan redusere uønsket atferd, og heller legge til rette for den ønskelige atferden (Eriksen & Lyng, 2018). Selvkontroll kan stimuleres ved spill eller leker der barna må forholde seg til ulike regler.

Leken spiller altså en viktig rolle i treningen av barns selvregulering. Dialog er også sentralt i læring av sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er viktig å snakke med barn om følelser, da barnet kun har evne til å vise empati for andre dersom de vet hva følelser er. Man kan ikke anta at barn, uten veiledning fra voksne, vil kunne forstå slike abstrakte fenomener (Elliott & Gresham, 2002). Alt i alt konkluderer Elliott & Gresham (2002) med at sosial kompetanse styrkes i dagligdags samhandling med andre, både med barn og voksne.

Det ligger mange gevinster i å bidra til økt sosial kompetanse hos barn. Kjennetegn ved sosialt kompetente barn er at de ofte fremstår som trygge på seg selv. De har også lett for å få venner, noe som ifølge Ogden (2015) kan skyldes at de viser seg samarbeidsvillige i samhandling med andre, kommuniserer klart og raskt fanger opp regler i aktiviteter og lek. I tillegg kan disse barna fortolke signaler i sosiale sammenhenger, samt regulere motpartens reaksjoner (Ogden, 2015). Forskning viser at andre barn ønsker å være sammen med noen som er til å stole på, og som det er morsomt å tilbringe tid med (Coie, 1990). Som deltakere i en gruppe bidrar sosialt kompetente elever godt faglig, i tillegg til at de skaper en positiv og hyggelig dynamikk. Gjennom å tilby seg å hjelpe, uten å være dominerende, arbeider disse elevene seg gradvis inn i gruppa. Sosial kompetanse er altså en viktig forutsetning for at barn skal kunne mestre utfordringer og konflikter som oppstår i løpet av et liv (Ogden, 2015).

På et overordnet nivå er arbeidet med å styrke elevens sosiale kompetanse i stor grad synonymt med å skape gode relasjoner (Berry & O'Connor, 2010; Nordahl, 2005; Webster-Stratton & Reid, 2007). Derfor kan det hevdes at både sosial kompetanse og relasjonsbygging står sentralt i arbeidet med konflikter.

## 2.2 Relasjonsbygging

Resultatene fra Nordahls NOVA-rapport "Læringsmiljø og pedagogisk analyse" (2005) kunne blant annet fortelle at omtrent halvparten av elevene følte de ikke kunne snakke med læreren når de hadde problemer. Nordahl mener at lærerens relasjon til elevene er avgjørende for villigheten til å bruke læreren som støtte, når de møter på utfordringer av mer personlig art (Nordahl, 2005). Disse funnene er relevante for vår studie, fordi de antyder at det finnes en sammenheng mellom lærerens evne til å skape gode relasjoner, og hvilken innsikt og påvirkningskraft de har når elever havner i konflikter. Derfor anser vi lærerens relasjonsbygging som en vesentlig komponent å belyse i denne studien.



Vi ønsker å gå inn på hva slags betydning en god lærer-elev-relasjon kan ha for det psykososiale miljøet i klassen, relasjoner elevene imellom, samt enkeltelevens selvoppfattelse. Videre blir etablering og vedlikehold av gode relasjoner satt i sammenheng med lærerens relasjonskompetanse. En rød tråd i kapittelet vil være relasjonenes påvirkning på lærerens konflikthåndtering. Noe som er viktig å merke seg, er at det psykososiale miljøet, lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner omtales i hvert sitt underkapittel. Disse elementene innenfor relasjonsbygging kan betraktes som separate, uvurderlige komponenter av den samme helheten. Likevel har vi besluttet å belyse dem hver for seg, for å gjøre det mer oversiktlig å lese.

### 2.2.1 Det psykososiale miljøet

Begrepet psykososialt miljø står sentralt i den norske skole. Det kan forstås som “... de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen” (Læringsmiljøsenderet, 2014). Ifølge Opplæringslova (1998, § 9 A-2) skal skolen “... aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør”. Dette underbygges videre i læreplanens overordnede del: “Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Som det fremgår av styringsdokumentene, hviler det altså et stort ansvar på læreren. Det stilles krav til hvordan det tilrettelegges for trivsel blant elevene. Tilretteleggingen av et godt psykososialt miljø må derfor ses i lys av at elevene både trenger å betraktes som individer, og del av et felleskap. I tillegg må man fokusere på klassen som kollektiv.

Kvaliteten på klassen som sosialt system legger premisser for elevenes trivsel, utvikling og læring, både sosialt og faglig (Utdanningsdirektoratet, 2016b; Nordahl et al., 2009). For at det psykososiale miljøet i en klasse skal være godt, forutsetter det at læreren både er kompetent som relasjonsbygger og leder (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Disse to kompetansene henger sammen, og påvirker hverandre. Læreren trenger derfor, ifølge Spurkeland (2011), å

ha relasjonelle utviklingsmål i skolehverdagen, i tillegg til de faglige læremålene. “Forholdet til hver elev er lærerens viktigste suksessfaktor” (Spurkeland, 2011, s. 61).

May Britt Drugli (2012) skriver at gode lærer-elev-relasjoner gjør elevgruppa enklere å lede. Samtidig er en tydelig og forutsigbar lærer enklere for elever å knytte seg til. Et godt læringsmiljø vil også nyte godt av et best mulig samspill elevene imellom. Som lærer er man medskaper av de relasjonelle forholdene i elevgruppa, og kan påvirke hvordan elever kommuniserer med hverandre gjennom egen opptreden (Drugli, 2012). Voksnes holdninger og atferd vil fungere som en modell for elevenes situasjonsbetingede og generelle holdninger (Bandura, 1977; Sandy, 2006). Barn observerer hvilke reaksjoner ulike handlinger får, og vil ut fra dette gjøre et forsøk på å forstå hva som er forventet og akseptabel atferd i de ulike situasjonene som oppstår (Bandura, 1977; Midthassel, 2019). Det vil derfor være viktig med tydelig regi, både på innhold og form i undervisningen og på den sosiale samhandlingssituasjonen, som er et av kjerneelementene i bidraget til et godt psykososialt miljø (Eriksen & Lyng, 2018; Nordahl, 2005). Man kan kalle denne samhandlingsprosessen for sosial medlæring i elevgruppa, hvor lærerens atferd og kommunikasjon vil bli vurdert av elevene som en modell for hva som er tillatt (Bergkastet et al., 2009).

Det er viktig at læreren etablerer et begrenset antall regler som viser helt konkret hva som er forventet atferd fra elevene, spesielt hvordan man oppfører seg mot hverandre (Drugli, 2012). Akkurat som læring generelt, vil positive forventninger fra lærerens side være en viktig støtte. En kontinuerlig gjennomgang og oppfølging av disse reglene vil gjøre at det vil være enklere for elevene å vite hvilke regler som gjelder (Drugli, 2012; Læringsmiljøseneteret, 2014). Som rollemodell for samhandling må også læreren klare å holde seg innenfor disse reglene. Mangel på emosjonell distanse og selvbeherskelse fra lærerens side kan smitte over på elevene, og føre til at konflikter raskt kan eskalere (Alberti-Espenes, 2012; Eriksen & Lyng, 2018; Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). Som en oppsummering, kan man altså si at læreren på flere måter er en viktig rollemodell for elevene, og mange vil derfor ta etter mye av det læreren gjør og formidler (Bandura, 1977; Drugli, 2012; Sandy, 2006). I arbeidet med å skape et best mulig psykososialt miljø, bør læreren være bevisst på hvilken makt han eller hun sitter med, og sørge for å være en så god modell som mulig. Dette gjør læreren både for enkelteleven og fellesskapets skyld.

### 2.2.2 Lærer-elev-relasjoner

En positiv lærer-elev relasjon vil, ifølge Spurkeland (2011), gi læreren et godt utgangspunkt for å påvirke eleven og for å få lov til å hjelpe. I andre enden av spekteret vil en negativ relasjon føre til negative forventninger til hvert møte, noe som gjør at positive utspill mister sin virkning fordi læreren ikke blir trodd (Spurkeland, 2011). Gjentatte erfaringer med velfungerende kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev vil føre til at de vil få en positiv innstilling og forventning til hverandre (Drugli, 2012). Den gode relasjonen gjør at eleven vil ønske å overholde lærerens forventninger til atferd. Et flertall positive enkeltrelasjoner kan dermed gi naturlig god klasseledelse (Spurkeland, 2011). Videre regnes kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev som avgjørende for forutsigbarheten av elevenes atferd. Jo mer lojalitet og tillit fra eleven, jo mer forutsigbar vil atferden være (Spurkeland, 2011).

Man kan også si at gode relasjoner har en forebyggende effekt. Det er viktig å etablere gode lærer-elev-relasjoner før eventuelle konflikter oppstår (Spurkeland, 2011). Hvis en elev i utgangspunktet er positivt innstilt til læreren, vil den gode relasjonen kunne påvirke innflytelsen han eller hun har i konflikthåndteringen, utfallet av konflikten, eller forhindre at konflikten oppstår overhodet. Gode relasjoner kan, ifølge Ingunn Marie Eriksen & Selma Therese Lyng (2018), gi læreren mulighet til å raskere se tilløp til konflikter. De har også funnet at gode relasjoner bidrar til å håndtere enkeltelevers følelser på en god måte før de eskalerer og går ut over andre elever. Derfor må en lærer alltid ha relasjoner i tankene.

At en lærer er oppriktig glad i elevene sine og bryr seg om dem, er noe elevene vil legge merke til. Følelsen blir derfor ofte gjensidig (Spurkeland, 2011). Forskning viser at denne gjensidige, kjærlige relasjonen påvirker både læring og atferd (Hattie, 2009; Nordahl et al., 2009; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008). Å prioritere relasjonen er derfor noe av det aller mest sentrale i relasjonsarbeidet (Eriksen & Lyng, 2018). Dette innebærer å jobbe aktivt for å bli kjent med hver enkelt elev, være genuint opptatt av elevene, og være nysgjerrig på deres liv utenfor skolen og hva de interesserer seg for (Bergkastet et al., 2009; Drugli, 2012; Eriksen & Lyng, 2018; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2011). Spurkeland (2011) hevder at dialog, tilbakemelding, humor og emosjonell modenhet er den relasjonskompetansen som tydeligst bygger opp relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Eksempler på anvendelse av dette kan være å ha uformelle elevsamtaler i og utenfor klassen, være konsekvent med bruk av elevenes navn, eller å håndhilse på elevene hver dag. Tonen

skal være respektfull, og læreren skal være oppmerksom på elevenes behov og følelser. Læreren må passe på å gi oppmerksomhet og støtte til elevenes faglige og sosiale utvikling på skolen (Nordahl et al., 2005). I sum kan man si at forskningen peker mot at nøkkelen til de gode, viktige relasjonene ligger i hvordan læreren kommuniserer med elevene sine på.

En forutsetning for at disse gode relasjonene blir skapt, er at læreren sitter på relasjonskompetanse. Dette er, ifølge Spurkeland (2011), det viktigste verktøyet en lærer har i arbeidet med å skape gode relasjoner. Han definerer relasjonskompetanse som "... ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker" (Spurkeland, 2011, s. 63). Dette regnes som kjernen i all samhandling. Jesper Juul & Helle Jensen (2002, s. 128) omtaler relasjonskompetansen til lærere som et todelt kompetanseområde: det pedagogiske håndverket og den pedagogiske etikken. Pedagogen skal ha evnen til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og tilpasse egen atferd uten å legge fra seg lederskapet eller evnen til å kommunisere autentisk. Samtidig skal læreren påta seg det fulle og hele ansvaret for relasjonen (Juul & Jensen, 2002). Utdanningsdirektoratet (2016a, s. 1) sier følgende om lærere med stor grad av relasjonskompetanse, og hvorfor det er viktig at læreren er en velutdannet praktikant i denne kompetansen: "[De] fanger opp de ensomme elevene og greier å stimulere til vennskap. Vennskap er en sterk beskyttelsesfaktor, så sterk at elever kan tåle å ha dårlige relasjoner til noen om en har en sterk en å støtte seg på". Lærerens relasjonskompetanse er med andre ord avgjørende for elevenes trivsel på skolen.

### 2.2.3 Elev-elev-relasjoner

For å få til et godt og positivt miljø i klassen, er det "... viktig å legge til rette for at elevene utvikler gode relasjoner til hverandre" (Drugli, 2012, s. 56). Gode lærer-elev-relasjoner alene er ikke tilstrekkelig. I en elevgruppe kan enkelte elever oppleve å føle seg sosialt utenfor. Kanskje vil det ikke alltid være like synlig hvem disse elevene er. Utdanningsdirektoratet (2016c, s. 2) skriver at "... elever som har lav sosial status, er i en veldig sårbar situasjon, og trenger både oppmerksomhet, oppmuntring og støtte fra de voksne. De er mer avhengige av en positiv relasjon til lærerne enn andre elever". Her kan bruk av sosiometri, hvor alle elevene blir bedt om å skrive navnene på de medelevene de helst vil være sammen med, være et godt verktøy for læreren. Slik kan man få oversikt over hvilke elever som trenger hjelp til å bli en del av det sosiale kollektivet. Pedagogens oppgave blir da å tilrettelegge for relasjonell utvikling og integrering. Det er viktig å sørge for at den ensomme får roller som styrker

posisjonen og attraktiviteten for jevnaldrende (Spurkeland, 2011). Anerkjennende kommentarer fra læreren på det positive elevene gjør eller forsøker å gjøre, vil ifølge Drugli (2012, s. 107) føre til "... at eleven føler seg verdsatt, noe som er viktig for at gode relasjoner skal få utvikle seg". Forskning viser at positiv kontakt mellom lærer og elev forteller resten av klassen at dette er en attraktiv elev, hvilket betyr at lærerens atferd mot enkeltelever påvirker jevnalderrelasjonene og gir økt sosial status (Hughes, Cavell & Jackson, 1999; Hughes & Kwok, 2006; Luckner & Pianta, 2011). Elevene vil bruke informasjon fra lærer-elev-relasjonen til å utvikle en mer positiv innstilling til denne eleven. Den nye og forbedrede relasjonen til medelevene kan i sin tur føre til økt faglig motivasjon hos enkelteleven: Når elever opplever seg likt av jevnaldrende, vil de bli tryggere i klassen og derfor også mer aktive (Drugli, 2012).

Det er ikke bare elevenes oppfatning av hverandre som kan påvirkes av læreren. Drugli (2012) hevder at lærerens væremåte overfor eleven også har innvirkning på elevens syn på seg selv og sine omgivelser. Gjentatte negative tilbakemeldinger og liten grad av anerkjennelse kan fort føre til negativ selvforståelse og liten grad av selvrespekt. Har man ikke respekt for seg selv, vil man heller ikke utvise respekt for andre. Dette kan potensielt være en kilde til konflikter, hvilket betyr at læreren må være bevisst sin betydning for elevenes selvforståelse (Drugli, 2012).

Vi ser altså at forskningen peker mot at lærerens relasjonskompetanse er en avgjørende faktor for å kunne skape gode relasjoner til sine elever, samt tilrettelegge for gode relasjoner elevene imellom. Dette vil igjen påvirke det psykososiale miljøet i klassen. Lærerens relasjonskompetanse begrenser seg riktignok ikke kun til møtet med elevene. Den kan også være avgjørende i samarbeid med hjemmet og i samarbeid med kolleger.

### 2.3 Samarbeid

I dette kapitlet ønsker vi å se på betydningen skole-hjem samarbeid og samarbeid i kollegiet innad på skolen kan ha på lærerens konfliktarbeid. Disse to formene for samarbeid blir viet hvert sitt underkapittel.

### 2.3.1 Samarbeid med hjemmet

For å kunne forstå hva vi legger i skole-hjem samarbeid, eller gå inn på hva et slikt samarbeid innebærer, vil det være viktig å få avklart betydningen av begrepet. Drugli & Nordahl (2016) skriver at det ikke finnes en bestemt definisjon av hva som legges i begrepet skole-hjem samarbeid. De beskriver det som et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole.

Foreldresamarbeid og foreldreinvolvering er i internasjonal forskning to begreper som ofte blir brukt når man snakker om skole-hjem samarbeid (Drugli & Nordahl, 2016). Begrepet foreldresamarbeid viser til et gjensidig og likeverdig samarbeid mellom skole og hjem (Price-Mitchell, 2009). Hvordan man kan etablere et gjensidig, konstruktivt samarbeid mellom partene er hovedessensen i foreldresamarbeid. Nordahl (2007) skriver at hjem og skole må gå sammen om elevenes utvikling og læring, og at partene er gjensidig avhengig av hverandre på bakgrunn av dette. For å fremme samarbeidet med hjemmet, må tiltakene som gjøres legges vekt på hva skole og hjem kan gjøre sammen og hver for seg, til det beste for eleven. Begge parter har et felles ansvar for å øke skolefaglig og sosial utvikling hos elevene (Christenson & Sheridan, 2001). Likevel er etablering, styrking og opprettholdelse av skole-hjem samarbeidet avhengig av at det relasjonelle initiativet kommer fra skolen (Spurkeland, 2009). Dette har støtte i Kunnskapsløftets overordnede del (2017), som sier at hovedansvaret for å invitere til samarbeid med elevenes foresatte ligger hos skolen. Det er også skolen som skal avklare hva samarbeidet krever av partene, og hva samarbeidet skal omhandle (Nordahl, 2007). Vi kan si at det er skolen som sitter med nøklene til å øke relasjonskvaliteten mellom skole og hjem. Også dette blir understreket i Kunnskapsløftets overordnede del (2017, s. 16), hvor det står at oppfostringen skal "... skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling".

På bakgrunn av en rekke studier har Joyce L. Epstein (1995, 2005) delt inn foreldresamarbeid i seks ulike kategorier som har innvirkning på elevenes læring: oppdragelse og omsorg, kommunikasjon, frivillig deltakelse, læring hjemme, beslutninger og samarbeid på samfunnsnivå. Kort oppsummert innebærer disse kategoriene at foreldrene forstår sine barn, både deres utviklingsnivå og deres behov. Videre er det nødvendig med gjensidig kommunikasjon mellom skole og hjem, for å holde hverandre oppdatert på barnets sosiale og faglige situasjon. Sist, men ikke minst, er det viktig å inkludere hjemmet i skolens aktiviteter og skolepolitikk. Foreldre som opplever å bli inkludert i beslutninger som fattes, føler et større eierskap til det som foregår innenfor skolens vegger (Epstein, 1995, 2005). Dette kan

igjen resultere i et mer positivt syn på skolen og større grad av støtte fra hjemmet (Epstein, 1995, 2005; Nordahl, 2007). Forskning viser også at foresatte som engasjerer seg for sitt barns skolegang, har tro på sin egen rolle og betydning i skolen (Desforges & Abouchaar, 2003). Dette samsvarer også med en studie gjort av Michelle LaRocque, Ira Kleiman & Sharon M. Darling (2011), hvor det kommer frem at de lærerne som oppfatter alle foreldrene som en ressurs, har et mer systematisk forhold til skole-hjem samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016). Derfor er det viktig at skolen møter hjemmet med inkludering og tillit.

Forskning viser at skole-hjem samarbeidet har en positiv effekt på elevene når det gjelder skolerelaterte områder (Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006; Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000; Barnard, 2004; Miedel & Reynolds, 1999; Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009). Et godt samarbeid med hjemmet gjør, ifølge Drugli & Nordahl (2016), at elevene får en positiv holdning til skolen, gode relasjoner til lærere og medelever, større grad av trivsel og mindre fravær. I tillegg er elevene bedre på selvregulering, og man kan oppleve færre atferdsproblemer. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan på denne måten fungere forebyggende på konflikter mellom elevene (Drugli & Nordahl, 2016). Effekten av en god lærer-elev-relasjon kan sies å gå begge veier, ettersom elevenes positive innstilling til læreren smitter over på foreldrene (Spurkeland, 2011). Bygging av allianser med foreldrene vil derfor bli lettere å få til, og et slikt tett samarbeid med hjemmet vil i sin tur gagne eleven.

I tillegg til alle disse positive virkningene for elevene, drar også foreldrene selv og læreren nytte av et godt samarbeid seg imellom. Hjemmet får et sterkere forhold til sitt barns læring gjennom økt informasjon fra skolen, og blir mer positive til utdanning og skole (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011). Læreren får på sin side en bredere innsikt i elevenes behov og hvordan enkeltelever fungerer, noe som vil gjøre det enklere å støtte elevene gjennom økt tilpasning av skolehverdagen. Gjennom et positivt skole-hjem samarbeid vil både lærere og foreldre bli bedre i stand til å støtte elevene og deres læringsprosess, gjennom en felles forståelse av den enkelte elevs behov (LaRocque et al., 2011).

John Hattie (2009) konkluderer i sin metaanalyse med at elevenes læringsutbytte har en klar sammenheng med foreldrenes involvering. Flere langtidsstudier (Barnard, 2004; Miedel & Reynolds, 1999) viser at hjemmets involvering i skolen gir positive effekter for elevene både faglig og sosialt. Samarbeidet mellom hjem og skole utgjør altså en viktig del av elevenes læringsmiljø. Dette fordi elevene lettere retter seg etter skolens verdier og normer når

hjemmet også støtter disse (Drugli & Nordahl, 2016). Det er funnet en tydelig sammenheng mellom dette samarbeidet og elevenes atferd og sosiale utvikling (Drugli & Nordahl, 2016). I en norsk studie av Bente Kirkhaug, May Britt Drugli, Christian A. Klöckner & Willy-Tore Mørch (2013) er det funnet at de elevene som blir vurdert av lærerne som gode innenfor sosial kompetanse, ofte har foreldre som engasjerer seg i barnets skoleaktiviteter. I internasjonale studier kan vi finne lignende funn. Blant annet assosieres elevenes sosiale kompetanse med et godt skole-hjem samarbeid i studier gjort av Nermeen E. L. Nokali, Heather J. Bachman & Elizabeth Votruba-Drzal (2010) og Sara E. Rimm-Kaufman, Robert C. Pianta, Martha J. Cox & Robert H. Bradley (2003). I tillegg viser en studie av John Fantuzzo, Christine McWayne, Marlo A. Perry & Stephanie Childs (2004) at et slikt samarbeid reduserer risikoen for atferdsvansker hos eleven. Et positivt samarbeid mellom skole og hjem kan altså gjøre at begge partene utvikler en felles forståelse av hvordan man kan møte elevenes psykososiale behov på en hensiktsmessig måte, noe som er argument nok for at skolen bør strebe etter et godt samarbeid med hjemmet (Drugli & Nordahl, 2016; Hattie, 2009).

Målet med skole-hjem samarbeid er at barnet skal oppleve best mulig støtte, både hjemme og på skolen. Som man kan se av forskningen på dette feltet, er gevinstene av et godt samarbeid mange, og av avgjørende betydning for barnets sosiale og faglige utvikling.

### 2.3.2 Samarbeid med kolleger

Samarbeid som arbeidsform har ikke lang historie i den norske skolen. Alfred Oftedal Telhaug (1987) skriver at lærersamarbeid først ble innført som prinsipp med Mønsterplanen av 1987. Det var først med M87 at det ble formulert en forventning om lærersamarbeid i arbeid med planlegging av undervisning og gjennomføringen av den, vurdering og oppfølging av elever og tilpasset opplæring (Bjørnsrud, 2009). Tidligere ble det forventet at lærere på egen hånd skulle undervise og ha ansvar for enkelte klasser. Innenfor klasserommets vegger har det tradisjonelt foregått privatpraktiserende undervisning i aller høyeste grad (Spurkeland, 2011).

Gjennom nye krav til teamorganisering og samarbeid, har dette nå blitt endret (Spurkeland, 2011). Ifølge Kunnskapsløftets “Prinsipper for opplæringen” (2015, s. 5) skal skolen “... legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen”. Lærere i dagens skole jobber derfor i profesjonelle team. I fellesskap med sine kolleger får lærere mulighet til å utvikle,



vedlikeholde, vurdere og profesjonalisere sin kunnskap (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013). Skolen utvikles gjennom felles samarbeid i kollegiet (Kunnskapsdepartementet, 2008, 2009, 2011). Et slikt samarbeid kan betraktes som selve ryggraden i skolen (Lillejord et al., 2013). Dette fellesskapet omfatter alle skolens aktører og naturlige samarbeidspartnere. Når man jobber sammen i team, er det regnet som et viktig ideologisk grunnprinsipp at gruppa skal skape en synergieffekt: Ved å stå samlet, vil den kombinerte effekten av deres innsats bli større enn summen av hver enkelt lærers bidrag. Teamarbeid vil også innebære gjensidig emosjonell og faglig avhengighet mellom lærerne, samt et felles ansvar for å nå målene som settes (Hjertø, 2013). Man skal likevel ikke glemme at en kjede aldri er sterkere enn sitt svakeste ledd – det vil være en forutsetning at alle på teamet sørger for å bidra. For at et team skal kunne blomstre og fungere som en ressurs som beskrevet over, hevder Melinda Elisenberg Løver & May Britt Postholm (2016) at lærerne må være villige til å konstant utvikle sin egen praksis og anse teamet som en ressurs for denne utviklingen.

En lærer trenger gjerne noen å støtte seg på for å takle utfordringer som oppstår i skolehverdagen. Det kan være godt å ha en god kollega å føle seg fortrolig med. Å arbeide med barn kan oppleves krevende og ensomt, dersom man ikke har støtte i sine kolleger (Spurkeland, 2011; Webster-Stratton, 2012). Samtaler med kolleger, hvor man kan få utløp for sin frustrasjon og få innspill på det frustrasjonen omhandler, fungerer som en mestringsstrategi i hverdagen som lærer. Et slikt kollegasamarbeid kan lette pedagogens opplevelse av å bære hele ansvaret alene (Spurkeland; 2011; Webster-Stratton, 2012). Lærere som arbeider i et nettverk med gode relasjoner, vil altså ha en større arena å arbeide på (Løver & Postholm, 2016; Spurkeland, 2011).

Alt i alt vil “... et støttende, ikke-fordømmende kollegium som gir konstruktive tilbakemeldinger, styrke de ansattes selvtillit, vilje til å prøve nye ting og øke refleksjonsnivået og støtten til hverandre” (Webster-Stratton, 2012, s. 491).

## 2.4 Skolemegling

En lærers rolle i elevkonflikter kan være en sterk bidragsyter for å påvirke resultatet av dem, og læreren sitter dermed, ifølge Spurkeland (2011, s. 125), “... med noen av nøklene til elevenes vennskap”. I læreplanens overordnede del som omhandler sosial læring og utvikling, legges det vekt på at lærerne i møte med “... elevene skal fremme kommunikasjon og

samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne”. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Et mål er at læreren skal utstyre elevene med de nødvendige kommunikative verktøyene som skal til for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. En måte læreren kan bidra til dette på, er å innta rollen som megler mellom elever som har havnet i konflikt. Skivik (2016, s. 23) hevder at “... hvordan vi velger å løse konflikten, konfliktløsningens design og metode, vil være avgjørende for om konflikten er konstruktiv eller destruktiv”. Meglingens overordnede mål er ifølge Tricia S. Jones (2004) å styrke en rekke viktige sosiale ferdigheter hos elevene. Det skal blant annet sørge for utvikling av konstruktive konfliktløsningsstrategier, økt emosjonell bevissthet og evne til problemløsning. Flere metaanalyser antyder at megling har en positiv effekt på elevers sosiale og emosjonelle utvikling, forebygging av antisosial atferd, samt klimaet i klasserommet og på skolen (Garrard & Lipsey, 2007; Jones, 2004).

Det er viktig å påpeke at dersom en konflikt går ut over partene selv og fellesskapet, har man som voksen på en skole uansett et ansvar for at konflikten blir håndtert, uavhengig av om partene ønsker å inngå i megling (Farstad & Odden, 2015).

#### 2.4.1 Meglerrollen

Konflikter tilhører det normale mellommenneskelige samspillet. At elever er uenige om noe, er ikke dramatisk. Lærerens konflikthåndtering kommer inn når relasjonen, kommunikasjonen og handlingen blir destruktiv (Spurkeland, 2011). Da kan det bli naturlig at læreren inntar rollen som skolemegler. For å få innsyn i meglers rolle, og for å ytterligere forstå relevansen skolemegling har for vår studie, kan det være hensiktsmessig å se på hva fenomenet megling innebærer. Tor-Johan Ekeland (2010) betegner at megling finner sted “... når man benytter en nøytral tredjepart for å håndtere en konflikt”. Det ligger altså i meglingens natur at den som inntar rollen som megler befinner seg “i midten” av partene, og skal forholde seg upartisk. Megling har til hensikt å utvikle alternativer for videre handling. Sammen med partene må meglere vurdere ulike muligheter som kan bidra til å nå en enighet som ivaretar partenes behov (Folberg & Taylor, 1984).

Skolemegling følger de samme prinsippene som megling gjør, og har holdningsdanning og konfliktløsning som hovedfokus (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet & Barne- og familiedepartementet, 2000). Særlig råder idéen om at en konflikt er partenes eiendom. Med det mener man at de involverte partene er konfliktens rette eiere (Christie, 1977). Det er

deres plikt og rett å håndtere det de har uoppgjort, og de må derfor delta i prosessen med å løse det (Farstad & Odden, 2015, Wiig, 2000). Dette er det viktig at meglere gjør partene bevisst på. Slik kan partene gis mulighet til å lære noe underveis, og det kan forhindre at en tilsvarende situasjon oppstår i fremtiden. En gjenopprettende meglersrolle formes etter dette prinsippet (Farstad & Odden, 2015). Ettersom partene eier meglingen, blir det de som fyller den med innhold. Dette må meglere være klar over. Hvis ikke, står man i fare for å stjele konflikten fra partene. Meglere skal heller fungere som en støttende tredjepart som skaper trygge rammer for en god dialog mellom likeverdige parter (Farstad & Odden, 2015, Wiig, 2000).

Et viktig bidrag fra meglere til å skape de nødvendige trygge rammene er, ifølge Farstad & Odden (2015), tydelighet rundt de verbale og ikke-verbale spillereglene. Partene skal være klar over hva som kan snakkes om under samtalen, og hvordan man snakker om det. Her spiller anerkjennende kommunikasjon en viktig rolle, for å sørge for at behovet til partene blir avklart og bekreftet. Meglere skal snakke *med* partene, hvor man viser høy grad av støtte samtidig som partene ansvarliggjøres (Farstad & Odden, 2015; Hopkins, 2002). Det er også viktig at det meglere formidler er upåvirket av egne holdninger, tolkninger og verdier (Hopkins, 2002). Begge parter skal få den samme muligheten til å legge frem sin subjektive versjon av hva som har skjedd (Farstad & Odden, 2015; Wiig, 2000). Partenes subjektive følelser og opplevelser kan betraktes som en form for sannhet i en konflikt, og er viktigere enn den objektive sannheten (Spurkeland, 2011). Det er ingen andre som vet mer om opplevelsen av en konflikt enn partene selv – de tilhørende følelsene må tas på alvor og valideres. Derfor vil det beste utgangspunktet for læring og gjenoppretting være at læreren opptrer støttende, uavhengig av hvem som i utgangspunktet har mest skyld i konflikten (Hopkins, 2002, Wiig, 2000). Man viser “... ikke støtte til handlingen, men til mennesket” (Farstad & Odden, 2015, s. 27).

Gjenopprettende tilnærming har et tydelig relasjonsfokus (Farstad & Odden, 2015). Selv om hensikten i utgangspunktet er å reparere relasjonen mellom partene som er direkte involvert, blir også klassen som kollektiv berørt av en konflikt. Ettersom konflikter kan ha en skadelig effekt på elevgruppa, har læreren ansvaret både for partene og fellesskapet. Derfor kan det være naturlig å trekke inn klassen som felleskap i prosessen med å håndtere konflikten (Farstad & Odden, 2015; Hopkins, 2002). Dersom en konflikt har skapt splid i elevgruppa, vil gjenoppretting av trygghet og trivsel resultere i økt forutsigbarhet i klasserommet og bedre

samhold mellom elevene. En vellykket meglingsprosess vil med det bidra til å styrke det psykososiale miljøet i klassen (Farstad & Odden, 2015).

Ulike parter i en konflikt kan forstå en situasjon forskjellig. Jostein Alberti-Espenes (2012) skriver at en konflikt kan oppstå uten at det egentlig er tilsiktet, eller at man er klar over det selv. Eksempelvis kan en uskyldig ment kommentar fra den ene parten, oppfattes som en krenkelse for den andre. Skolemegling bidrar til at partene i slike situasjoner kan forstå hva som skjedde og hvorfor, og dermed se saken fra flere sider (Wiig, 2000). Slik kan de oppklare misforståelser, lære å forstå seg selv og andre bedre, samt ta ansvar for hvordan man kommuniserer med hverandre fremover (Alberti-Espenes, 2012; Farstad & Odden, 2015).

Selv om det i mange tilfeller kan være nødvendig å gå inn i håndteringen av konflikten som en nøytral tredjepart, kan det ofte være hensiktsmessig at læreren tar et steg tilbake og gir partene anledning til å løse konflikten sin selv. Farstad & Odden (2015, s. 62) påpeker at de “... aller fleste konfliktene i skolehverdagen er små uoverensstemmelser der partene er noenlunde jevnbyrdige”. Videre hevder de at å løse konflikter selv er viktig ferdighetstrening for elevene. I stedet for å gå inn i konflikten, kan læreren oppfordre elevene til å sammen finne ut av uoverensstemmelsene, og uttrykke tro på at de kommer til å finne en løsning på egen hånd. I etterkant kan læreren følge opp ved å kartlegge situasjonens alvorlighetsgrad, og vurdere om det vil være nødvendig å gripe inn. Man kan spørre partene om de fikk løst konflikten, eller om det vil være behov for assistanse. På denne måten vil elevene få en gylden anledning til å styrke sine konfliktløsningsferdigheter, med de sosiale ferdighetene som hører med (Farstad & Odden, 2015).

For at et meglingsmøte skal kunne være fruktbart, trenger enkelte forutsetninger å være på plass. Det mest grunnleggende er at partene selv må ha et ønske om å gå til megling (Eide & Gjertsen, 2009). I tillegg er det viktig at partene opplever å ha en god og tillitsfull relasjon til megleren (Farstad & Odden, 2015). Slik vil megleren ha tilstrekkelig autoritet til å skape trygge rammer rundt møtet. Når det kommer til megleren, mener Spurkeland (2011) at nøkkelegenskaper er å ha evnen til å lytte, stille gode spørsmål, vise empati og opptre upartisk. Man skal forholde seg nøytral, da partene av en konflikt vil være sensitive for meglereens nøytralitet og vil registrere den minste skjevhet. I denne sammenheng skriver Farstad & Odden (2015) at det er viktig at læreren kjenner seg selv godt nok til å vite at man

er egnet som megler i den aktuelle konflikten. Hvis man vet at evnen til å hjelpe på noe vis blir redusert, vil det i større grad gagne partene at en annen voksen fyller denne rollen.

Som nevnt, er et av de viktigste verktøyene man har som megler å stille gode spørsmål som driver meglingen fremover. I meglingsammenheng hevder Farstad & Odden (2015) at spørsmålenes hensikt er å hjelpe partene med å sette ord på følelsene sine, og kunne beskrive sin opplevelse av situasjonen. Videre er målet med å stille gode spørsmål å få partene til å se hverandres side av saken, forstå hva som kunne vært gjort annerledes og hva som må til for å bedre situasjonen (Wiig, 2000). Megleren bør, ifølge Belinda Hopkins (2002), unngå å stille spørsmål som er anklagende, dømmende eller tolkende, og heller fokusere på at partene selv skal kunne finne en løsning. Et eksempel på et godt spørsmål kan være “Hva kan dere gjøre fremover for å ha det bra sammen?”. Slik vil partene også få ansvaret for egen konfliktløsning, og gis mulighet til å lære noe av situasjonen (Hopkins, 2002). Gode spørsmål gjør også at partene føler seg hørt. Det kan føre med seg at de får tenkt seg om, kanskje finne ut på hver sin kant at de har blåst dette opp litt, og heller bestemme seg for å stå over meglingen og bli venner istedet. Det kan i enkelte tilfeller vise seg at det er tilstrekkelig å gis anledning til å fortelle sin opplevelse av det som har skjedd (Farstad & Odden, 2015).

Noen ganger krever en konfliktsituasjon at den må håndteres mens partene er midt oppi den. Barn lever i nuet. De kan trenge å løse konflikten raskt, mens de fortsatt er klar over hva den i utgangspunktet handler om. Farstad og Odden (2015) mener at slik “her og nå”-megling kan betegnes som en mer spontan variant av det tradisjonelle meglingsmøtet. Hensikten er å ta konflikten ved roten før den rekker å eskalere. Oppstår det eksempelvis en konflikt i skolegården, vil det være gunstig at megleren tar med seg partene til et uforstyrret sted for å ta en prat med dem. “Her og nå”-meglingen følger altså de tradisjonelle fasene i konflikthåndtering, men har en noe mer uformell ramme. Farstad & Odden (2015) argumenterer for at en slik meglingsform kan egne seg i mindre konflikter. De begrunner dette med at konflikten kan forsterkes unødvendig dersom rammen blir for formell.

#### 2.4.2 Meglingsprosessen

Skolemeglingens natur er at den går gjennom ulike faser før man kan si at man har oppnådd ønsket resultat (Farstad & Odden, 2015). Prosessen starter allerede før selve konflikthåndteringen finner sted: Man må som skolemegler vite at det finnes forsoningsvilje hos de involverte partene i konflikten (Wiig, 2000). Spurkeland (2011) fremhever at

meglingen forutsetter viljen til forsoning, samt partenes holdning til konflikthåndteringsarbeidet.

Som en tommelfingerregel kan en si at det inngår tre faser i å håndtere en konflikt (Spurkeland, 2011). I første fase er målet å få kartlagt opprinnelsen og omfanget av situasjonen, samt partenes opplevelse av den. Det er i denne fasen man kan få indikasjoner på om partene har behov for å snakke om det som har skjedd, om hjemmet eller skoleledelsen bør involveres, eller om dette rett og slett er en sak som går over av seg selv (Farstad & Odden, 2015). I neste fase bør fokuset være å bearbeide konflikten og se på hvordan partene kan komme til en viss enighet. Målet i denne fasen er å snu partenes bilde av hverandre (Eide & Gjertsen, 2009). Det kan være lønnsomt at partene i konflikten får øve seg på positive utsagn om motparten, sammen med meglere. Her fremhever Spurkeland (2011) viktigheten av at partene selv er fortrolige med sine utsagn om hverandre. I siste fase av konflikthåndteringsprosessen legges det vekt på å reetablere relasjonen slik den var før konflikten oppsto. Partene bør inngå en balansert, realistisk og gjennomførbar avtale for videre samhandling, som de begge opplever som rettferdig (Farstad & Odden, 2015; Spurkeland, 2011). Denne avtalen bør fokusere på kritiske minimumsgrenser og inneholde konsekvenser ved brudd. Videre bør meglere følge opp situasjonen gjennom regelmessige møter og observasjon av partene i samhandling. I konflikthåndteringsprosesser som dette er det helt essensielt at meglere setter av god nok tid (Spurkeland, 2011).

Under meglingsarbeidet kan det være en fordel om meglere gjentar de viktigste utsagnene fra begge parter. På denne måten kan man sammen male et bilde av situasjonen, og oppsummere det som har skjedd. Da er det viktig at partene i konflikten sier seg enige i denne oppsummeringen. Slike oppsummeringer kan være gode overganger mellom de ulike fasene i meglingen, i tillegg til at de viser partene at du er interessert i det de har å fortelle, og at du bryr deg om dem (Farstad & Odden, 2015, Hopkins, 2002). Når selve meglingen er gjennomført, kan det være nyttig å ha et oppfølgingsmøte etter en viss tid (Farstad & Odden, 2015; Wiig, 2000). Formålet med et slikt møte vil være å høre med partene om de har fått det bedre etter at meglingen fant sted. Dersom dette ikke er tilfelle, kan avtalen fra meglingsmøtet med fordel gjennomgås og bearbeides på nytt. Kanskje er det også behov for et nytt meglings- eller oppfølgingsmøte (Farstad & Odden, 2015).

Målet med en slik konflikthåndteringsprosess er at relasjonen mellom partene gjenoprettes.

Med gjenoppretting av relasjoner menes det at man delvis eller fullstendig reparerer de relasjonelle skadene av en konflikt (Hopkins, 2002). Tilnærmingen søker å gjenopprette forholdet mellom de involverte, slik at de kan finne tilbake til ro, verdighet og trygghet. Dette innebærer at partene får satt ord på sin opplevelse av situasjonen, lytter til hverandre, kommer hverandre i møte og inngår en konkret avtale for videre samhandling (Farstad & Odden, 2015).

Kort oppsummert er de viktigste faktorene i megling – så vel som i konflikthåndtering generelt – å ta seg god tid, innta en nøytral rolle, vise interesse for partenes subjektive opplevelse og validere deres følelser knyttet til konflikten (Farstad & Odden, 2015; Hopkins, 2002; Spurkeland, 2011; Wiig, 2000).

### 3 Metode

I dette kapittelet vil vi beskrive sammenhengen mellom vår vitenskapsteoretiske forankring og valg av metode. Videre vil vi presentere vårt forskningsdesign og tilknytningen det har til problemstillingen. Gjennom beskrivelse av metodevalg, utvalg av informanter, intervju- og observasjonsprosessen, etiske hensyn og studiens kvalitetskrav, vil vi redegjøre for datainnsamlingen og analyseprosessen. Vår intensjon er å gjennomgående være så transparente som mulig. Vi ønsker at våre valg og begrunnelser kommer tydelig frem for leseren, med hensyn til studiens validitet og reliabilitet.

Studien vår har til hensikt å trekke slutninger fra det spesielle til det mer allmenne (Johannessen et al., 2010). Datamaterialet vårt har blitt analysert med utgangspunkt i at empirien er det som legger grunnlaget for hvilke teorier som benyttes. For å integrere empiri og teori har vi altså jobbet induktivt, også kalt “bottom up”, ved å jobbe oss gjennom etapper fra rådata til konsepter eller teorier (Tjora, 2017). Selv om utgangspunktet for en induktiv tilnærming er å gå inn i en undersøkelse uten noe teoretisk utgangspunkt, vil en studie alltid være farget av forskernes egne erfaringer, opplevelser og teorier (Creswell, 1998; Krumsvik, 2019; Postholm, 2010). Denne studien er ikke basert på noen spesiell teori, men er likevel påvirket av våre tolkninger om hva som ligger til grunn for lærerens håndtering av elevkonflikter. Intervjuguiden (se vedlegg 2) og forskningsspørsmålene ble utformet med utgangspunkt i den forforståelsen vi hadde om temaet. Dette gjør at vi vanskelig kan utelukke at vår tolkning av faktorer som påvirker lærerens konflikthåndtering, ikke har påvirkning på datamaterialet (Krumsvik, 2019).

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring og valg av metode

Krumsvik (2019) skriver at forskning handler om å finne den rette metoden til den rette problemstillingen, og at dette forutsetter at man vet hvordan man skal håndtere det metodiske håndverket. I denne oppgaven ønsker vi å belyse hvordan erfarne lærere arbeider med håndtering av elevkonflikter. Problemstillingen vår tar utgangspunkt i lærernes opplevelse, og hvordan de selv arbeider med konflikthåndtering i hverdagen som lærer. Johannessen et al. (2010) anser kvalitativ metode som særlig nyttig hvis det blant annet skal undersøkes fenomener man ønsker å få en dypere forståelse av. Det betyr at den kvalitative forskningsmetoden er mest egnet til å gi oss en helhetlig forklaring på hva denne studien søker å forstå.



Vi ønsker å formidle forståelsen av konflikthåndtering som fenomen på best mulig måte. Utgangspunktet for datainnsamlingen er triangulering av datasett, hvor vi benytter oss av både semistrukturert intervju og observasjon (Patton, 2002). De semistrukturerte intervjuene utgjør den primære delen av datamaterialet, mens observasjonene har en supplerende funksjon. Postholm (2010) skriver at en slik bruk av ulike kilder vil kunne understøtte og bekrefte hverandre, og dermed bidra til å sikre studiens kvalitet. Dette utdypes i underkapittel 3.1.3 – triangulering av datasett.

### 3.1.1 Valg av forskningsdesign

Å forstå sider ved informantenes opplevelse av et fenomen er formålet med kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har en direkte sammenheng med den fenomenologiske tilnærmingen. Fenomenologi betyr “... læren om det som viser seg” (Johannessen et al., 2010, s. 82). Som metode innebærer fenomenologi å beskrive fenomener så presist det lar seg gjøre (Merleau-Ponty, 1962). Man benytter seg av en fenomenologisk tilnærming når man ønsker å utforske, og få forståelse for, menneskers erfaringer og opplevelser av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015; Johannessen et al., 2010; Postholm, 2010). Dette perspektivet er derfor godt egnet for denne studien, ettersom vi ønsker å få tilgang til våre informanternes subjektive opplevelser i møtet med konflikthåndtering, gjennom hvordan de velger å forstå og fremstille fenomenet (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Skilbrei, 2019). Slik kan det formidles en ren forståelse av konflikthåndtering som fenomen i en skolesetting, sett gjennom lærernes øyne. Vår viktigste oppgave som fortolkere av fenomenet er å tone ned våre egne fordommer og forutinntatte holdninger så mye som mulig. Det er i første rekke informantenes egne intensjoner med sine erfaringer og opplevelser vi skal se på – ikke våre egne (Grønmo, 2016).

### 3.1.2 Utvalg og valg av informanter

Ettersom hensikten med vår studie er å fokusere på lærerens håndtering av elevkonflikter, var det naturlig å se etter lærere med erfaring på feltet. For å gi oss meningsfull innsikt i temaet konflikthåndtering, og for å få samlet nødvendige data, ble informantene i denne studien rekruttert på bakgrunn av deres ekspertise og erfaring. Denne rekrutteringen av informanter kalles “strategisk utvelgelse” eller “purposeful sampling” (Johannessen et al., 2010; Maxwell, 2005; Patton, 2002). For å få best informasjon om temaet som skal belyses, og for å kunne besvare problemstillingen, er det hensiktsmessig med et slikt utvalg (Postholm, 2010;

Johannessen et al., 2010). Informantenes ekspertise innenfor fenomenet er også viktig når det kommer til studiens fenomenologiske tilnærming. Katie Ried, Paul Flowers & Michael Larkin (2005) skriver følgende om utvalg i forbindelse med fenomenologiske studier:

*Participants are experts on their own experiences and can offer researchers an understanding of their thoughts, commitments and feelings through telling their own stories, in their own words, and in as much detail as possible. Participants are recruited because of their expertise in the phenomenon being explored (Ried, K., Flowers, P. & Larkin, M., 2005).*

Utvalget vårt består derfor av tre erfarne lærere som har kunnskap om håndtering av elevkonflikter. Informantene arbeider på samme skole, og har kontaktlæreransvar for hver sin klasse på ulike trinn. Skolen våre informanter jobber ved har lav forekomst av elevkonflikter, noe vi hadde kjennskap til fra tidligere praksis. I utgangspunktet hadde vi vurdert at totalt fire lærere ved to ulike skoler ville være et hensiktsmessig utvalg, både med hensyn til antall og muligheter for å kunne sammenligne deres konflikthåndteringspraksis. Dette lot seg imidlertid ikke gjøre, grunnet Covid-19. Ettersom vi fryktet at utbruddet når som helst kunne nå Norge, valgte vi heller å rekruttere enda en informant fra den skolen hvor vi allerede var i gang med datainnsamlingen vår. Det viste seg å være en klok vurdering, da skolene ble midlertidig stengt kun få dager senere.

I forkant av datainnsamlingen hadde vi individuelle samtaler med informantene. Her informerte vi grundig om studiens bakgrunn og formål, samt hva det ville innebære å delta i den. Denne briefinggen skulle forsikre oss om at informantene visste hva de ble med på, samtidig som de fikk anledning til å bli bedre kjent med oss som forskere. Etter disse samtalene fikk de hvert sitt samtykke- og informasjonsskriv (se vedlegg 1) som bekreftet det vi hadde snakket om.

### 3.1.3 Triangulering av datasett

For å i størst mulig grad kunne gi en presis beskrivelse av våre informanternes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont, søker vi å få deres stemme tydelig frem gjennom en kombinasjon av observasjon og intervju (Johannessen et al., 2010). Intervju er som nevnt hovedkilden vår, med observasjon som supplerende datasett. Å bruke to datainnsamlingsmetoder på denne måten kalles triangulering av datasett (Johannessen et al.,

2010; Patton, 2002). Observasjon og intervju har en utfyllende effekt på hverandre, og kan sies å utnytte hverandres mangler: Der hvor observasjon kan fortelle oss hva noen gjør, kan intervjuer fortelle oss hva de sier at de gjør (Johannessen et al., 2010). Ulike kilder kan styrke påliteligheten og troverdigheten, dersom de støtter og bekrefter hverandre. Dette kan være med på å styrke kvaliteten på arbeidet (Lincoln & Guba, 1985; Postholm & Jacobsen, 2011). Alan Bryman (2015) skriver videre at forskere som bruker observasjon av deltakere ofte også bruker kvalitative intervjuer.

### 3.2 Intervju som metode

Kvale & Brinkmann (2015, s. 18) sier det best: “Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem”. Som vi har vært inne på, har observasjon og intervju en utfyllende effekt på hverandre. Der hvor observasjoner best kan gi oss svar på *hva*, har intervjuet sin styrke i å fortelle *hvordan* (Johannessen et al., 2010). Gjennom intervjuene skal lærernes refleksjoner komme frem, slik at vi blir i stand til å få et mer helhetlig bilde av deres livsverden. For å få et innblikk i informantenes erfaringer, perspektiver og tanker om konflikthåndtering, er det et mål at vi som forskere skal kunne ha en samtale med rom for å snakke så fritt som mulig om dette temaet. Derfor er semistrukturerte intervjuer vurdert som en optimal metode for denne undersøkelsen. Når man intervjuer semistrukturert, utarbeides det noen spørsmål i forkant av intervjuet, samtidig som man er åpen for å kunne stille oppfølgingsspørsmål eller ta opp temaer som ikke er planlagt på forhånd (Postholm, 2010; Postholm & Jacobsen, 2011). Denne formen for intervju retter fokus mot informantens egne perspektiver og meningstolkninger knyttet til temaer fra dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I fenomenologiske studier er det vanlig at forskeren selv, i løpet av forskningsprosessen, utvikler sin forståelse av fenomenet som studeres. Dersom man har flere intervjuobjekter, vil det derfor være naturlig å ta opp temaer som oppstår i det første intervjuet, med de resterende informantene (Postholm, 2010). Dette opplevde også vi i vår forskningsprosess. Utsagn og temaer som ble belyst av vår første informant, farget dermed de to gjenstående intervjuene.

#### 3.2.1 Gjennomføringen av intervjuene

Vi startet med å utarbeide en intervjuguide (se vedlegg 2) hvor spørsmålene tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette ble gjort for å sikre oss et datamateriale

som er relevant for det studien skal undersøke. For oss legger intervjuguiden grunnlaget for at det semistrukturerte intervjuet inneholder spørsmål om de emnene vi søker å belyse. Ifølge Grønmo (2016) skal intervjuguiden balansere mellom å være enkel og generell med hensyn til et fleksibelt intervju, men omfattende og spesifikk nok til å gi oss relevant informasjon. Med disse hensynene i tankene ble det utformet forholdsvis enkle og korte spørsmål, for å få informantenes egne refleksjoner og erfaringer mest mulig frem i lyset. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og deretter transkribert til tekst. Den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen materialet for vår intervjuanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Arbeidet med å gi oss høyest mulig kvalitet på intervjuene startet allerede før vi gikk i gang med selve datainnsamlingen. Vi gjennomførte uformelle samtaler med hver og en av informantene, hvor vi fikk lagt frem hva som er formålet med studien, og hvordan arbeidet med intervjuene og observasjonene kom til å bli gjennomført. Informantene fikk i tillegg snakket om hvorfor de ønsket å delta, og luftet sine tanker om hva de selv håpet å få ut av studien. Disse samtalene hadde flere funksjoner: Ved å informere om gjennomføringen, søkte vi å skape forutsigbarhet for informantene mens vi gjennomførte observasjonene og intervjuene. I tillegg var målet å gjøre informantene mest mulig trygge på oss, slik at særlig intervjusituasjonen skulle kunne foregå innenfor de ledige og uformelle rammene vi ønsket.

Selve intervjuene foregikk i ulike grupperom på skolen, slik at vi fikk snakke uforstyrret (Postholm, 2010). Vi passet på å lage avtaler etter skoletid, på dager hvor informantene hadde mulighet til å sette av godt med tid. For oss var det viktig at ikke tiden skulle være noen stressfaktor for dem, og dermed risikere å påvirke deres evne til å tenke klart og fremstille egen opplevelse av temaet. Intervjuene med informantene ble gjennomført individuelt. Fordelen med slike individuelle intervjuer er at intervjuobjektet trekkes ut av en sosial sammenheng. Dette gir frihet til å snakke åpent og ærlig om temaet det forskes på, uten å tenke på hvordan det de sier fremstår for andre mennesker (Postholm & Jacobsen, 2011). I tillegg peker Postholm & Jacobsen (2011) på at denne intervjuformen står sterkt når det kommer til å forstå enkeltindividers opplevelse av gitte situasjoner, samt hvordan disse individene oppfatter virkeligheten. Dette er helt i tråd med vårt fenomenologiske utgangspunkt. I møte med informantene ble intervjusamtalene innledet med å snakke litt om løst og fast. Det ble gjort for å skape en avslappende ramme for intervjuet, hvor informantene skulle kunne sitte med lave skuldre og dele mest mulig av sine tanker, uten å oppleve intervjuet som et avhør (Kvale & Brinkmann, 2015). Mens vi hadde den uformelle samtalen i

forkant av intervjuet, klargjorde vi lydopptakeren. Vi fant det fordelaktig å bruke slikt utstyr i datainnsamlingsprosessen, for å selv kunne være fullstendig til stede under intervjuene (Postholm, 2010).

Da spørsmålene ble stilt, ønsket vi i størst mulig grad å styre unna å legge ord i munnen på informantene. Her var intervjuguiden (se vedlegg 2) en god støtte, da den gjorde det mulig å stille spørsmålene på en måte som ikke var ledende (Larsen, 2007). På samme måte var vi bevisste på å ikke la det komme frem hva vi mente, for eksempel med hvordan vi responderte på svarene informantene ga. Vi ønsket å ha minst mulig påvirkning på hvilke tanker og erfaringer de kom med, og hvilken retning de førte svarene sine i.

Likevel så vi oss nødt til å stille noen få ledende spørsmål, på steder hvor vi mistenkte at informantene satt på viktig data for vår studie. Eksempelvis ble dette gjort i form av enkelte oppfølgingsspørsmål. I mange studier kan det ofte være både viktig og nødvendig å stille slike ledende spørsmål for å sjekke intervjusvarenes reliabilitet, og for å verifisere det informantene sier. Faktisk kan ledende spørsmål på denne måten styrke studiens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Et intervju er et møte mellom mennesker; Kvale & Brinkmann (2015, s. 203) gjør derfor et poeng ut av at det er viktig å "... være til stede i situasjonene", og at det ikke kan "... etableres kriterier for hva som utgjør et godt intervju med hensyn til den vitenskapelige eller etiske kvalitet: Vurderingen av intervju kvalitet avhenger av intervjuets spesifikke form, tema og formål". Spørsmålet er altså ikke hvorvidt man kan eller ikke kan stille ledende spørsmål, men snarere hvor disse spørsmålene skal lede. Det viktigste er å erkjenne virkningen av spørsmålene, og prøve å gjøre forskningsspørsmålene så tydelige som mulig. På denne måten får leseren mulighet til å vurdere forskningsfunnenes validitet – gjennom å evaluere betydningen spørsmålene kan ha hatt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre i intervjuprosessen ble oppfølgingsspørsmål stilt der det falt seg naturlig. Dette gjorde vi for å få frem nye refleksjoner hos informantene, og for å forsikre om oss at vi hadde forstått svarene riktig. For å sikre dette, i tillegg til å vise at vi lyttet aktivt, passet den av oss som ledet intervjuet på å gjenta det informantene sa før oppfølgingsspørsmålene ble stilt (Kvale & Brinkmann, 2015). Konkretisering under intervjuet bidrar også til færre misforståelser og gir datamaterialet større validitet (Grønmo, 2016). Helt avslutningsvis sørget vi for å spørre informantene om de hadde noe mer å tilføye, i fall det skulle være noe som ble glemt (Kvale

& Brinkmann, 2015). Dette viste seg å være lurt, da samtlige informanter hadde noe å komme med da de fikk dette spørsmålet.

### 3.3 Observasjon som metode

Dersom en forsker trenger direkte innsyn i det som studeres, egner observasjon seg godt. Med bakgrunn i vår problemstilling, mener vi det vil være hensiktsmessig å observere hvordan lærere håndterer elevkonflikter som oppstår på skolen. Observasjon er vurdert som en egnet, supplerende datakilde for denne studien, da vi ville studere lærernes konflikthåndtering i en naturlig kontekst (Johannessen et al., 2010). Vi ønsket å observere våre informanters praksis i en setting som var naturlig for dem (Postholm, 2010). Målet var å se på hvordan disse lærerne arbeidet med håndtering av elevkonflikter i praksis, som et supplement til uttalelsene fra intervjuene. Når observasjonen finner sted i informantenes naturlige miljø på denne måten, kalles det for feltobservasjon eller naturlig observasjon (Lund & Haugen, 2006). Å observere våre informanter i klasserommet, eller ute på inspeksjon, er en naturlig setting – fenomenet kan altså ikke skilles fra den sammenhengen det har blitt erfart i (Johannessen et al., 2010). Vi følger til sammen tre lærere på ulike trinn ved samme skole, noe som i lys av det studien søker å gå inn på, er vurdert som en utvalgsstørrelse og en setting som bygger opp under problemstillingen vår (Johannessen et al., 2010).

Når vi observerer, studerer vi det synlige – det mennesket gjør (Johannessen et al., 2010). I vårt tilfelle er dette samspillet mellom lærer og elever i konfliktsituasjoner. Under en observasjon lar man seg ubevisst påvirke av alle sanser, noe som har innvirkning på vår opplevelse av situasjonen, og dermed også vår observasjon. Informasjon som appellerer til sansene våre er gjerne sterkere, og vil påvirke valg og handling i større grad enn tale. Dermed kan observasjon gi tilgang til data der andre metoder vil komme til kort (Johannessen et al., 2010; Postholm, 2010; Postholm & Jacobsen, 2011).

Som metode for innsamling av data har observasjon en rekke rammer. Helt overordnet må man finne et fokus som er i tråd med problemstillingen. Deretter trenger man å være bevisst på hvem som observeres, når observasjonen finner sted, hvilken observatørrolle man skal innta og om observasjonen skal være åpen eller strukturert (Postholm, 2011). Valgene man tar vil være avgjørende for hvordan observasjonen blir gjennomført.

### 3.3.1 Gjennomføringen av observasjonene

Første steg i observasjonsprosessen var å få tilgang til objekter å observere. Dette fikk vi i informantene våre. De var inneforstått med å delta i både intervjuer og observasjoner, da de allerede hadde lest gjennom og skrevet under på informasjons- og samtykkeskjemaet (se vedlegg 1), hvor vi presenterte studien og hva det ville innebære å delta i den.

I observasjonssituasjonene presenterte informantene oss for elevene, og vi fikk anledning til å kort fortelle på en forståelig måte hvorfor vi var der: at vi skulle se på hvordan læreren deres jobbet. Det ble også informert til de ansatte på skolen at vi kom til å være der i forbindelse med datainnsamling til masteroppgaven, og at vi skulle følge tre av deres kolleger over en viss periode.

Når det gjelder observasjon er det "... viktig å velge en observasjonsrolle som er både relevant for fenomenet forskeren skal studere og som er mulig å bruke der forskningen foregår" (Johannessen, 2010, s. 132). Vi benyttet oss av systematisk, ikke-deltakende observasjon, som går ut på at observasjonen er planlagt og fokuserer på spesifikke aktiviteter. I planleggingsfasen tenkte vi mye på balansen mellom observasjon og deltakelse. Denne balansen påpeker May-Len Skilbrei (2019) viktigheten av, ved at rollen vi inntar vil ha en direkte innvirkning på dataene våre. Ettersom det er lærerens handlinger vi ønsker å observere, er det naturlig å innta det Patricia A. Adler & Peter Adler (1998) omtaler som "den perifere medlemsskapsrollen": Vi ønsker ikke å gripe inn, men observerer for å få innblikk i lærerens arbeid med elevkonflikter. For å få til dette, må observasjonen foregå der situasjonene kan oppstå. I denne studien ble den naturlige settingen, som nevnt tidligere, vurdert til å være undervisningstimer, friminutt og overgangssituasjoner.

Ved en slik type observasjon skriver man fortløpende ned det som observeres. Til dette benyttet vi oss av et observasjonsskjema (se vedlegg 3). Et slikt skjema gir rom for å tid- og stedfeste, beskrive og tolke situasjonene vi observerer gjennom å notere underveis. Det som gir oss mulighet til å strukturere og reflektere over notatene våre, er notering av tidspunktet observasjonene skjedde på (Postholm, 2011).

Et siste steg i forskningsprosessen handler om å trekke seg ut igjen fra felten. Noen ganger tar en slik prosess slutt fordi en studie skal fullføres innen en tidsfrist (Johannessen et al. 2010), noe som er tilfelle i vår studie. Vi drøftet oss imellom hvor mange observasjonsdager det ville

være nødvendig å ha, og ble enige om at ettersom observasjonene kun fungerer som supplement til intervjuene, kunne vi holde oss til to dager hos hver informant.

Da vi hadde gjennomført samtlige intervjuer og observasjoner, var det tid for å transkribere og analysere dataene som fremkom av dette. Analyseprosessen var i gang.

### 3.4 Analyseprosessen

Analyse kan forklares som veien fra empiriske beskrivelser til teoriinspirerte tolkninger (Nilssen, 2012). Analyseprosessen går ut på å planlegge og gjennomføre hvordan vi kan trekke ut meningsessensen i datamaterialet vårt. Det endelige målet er å sitte igjen med en forståelse som hjelper oss å belyse problemstillingen, og som svarer på forskningsspørsmålene. Struktureringen av forståelsen vår gjøres ved å sortere dataene i relevante kategorier, temaer eller perspektiver (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). En analyse som innebærer slik koding og kategorisering kalles deskriptiv analyse. Disse kodene og kategoriene blir til gjennom hele forskningsprosessen. Det betyr at den mentale analyseprosessen startet allerede fra første intervju (Postholm, 2010). I dette kapittelet ønsker vi å gi leseren innblikk i denne prosessen ved å gi detaljerte beskrivelser av hvordan vi gjennomførte den.

#### 3.4.1 Transkribering

Etter selve intervjufasen følger transkripsjon av intervjuene, analyse og verifisering av datamaterialet. Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen. Transkripsjon er altså en oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2011). På denne måten gjøres datamaterialet bedre egnet for analyse. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at når man strukturerer materialet i tekstform på denne måten, blir det enklere å få en oversikt over innsamlet datamateriale, og at denne struktureringen i seg selv er en begynnelse på den skriftlige analyseprosessen.

I arbeidet med denne studien, har vi som forskere valgt å selv transkribere intervjuene vi har gjennomført. Vivi Nilssen (2012) mener dette er en viktig del av analyseprosessen, ved at man allerede her kan få idéer og tanker rundt kodingen. Dette var noe vi opplevde i arbeidet med å transkribere intervjuene våre. Prosessen ga oss dypere innsikt i eget datamateriale, noe som også er et argument for å gjennomføre transkripsjonene selv (Nilssen, 2012). Kvale & Brinkmann (2015) mener at forskere som velger å transkribere egne intervjuer, vil lære mye



om egen intervjustil. I tillegg vil forskerne "... til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207), og vil dermed, allerede i transkripsjonsprosessen, ha begynt på meningsanalysen av det som kommer frem i intervjuene.

Olav Dalland (2017) skriver at man mister noe når spørsmål og svar blir til tekster. For det første vil intervjuet på lydopptak gjøre at man mister intervjuobjektets og intervjuernes kroppsspråk. For det andre vil transkriberingen av intervjuene innebære tap av intonasjon, åndedrett og stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015, Nilssen, 2012). Kort sagt er transkripsjoner "... svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Det finnes en rekke fortolkningsmessige problemstillinger knyttet til transkripsjon fra lydopptak til skriftlig tekst. Dette gjelder blant annet hvorvidt en skal transkribere en ordrett talespråkstil, kontra en skriftspråkstil. Her finnes det ingen standardregler, men én grunnregel man kan ta utgangspunkt i er å skrive tydelig i rapporten hvordan vi har utført transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes ingen korrekte standardsvar på hvor mange detaljer som skal med i en transkripsjon – svarene vil avhenge av hva transkripsjonen skal brukes til (Krumsvik, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015). Vår analyse skal oppleves som en lettest, deskriptiv utgivelse av intervjupersonenes historier og kunnskap, og vi har derfor valgt å kutte interjeksjoner som "eh", "ehm", "mmm" og lignende. I tillegg har vi valgt å meningskondensere utsagnene til våre informanter. Vi har altså utformet deres utsagn til kortere, meningsbærende setninger (Krumsvik, 2019).

I og med at det ikke finnes en sann og objektiv oversettelse fra den muntlige formen i et intervju til den skriftlige formen i en transkripsjon, er det umulig å besvare spørsmålet om hva som er korrekt måte å transkribere på. Et mer konstruktivt spørsmål vil være: "Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?" (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har derfor valgt å overføre det muntlige intervjuet til en litterær, skriftlig stil, slik at det blir så lettest og sammenhengende som mulig. På denne måten får vi anledning til "... å formidle meningen med intervjupersonenes historier til leserne" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

### 3.4.2 Kategorier og koding

Vi ønsker å få tydelig frem hvilket grunnlag analysen er gjort på. Nilssen (2012, s. 154) påpeker at "... en nøye beskrivelse av fremgangsmåte og bruk av analyseredskaper bidrar til at

leseren kan vurdere om funnene er troverdige og overførbare til andre kontekster”. Derfor vil det være nødvendig med en beskrivelse av egen analyse- og fortolkningsprosess, slik at denne prosessen blir gjort mest mulig transparent.

Studien kan sies å være en analyse med fokus på mening. På bakgrunn av dette kan kodingsprosessen vår kalles meningskoding. “Koding inneber at det blir knytt eitt eller fleire nøkkelord til tekstavsnitt med tanke på seinare identifisering” (Krumsvik, 2019, s. 176). Datamaterialet blir altså delt inn i mindre deler, som igjen får sine respektive koder (Postholm, 2010). For å være i stand til å identifisere meningen i datamaterialet vårt, vurderte vi det som mest hensiktsmessig å lese gjennom alle rådataene fra begge datasettene våre (Krumsvik, 2019). Vi satte oss fore å kategorisere fenomenet, noe som ble gjort ved å gå gjennom datamaterialet nøye, og i flere omganger (Nilssen, 2012; Postholm, 2010; Johannessen et al., 2010). Mens vi gikk gjennom de ulike transkripsjonene og observasjonsnotatene, så vi etter samsvar mellom de ulike informantene. På denne måten fikk vi gjort oss godt kjent med empirien.

For hver gjennomlesing kunne vi i stadig økende grad ane konturene av temaer som kom frem av datamaterialet. Dette ble til slutt ble våre kategorier: sosial kompetanse, relasjonsbygging, samarbeid og skolemegling. Ifølge Grønmo (2016, s. 248) “... vil problemstillingen for studien danne grunnlag for løpende vurderinger av hvilke kategorier som er mest relevante og mest fruktbare”. Studiens formål er å få innblikk i lærerens arbeid med elevkonflikter. Temakategoriene våre ble til på bakgrunn av en felles vurdering om at disse kategoriene ville hjelpe oss å belyse sentrale deler av vår problemstilling. Gjennom ytterligere bearbeiding utkrystalliserte det seg også et nivå av underkategorier. Med andre ord foregikk kodingen vår induktivt (Johannessen et al., 2010; Postholm, 2010; Tjora, 2017). Deretter laget vi oss et skjema for de ulike kategoriene som utsagnene og observasjonene kunne settes inn i. Slik fikk vi skaffet oss en oversikt over hvem og hvor mange av informantene som sa og gjorde hva.

Første ledd i denne fasen av analysen var å lage et oppsett av kodingstabellen:

Kategorier	Lærer A	Lærer B	Lærer C	Funn:
Sosial kompetanse				Alle fremhever: 2 av 3 fremhever:
Relasjoner				Alle fremhever: 2 av 3 fremhever:
Samarbeid	<i>Samarbeid med hjemmet:</i> <i>Samarbeid med kolleger:</i>	<i>Samarbeid med hjemmet:</i> <i>Samarbeid med kolleger:</i>	<i>Samarbeid med hjemmet:</i> <i>Samarbeid med kolleger:</i>	Samarbeid med hjemmet Alle fremhever: 2 av 3 fremhever: Samarbeid med kolleger 2 av 3 fremhever:
Skolemegling				Alle fremhever: 2 av 3 fremhever:

Deretter kategoriserte vi alle de relevante utsagnene og observasjonene etter våre hovedkategorier. Her ser dere et eksempel på hvordan vi brukte kodingstabellen (tabell 1):

Kategorier	Lærer A	Lærer B	Lærer C	Funn:
Skolemegling	<p>(...) noen ganger så har man behov for å være sint da, man føler at en elev har gjort et overtramp som er, liksom «nå må vi reagere skikkelig». Mens jeg er litt der at det går an å vise det tydelig, på en rolig måte.</p> <p>(...) var veldig flink når jeg minte på at nå må vi la den andre eleven snakke ferdig. <i>Kan også sees i sammenheng med sosial kompetanse?</i></p> <p>(...) da må man vente til man har roet seg ned (når en opplever at partene er langt fra å være enig)</p> <p>Muligens også at jeg da tar ut én og én, og hører historiene. For å høre hvor stort er avviket, hva har jeg å jobbe med.</p> <p>I noen tilfeller da, så hender det jo jeg må ta inn andre observasjoner også</p>	<p>(...) det er jo en fordel at du kjenner barna (når du håndterer en elevkonflikt)</p> <p>(...) hvis det (her: konflikten) ikke er veldig alvorlig så pleier jeg som regel å si at det skal vi snakke om etterpå. (...) mens andre ganger er det viktig for meg å vite at de ikke fortsetter å være i konflikt etterpå.</p> <p>Det handler like mye om å ha nærvær nok i situasjonen til å utrede ordentlig. Og det å lytte til hver part er viktig (...). Ikke bare at man ikke kan gå fra klassen, men også det at man må ha litt tid til å finne ut hva det er som har skjedd, og det kan det hende de har hver sin versjon av. Da må man høre på én og én, og da er det greit å rydde av litt tid til det (...).</p>	<p>Så sant det er mulig så bør en ta dem ut og ikke ta opp dette her i klassen. For det første har det ikke noe med de andre å gjøre da (...). Det er stort sett ikke en god arena å ta opp ting foran veldig mange andre tilhørere. Da kan du egentlig bare eskalere hele greia. Er min erfaring, da. Så helst ta ut de som det gjelder, og prate med dem.</p> <p>Du er jo ofte alene. Og da må du være et sted som er i nærheten. Så hvis du må gjøre det med en gang, må du rett og slett kanskje gjøre det ute på gangen. Du må bare passe på at det ikke er noen andre der. Eller i et grupperom så tett som mulig. Ellers så må du bare si det at du må rett og slett høre om de hvis mulig kan vente til etter timen er ferdig, og så ta det med en gang timen er ferdig. Men det er ikke alltid du kan vente så</p>	Se Tabell 2

I neste del av kodingsprosessen fant vi det meningsbærende i de innsamlede dataene, og fikk dermed “slanket” dataene våre til det mest essensielle. Videre fargekodet vi samstemtheten mellom informantene, da vi i denne studien er ute etter å finne likheter mellom informantenes utsagn. Dette er eksemplifisert i tabellen nedenfor (tabell 2), hvor disse likhetene er markert i gult:

Kategorier	Lærer A	Lærer B	Lærer C	Funn:
Skolemegling	<p>Lærer-elev-relasjonen trenger å være på plass</p> <p>Løser konflikten så raskt som mulig</p> <p>Lytter til begge partene, hver for seg og sammen</p> <p>Opptrer rolig, tydelig og avbalansert. Å bli sint har ingen effekt</p> <p>Efterstreber at elevene ser sin egen rolle, og tar ansvar for konflikten</p> <p>Sorger for å sette av nok tid</p>	<p>Lærer-elev-relasjonen trenger å være på plass</p> <p>Ser an alvorlighetsgraden før det gripes inn, men løser konflikten så raskt som mulig hvis det trengs</p> <p>Snakker med begge parter, hver for seg og sammen</p> <p>Har emosjonell distanse i konfliktsituasjonene. Ikke hensiktsmessig å bli sint eller stresset</p> <p>Partene har ansvaret for konflikten</p> <p>Viktig å sette av nok tid</p>	<p>For å kunne opprettholde en god relasjon, må du ta barnas meninger på alvor</p> <p>Dersom det er nødvendig, lager han seg tid til å håndtere konflikten så raskt som mulig</p> <p>Lytter til begge parter av konflikten – en objektiv tilnærming</p> <p>Er klar og tydelig, men ikke sint – sorger for å ha emosjonell avstand under konflikthåndteringen</p> <p>Ansvarliggjør partene i konflikten</p> <p>Setter av nok tid</p>	<p>Alle fremhever: Å ha en god relasjon med elevene er en forutsetning for å kunne være en god megler</p> <p>Håndter konflikten så raskt som mulig, om nødvendig</p> <p>Lytt til begge parter</p> <p>Å bli sint har ingen effekt – vær heller tydelig, og ha emosjonell distanse under konflikthåndteringen</p> <p>Ansvarliggjøre partene i konflikten</p> <p>Sette av nok tid</p>

I analyseprosessen opplevde vi til stadighet at flere av kategoriene våre overlappet hverandre. Robert C. Bogdan & Sari K. Biklen (2003) skriver at dette er noe som ofte forekommer når man analyserer kjerneinnholdet i datamaterialet. Vi måtte ved flere anledninger endre navn på både hovedkategorier og underkategorier. Det ble også gjort mange revideringer av hvilke deler av datamaterialet som hørte hjemme i hvilken kategori. Dette skjedde synkront med at vi gradvis ble bedre kjent med datamaterialet – dypere innsikt i temaet førte til en stadig økende bevissthet om hvor tett de ulike kategoriene henger sammen. Våre hovedkategorier dannet videre utgangspunktet for teori- og analysekapittelet i vår studie.

### 3.5 Forskerrolle og forskningsetikk

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2009) forklarer at “Begrepet “forskningsetikk” viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet”. Forskningsetikk handler om å dekke alle elementene innenfor forskningsvirksomheten. Det være seg forskningens samfunnsansvar, relasjonene forskere imellom, eller mellom forskere og deres informanter (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2009). I følgende underkapitler vil vi forklare våre forskningsetiske hensyn nærmere.

#### 3.5.1 Forskerrolle

Som forsker må man ifølge Monica Dalen (2013) eksplisitt redegjøre for sin spesielle tilknytning til fenomenet som skal studeres. For å gi leseren anledning til å ha et kritisk blikk til påvirkningsgraden slike forhold har på resultatene av denne studien, er vi bevisste på å redegjøre for egen forskerrolle. Et av kjennetegnene ved kvalitativ forskning er det nære forholdet mellom informanter og forskere. Det er heller ikke til å unngå at man går empirien i møte med et eget perspektiv. Dette perspektivet vil alltid prege hva som ses etter og hva som vektlegges under tolkningen (Nilssen, 2012). Å møte datamaterialet med et fullstendig åpent sinn kan derfor by på en utfordring, noe som stiller forskningsetiske krav til forskningsprosessen og til forskerrollen. Denne tilknytningen kalles for det refleksive aspektet ved forskningen, og handler om erkjennelsen av at vi som forskere er med på å påvirke forskningsprosessen gjennom vår tilstedeværelse og forforståelse (Lincoln & Guba, 2000; Nilssen, 2012). Forskerens subjektivitet skal ikke legges til side for at studien skal bli så objektiv som mulig, men heller komme til syne. Postholm (2010, s. 128) viser til at “... en kvalitativ forsker innser at forskningen er verdiladet”. Ergo er det viktig at vi som forskere er nøye med å synliggjøre analyse- og tolkningsprosessen for leseren.

#### 3.5.2 Forskningsetikk

Forskningsetikk innebærer å sikre at en studie er moralsk forsvarlig (Grønmo, 2016). Helt overordnet har vi et oppriktig ønske om at denne studien skal kunne være en inspirasjonskilde

for utvikling av andre læreres praksis. Intensjonen vår er å gjøre det beste for dem, som ifølge Postholm (2011) er et etisk valg i seg selv.

Fordi en kvalitativ undersøkelse er forbundet med en rekke etiske spørsmål og retningslinjer, utarbeidet vi på forhånd et informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 1). Hensikten med dette skjemaet var at våre informanter skulle være innforstått med hva de sa ja til å bli med på. Her ble det informert om formålet med studien, hva det ville innebære å delta, samt deltakernes personvern og rettigheter. Et informert samtykke er nødvendig ved bruk av lydopptak under intervjuene.

Da vi var klar over at intervjuopptakene kom til å inneholde gjenkjennbare aspekter ved våre informanter, valgte vi i forkant av datainnsamlingen å ta kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av forskningsprosjektet. Dette var nødvendig fordi prosjektet også inneholdt personopplysninger, og derfor var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven (Personopplysningsloven, 2000). For å ivareta kravet om konfidensialitet, har vi i oppgaven valgt å anonymisere informantene våre ved å gi dem pseudonymer. I tillegg ble det samlede datamaterialet lagret i komprimerte, passordbeskyttede mapper, for å unngå at andre enn de involverte i forskningsprosjektet skulle kunne få tilgang til det. Ingen av disse dokumentene ble på noe tidspunkt lastet opp på nettet. Samtlige personlige opplysninger og identifiserende materiale vil bli slettet innen 29. Mai 2020.

Et annet viktig etisk aspekt er tilbakeføring av forskningsresultater. Da vi som forskere er klar over at våre egne meninger og verdier kan påvirke tolkningsprosessen, og dermed også forskningen, sendte vi den fullførte oppgaven til våre informanter. Slik fikk de anledning til å lese gjennom, samt komme med innspill og supplerende kommentarer. Det var viktig for oss at informantene skulle kunne kjenne seg igjen i fortolkningene og fremstillingene våre. En slik tilbakeføring bidrar også til å styrke en studies troverdighet (Lincoln & Guba, 1985).

### 3.6 Studiens kvalitetskrav

Hittil i metodekapittelet har vi beskrevet valgene vi har gjort i forskningsprosessen, og gitt innsyn i hvilke refleksjoner som ligger bak disse valgene. Det er viktig for kvaliteten av en studie å være i stand til å foreta en systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet, hvor en ser etter mulige feilkilder og påvirkningen disse kan ha på de innsamlede dataene (Grønmo, 2016; Maxwell, 2005). I følgende avsnitt vil det fokuseres på dataenes reliabilitet og validitet, sett i lys av begge våre benyttede metoder for datainnsamling.

### 3.6.1 Validitet og reliabilitet

Validitet henger ofte sammen med metodevalg: Undersøker metoden det den har til intensjon å undersøke? En oppfyllelse av validitetskriteriet vil bero på at de anvendte målemetodene resulterer i relevante data til problemstillingen (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010). Det betyr at nøye planlegging rundt metodevalg, samt opplysninger om de metodene som er brukt til datainnsamlingen, er en forutsetning for å kunne redegjøre for studiens validitet. Videre innebærer validitetsbegrepet at vi som forskere må rette et kritisk blikk mot påvirkningsfaktorer og eventuelle feilkilder tilknyttet både metodeopplegg, utvalg og forskerrolle (Grønmo, 2016). I sammenheng med fenomenologisk forskning er høy validitet, ifølge Postholm (2010), bare mulig å oppnå dersom leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen, for å gi innsyn i hva som eksplisitt har blitt gjort underveis. Først da kan resultatene aksepteres som sannsynlige eller troverdige. Vi har i dette kapittelet fokusert på å imøtekomme de ovennevnte kravene – det har vært en viktig prioritet for oss å være fullstendig åpne og ærlige i fremstillingen av alle faser av arbeidet vårt, fra start til slutt.

Den ytre validiteten, som er det mest relevante å diskutere i forbindelse med denne studien, henger sammen med studiens generaliserbarhet (Lund & Haugen, 2006). Her blir spørsmålet om funnene i oppgaven kan overføres til en større kontekst eller til andre kontekster (Kleven, 2008). Ifølge Robert Burke Johnson (2013) er ikke generaliserbarhet et mål for kvalitative studier. Det er heller ikke denne studiens intensjon. For at noe skal kunne generaliseres, er det et avgjørende prinsipp at studien skal ha et tilfeldig utvalg (Johannessen et al., 2010). Utvalget vårt er for selektivt til at det kan kalles representativt for populasjonen, da datamaterialet i denne studien er begrenset til tre erfarne lærere fra ulike klassetrinn på en skole i Viken fylkeskommune. Vi vil likevel argumentere for at studien kan ha en gyldighet ut over utvalget, ettersom den omhandler et tema som kan støtte overførbarhet. Dermed mener vi at våre forskningsfunn også kan være relevante for andre læreres skolehverdag og deres arbeid med konflikthåndtering.

Når vi snakker om datamaterialets pålitelighet, henviser vi til reliabilitet. Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen kan påvise pålitelige data, gir det høy reliabilitet (Grønmo, 2016). I motsetning til i kvantitative studier, hvor det benyttes nøyaktige måleinstrumenter, er det ikke like lett å imøtekomme reliabilitetskravet i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2010, Postholm, 2010). Den kvalitative forsker bruker seg selv som

instrument, og har sin unike erfaringsbakgrunn (Nilssen, 2012). Dette gjør at ingen andre kan tolke et datamateriale på nøyaktig samme måte. Kvale & Brinkmann (2015) hevder videre at en forskers streben etter å være mest mulig nøytral må gjøres med en bevissthet om ens egen rolle og påvirkning. Vår måte å gå denne utfordringen i møte på, er å vise leseren åpenhet rundt våre mange tanker og vurderinger underveis i datainnsamlingsprosessen. Dette innsynet er gjennomgående for hele metodekapittelet, og har til hensikt å gi leseren anledning til selv å kunne vurdere og stole på resultatene og studien. Vi søker altså å oppfylle kravet om reliabilitet ved å beskrive undersøkelsesoppleggets utforming og gjennomføring så detaljert som mulig.



## 4 Analyse

I dette kapittelet vil de viktigste funnene fra datamaterialet bli presentert. Her vil generelle tendenser beskrives, i tillegg til å eksemplifiseres gjennom utdrag fra intervju og observasjon. Den gjengitte informasjonen vil begrenses til å presentere det som vurderes å være mest relevant for problemstillingen og kategoriene som fremkom av det samlede datamaterialet. I sum har dette til hensikt å gripe tak i det mest essensielle, og gi leseren innsikt i temaet. De empiriske funnene vil bli presentert med utgangspunkt i de kategoriene som er gjennomgående i hele oppgaven: sosial kompetanse, relasjonsbygging, samarbeid og skolemegling. Til slutt vil det bli gjort en oppsummering av hovedfunnene, noe som danner grunnlaget for drøftingen i neste kapittel.

### 4.1 Konflikt

I vår problemstilling er “konflikt” eller “elevkonflikt” et essensielt begrep. Det ble derfor naturlig å begynne med en begrepsavklaring i intervjuene. Målet var å få oversikt over hva de ulike informantene legger i begrepet, og om de har en tilnærmet lik forståelse som oss.

Alle informantene legger vekt på at en konflikt er noe som skjer mellom jevnbyrdige parter. Lærer C legger til at han mener enkelte elementer bør ligge til grunn for at han skal kalle det en konflikt:

*Unger driver jo og tuller og tøyser en del, og det regner vel ikke jeg som konflikt. Men hvis det er noe som vedvarer eller øker i intensitet, da vil jeg kalle det en konflikt.*

Lærer A var i tillegg raskt ute med å påpeke konsekvensene av konflikter, og hva han mener man umiddelbart bør gjøre:

*Det første jeg tenker om elevkonflikt er at det må løses raskest mulig. Det hindrer læring og fører til utrygghet. Ja, egentlig må det bare tas tak i med en gang – hjelpe elevene til enten å opprette eller gjenopprette relasjonen raskest mulig.*

Noe av det som etter vårt syn peker seg ut som det mest bemerkelsesverdige, er at alle tre betrakter konflikt og mobbing som to adskilte fenomener. Selv om mobbing er en type konflikt, ser de ikke på det som en dagligdags konflikttype. De mener mobbing er en konflikt med ulik maktfordeling mellom partene, og som foregår over tid. Lærer C legger særlig vekt

på at konflikter kan løses internt på skolen, mens mobbing krever tiltak i samarbeid med foresatte og skoleledelse. Disse uttalelsene samsvarer i stor grad med vår forståelse av begrepet, og er med på å underbygge hvorfor vi valgte å avgrense oppgaven slik vi gjorde.

For å få et innblikk i hvor og hvorfor elevkonflikter oppstår, spurte vi eksplisitt om dette i intervjuene. Lærer A og Lærer B kan fortelle at elevkonflikter ofte oppstår i forbindelse med lek eller på fotballbanen. I disse tilfellene er det oftest *reglene* i leken eller i spillet elevene er uenige om, og som gjør at det oppstår en konflikt. Når det kommer til denne typen uenighet, har skolen gjort enkelte tiltak for å forebygge ytterligere konflikter. Lærer A forteller oss at skolen har satt inn ekstra ressurser på fotballbanen, i form av flere lærere ute på inspeksjon på og i umiddelbar nærhet av fotballbanen. I tillegg ses det helst at disse lærerne skal ha noe kunnskap om fotballregler for å kunne avgjøre hva som er rett og galt i konfliktsituasjoner som oppstår under fotballkampene. Lærer C kan også fortelle at de fleste elevkonflikter oppstår på skolens uteområde, eller i gangene inne på skolen. Han opplever at de fleste elevkonflikter oppstår når elevene er tett på hverandre, uten voksne til stede:

*Hvis en skal ta noen fysiske steder så er det gjerne i ganger og uteområder på skolen.*

*Det er når de er for seg selv, og ofte steder hvor de er tett innpå hverandre.*

Når det kommer til de mer bakenforliggende årsakene til konflikter, forteller Lærer C at han opplever at dagens barn har blitt mer individorienterte – at de skal ha egne behov tilfredsstilt. Når disse behovene ikke blir møtt, opplever Lærer C at konfliktsituasjoner lett kan oppstå. Han ønsker å lære elevene sine å tenke mer som et kollektiv:

*Jeg vil påstå det er flere unger nå som er vant til at behovene deres skal tilfredsstilles med en gang. Og hvis ikke det skjer, kan det oppstå en konflikt. Det er ofte sånn mange konflikter starter. Elevene må øve på at her er de en del av ei gruppe. De er en del av en enhet, og det må de lære seg.*

Vi kan altså se at det var høy grad av samsvar mellom uttalelsene som omhandlet hvor og hvorfor elevkonflikter oppstår på skolen. Skolegården er hovedarenaen for konflikter, mens misforståelser, uenighet og mangel på tilfredsstillelse av egne behov ofte er årsakene til at de oppstår. Å være observant på hvor og hvordan konflikter oppstår, kan være viktig for å vite hvordan man skal jobbe med sosial kompetanse i klassen.

## 4.2 Sosial kompetanse

Informantene legger vekt på sosial kompetanse i intervjuene. De påpeker blant annet viktigheten av å forsyne elevene med verktøy som har til hensikt å hindre dem i å havne i konflikter. Samtlige lærere mener det er nødvendig å lære elevene “... strategier for å kunne løse konflikter” de selv er en del av. Lærerne fremhever at elevene må lære seg å forhandle, som i denne sammenhengen vil si å kunne sette andres behov foran sine egne – uten at det ender i konflikt. Her viser Lærer A til en strategi han kaller for et “stemmesystem”. Denne strategien har han lært elevene sine å bruke, da elever ofte er uenige om hvilken aktivitet de skal gjøre i friminuttene. Dersom det er to mot én, får jo aldri den som vil noe annet enn de to andre, viljen sin:

*Da har jeg gitt et tips om at de kan bruke et stemmesystem hvor du får tilbake stemmen din, dersom du ikke får gjennomslag for den. Også kan du bruke den neste gang. Til slutt vil du få et flertall med oppsparte stemmer.*

Elevene fikk lov til å regne på om dette var en strategi som var rettferdig for alle parter, og Lærer A kan fortelle at alle elevene oppdaget at dette var en rettferdig måte å løse uenigheter på. Han eksemplifiserer med:

*Ut å spille fotball eller bygge Lego? To stemmer for fotball, og én for Lego. Okei, og da blir ikke den personen så sur heller, for han vet at «den har jeg til gode».*

Informantene setter slik evne til å forhandle og til å samarbeide i direkte sammenheng med livsmestring. Disse to lærerne er opptatt av å ruste sine elever til livet som fremtidige samfunnsborgere. De forbereder dem derfor på dette, ved at de velger gruppesammensetninger, rekkefølge i brannrekker, knaggplassering og læringspartnere litt tilfeldig. Dette er en bevisst handling fra lærernes side slik at elevene:

*... får brynet seg på å sitte overalt og med hvem som helst.*

Lærer B snakker her om det han kaller “eksponeringsterapi”:

*Jeg tenker at det er en slags form for eksponeringsterapi. Skal du mestre en situasjon, må du eksponeres for den. Når de blir voksne skal de jo sitte sammen og jobbe. De får ikke velge kolleger når de skal ut i arbeidslivet. Derfor kan vi like gjerne begynne tidlig å trene på det.*

To av informantene gjør et poeng ut av at sammensetningen av elever til tider skal være tilfeldig, slik at elevene blir vant til å samarbeide med ulike typer mennesker. Et eksempel på denne tilfeldige sammensetningen av elever får vi se mens vi observerer. Begge informantene bytter plasser på elevene under den perioden vi er der. Dette gjør de "... hver andre, tredje eller fjerde uke". Vi observerer i tillegg at Lærer C plasserer elevene tilsynelatende tilfeldig på bussen. I intervjuet forteller han mer om dette:

*Det var ikke tilfeldig. Det var rett og slett for å sette sammen noen som vanligvis ikke sitter sammen. Ikke for at de skal bli kjempegode venner eller noe slik, det tror ikke jeg vi klarer å styre. Men det er noe med å lære seg å respektere andre. Det kan vi forvente av dem.*

Mens vi gjennomførte observasjonene hos Lærer B, arbeidet hele klassen med et prosjekt. I intervjuet valgte vi derfor å spørre mer rundt dette prosjektet, og hvordan han tror det kan ha påvirket klassemiljøet:

*Jeg er sikker på at det å lage noe i fellesskap, der alle føler at de deltar og har noe å vise frem, kan ha en positiv effekt på miljøet i klassen. Hvis elevene må samarbeide med noen de ikke kjenner så godt, kan det gjøre at de trekker mer sammen etterpå.*

Eksplisitt undervisning i sosial kompetanse er noe flere av informantene tar i bruk. Lærer A forteller at han bevisst baker sosial kompetanse inn i fagene, og har sosiale mål for øktene. Han forteller om gevinstene han opplever gjennom denne tilnærmingen til undervisning:

*Samarbeid og sosialt samspill er en rød tråd i all min undervisning. Sosial kompetanse er nesten alltid et av målene i undervisningsøktene med dertilhørende kriterier. For eksempel kan hovedmålet i en økt med hjørnefotball være å oppmuntre og motivere medspillerene dine. Elevene vurderes da på måloppnåelsen i oppmuntring og motivasjon, og den tilbakemeldingen får de umiddelbart etter økten. Det er flott å se reaksjonene til en elev som er ferdighetsmessig blant de svakere i fotball, men som på denne måten får høyest mulig måloppnåelse etter en fotballøkt.*

Han sier også at:

*... sosial samhandling og elev-elev-relasjon er noe vi tar opp med jevne mellomrom. Vi prøver å være litt proaktive, og ta det opp før ting blir en utfordring.*

Under observasjonen vi gjorde av Lærer A, kunne vi se at han implementerte sosial kompetanse i undervisningen. I en matematikktime introduserte han at det ofte er flere måter å regne seg frem til det samme svaret på. Etter å ha demonstrert to forskjellige metoder for multiplikasjon, ble læringspartnerne bedt om å diskutere hvilken regnemetode de syntes var best. Her la han vekt på at det var helt greit å være uenige, og fremhevet heller at det gir rom for å samarbeide. Lærer A fortalte oss at han håpet noen skulle ha ulike meninger, slik at de kunne øve seg på å argumentere for hvorfor de syntes deres utvalgte regnemåte var den beste.

Lærer C forteller også litt om sitt arbeid med sosial kompetanse i klasserommet, og om hvilke metoder han bruker. Han beskriver det som en kontinuerlig prosess som gjennomsyrer hverdagen hans som lærer:

*Som lærer driver du mye med opplæring i sosial kompetanse i praksis hele tiden. Det er jo en læreprosess. Du må gjenta ting mange ganger. Noen elever må lære dette x antall ganger, mens andre skjønner poenget relativt fort.*

Videre gjør han et poeng ut av å kunne bruke fagene som springbrett for å snakke om enkelte temaer:

*I KRLE kan det blant annet snakkes en del om etikk og oppførsel. I tillegg har vi jo samfunnsfag, hvor du kan trekke inn at hele samfunnet vårt er tuftet på forhandlinger.*

Han oppsummerer med:

*Det er viktig å prøve å bli en samfunnsborger, rett og slett.*

Hos Lærer B skjer læring av sosial kompetanse stort sett utenfor fagene. Dette skjer blant annet gjennom utforming og oppfølging av klasseregler:

*Vi snakker regelmessig om sosial kompetanse, kanskje spesielt fordi vi har klasseregler. For eksempel kan vi snakke om å ta med andre i leken eller om å stoppe når noen sier nei.*

Lærer B, som er den av informantene som har den yngste elevgruppa, er spesielt opptatt av lekens rolle som konfliktforebyggende tiltak:

*Det kan være forebyggende å sørge for at barna leker. Lære barna å leke. Barn som leker er mindre i konflikter, så en god lek gir mye læring der.*

Dialogen med elevene er viktig for Lærer B. Å ha samtaler med elevene om de sosiale spillereglene er noe han vektlegger i sin klasse, selv om han nevner potensielle fallgruver i forbindelse med dette:

*Empati er jo noe som utvikles gradvis og forskjellig hos unge. Noen ganger må vi fortelle dem at når du gjør sånn, så føler den andre det sånn.*

Basert på hva informantene forteller oss, ser vi at informantene implementerer sosial kompetanse på flere måter, både i og utenfor fagene. Det kan skje via eksplisitt undervisning, eller i samspill med med jevnaldrende. Samtlige ser utvikling av sosial kompetanse i sammenheng med konfliktforebygging.

### 4.3 Relasjonsbygging

Gjennom intervjuene forstår vi raskt at våre intervjuobjekter er av samme oppfatning som oss: Gode relasjoner spiller en viktig rolle når en skal arbeide med elevkonflikter. Som nevnt i teorikapittelet, er det psykososiale miljøet, lærer-elev-relasjon og elev-elev-relasjon såpass nært beslektet at de kan betraktes som ulike deler av det samme. For å få et mer oversiktlig bilde over denne kategorien, har vi valgt å dele den opp i de samme underkategoriene.

#### 4.3.1 Det psykososiale miljøet

I denne kategorien benytter vi oss av en rekke observasjoner vi har gjort av informantene våre, da det gir oss et presist bilde av hva de helt konkret gjør for å fungere som gode modeller og relasjonsbyggere.

Alle informantene er opptatt av å ha en rolig start på dagen. Hver dag starter med 15 minutters stillelesning, som er en tydelig innarbeidet rutine hos elevene. En av informantene forteller oss at han har god erfaring med en slik type oppstart av skoledagen. Han mener det er mange fordeler med en rolig oppstart – ikke bare for elevene, men også for han som lærer. Elevene kommer gjerne på skolen med “noe bagasje”, eksempelvis en konflikt hjemme eller et sykt kjæledyr. Han får oftest denne infoen på e-post i løpet av de første 15 minuttene av en skoledag. Med stillelesning som oppstart, får han dermed tid til å lese e-postene som potensielt kan inneholde verdifull informasjon om elevenes dagsforutsetninger. Videre påpeker han at en slik oppstart gir elevene “... tid til å lande”, og at elever som er litt sent ute ikke går glipp av undervisning.

På tampen av den siste arbeidsøkten for dagen observerer vi at en elev hermer etter språkfeil hos læringspartneren sin, noe som potensielt er krenkende for den det berører. Dette la også Lærer A merke til, og viste absolutt nulltoleranse. Hendelsen skjedde i klasserommet, men han passet på å ta praten direkte med eleven som sto for krenkelsen, og ikke foran resten av klassen. Etter det sa Lærer A veldig klart fra at det er totalt uakseptabelt å snakke til andre på den måten. Dette gjorde han på en rolig, men tydelig og bestemt måte.

Under tiden vi observerte Lærer B, opplevde vi at han i likhet med Lærer A hadde tydelige forventninger til elevene sine. Et eksempel på dette er en situasjon som oppsto under en arbeidsøkt, der en elev, med en kommanderende tone, ba Lærer B om å komme bort til ham. Til dette svarte Lærer B:

*Ikke når du snakker sånn. Ta heller med deg boka og kom hit, du.*

Vi observerte at Lærer B konsekvent henvendte seg respektfullt og direkte til elevene sine. Han viste genuin interesse for hver enkelt elev, og ga for oss tydelig uttrykk for at han likte alle elevene i klassen.

Mye av det vi observerte hos Lærer A og Lærer B, var også gjeldende for Lærer C. I samtaler han hadde med enkeltelever, merket vi oss at det ble snakket med en hyggelig og respektfull tone. Berømming av ønsket atferd var noe informantene gjorde hyppig. Lærer C kunne for eksempel påpeke for elevene at:

*Nå er det en veldig god arbeidsro her, og akkurat sånn vil jeg at det skal være når vi jobber sånn som dette her.*

Han var konsekvent med å by på seg selv under undervisningen, og passet på å anerkjenne og validere elevenes svar.

Samlet sett observerte vi at alle lærerne naturlig baker inn elementer av sosial kompetanse og relasjonsbygging som støtter oppunder et godt psykososialt miljø. Det vi så hos samtlige informanter var tydelig og respektfull kommunikasjon, genuin interesse for hver enkelt elev, fokus på en rolig start på dagen, samt forutsigbare rammer for undervisningen. I tillegg var alle klare på hva de forventet av elevene faglig og sosialt, gjennom tydelig grensesetting på den ene siden og oppmuntring på den andre. Alt i alt opplever vi alle informantene som gode modeller, samt varme og trygge klasseledere som elevene har tillit til.

#### 4.3.2 Lærer-elev-relasjon

Lærer-elev-relasjonen vektlegges av samtlige lærere, og settes i sammenheng med konflikthåndtering. En av informantene går inn på dette når han sier at:

*... det er jo en fordel at du kjenner barna.*

En annen informant forteller at han mener relasjonen er helt nødt til å være på plass med begge parter av en konflikt:

*For å kunne være en veileder i konfliktsituasjon, må jeg ha en god relasjon til eleven. Stort sett er det en elev som har tatt et litt dårligere valg enn den andre, og det har ført til konflikt. Da er det veldig viktig at man har en god relasjon til begge elevene.*

Lærer A påpeker viktigheten av å ta elever på fersken i å gjøre gode valg, spesielt de elevene som er vant til å få en del negativ oppmerksomhet fra voksne og medelever:

*Da er det **så** viktig å ta tak i **alt** de gjør positivt. Og det er **alltid** mulig å ta eleven på fersken i å gjøre gode valg.*

Mens vi observerer informantene, merker vi oss at det i stor grad er rom for at elevene svarer feil på spørsmål. Elevene skal få lov til å prøve seg på å svare, uten at det nødvendigvis må være riktig svar. Samtlige informanter er konsekvente på å anerkjenne sine elevers svar og



innspill, og velger heller å foredle de svarene som ikke treffer helt, fremfor å påpeke hva som ikke var riktig.

Lærer C forteller oss om et annet aspekt ved gode lærer-elev-relasjoner, ved å sette det i sammenheng med arbeidsvilkårene han har som både megler og lærer:

*Du må høre litt på dem også. Hvis ikke mister du litt kontakten med elevene. Det går ut over relasjonen du har til dem. Det har noe å gjøre med hva som er smart å gjøre for deg. Det er faktisk ikke så lurt å sørge for at det er en haug med elever som ikke liker deg.*

Informantene legger altså vekt på at det er nødvendig å ha en relasjon til elevene som er i konflikt, for å være kapabel til å løse den.

#### 4.3.3 Elev-elev-relasjon

Informantene kan fortelle at arbeid med sosial kompetanse i mange tilfeller resulterer i bedre elev-elev-relasjoner, som igjen resulterer i færre elevkonflikter.

Som nevnt, har Lærer B den yngste elevgruppa av våre informanter. Han trekker frem lek som en viktig arena for å danne nye vennskap. Dette mener han fører til færre elevkonflikter og bedre samhold i klassen:

*Den du liker krangler du ikke så ofte med. Så det kan være nyttig å legge til rette for at de kan bli kjent, og kanskje skape vennskap på tvers av relasjoner som kanskje ikke eksisterer fra før av.*

Han utdyper denne påstanden når han forteller at:

*Å leke med hverandre er en fin måte å bryte ned noen barrierer på.*

Lærer B forteller oss at de fra 1. klasse har hatt faste lekegrupper, og at de også har fortsatt med lekegrupper på fritiden i samarbeid med hjemmet. Det er de foresatte som har tatt initiativ til disse lekegruppene, og han refererer derfor til hjemmet som en "... naturlig samarbeidspartner" når det kommer til relasjonsbygging.

To av informantene forteller oss at de tar i bruk sosiale kartleggingsverktøy sammen med sine teamkolleger, for å finne ut hvilke elever som befinner seg i den sosiale periferien. Disse elevene settes det inn tiltak for, slik at de skal kunne få økt tilhørighet i klassen:

*Det kan være mange ting som gjør at de ikke er så populære lekekamerater, og da ser vi på hvordan vi kan legge til rette for at han eller hun har noen å være sammen med i friminuttet.*

Vi observerte en slik prosess hos en av informantene våre. Det ble innledet med å spørre elevene hva som er kjennetegn på en god venn eller lekekamerat, hvor læringspartnerne fikk snakke sammen om dette. Deretter hadde de en samtale i plenum, hvor elevene selv fikk anledning til å være med på å definere læringspartner- og vennskapsbegrepet. Elevene ble så bedt om å legge hodet på pulten, lukke øynene og tenke på hvem av elevene på trinnet de liker best å leke med. Til slutt skulle de sette opp fem navn hver, som læreren i sin tur kunne bruke til å sette inn i et sosiogram.

Under det påfølgende intervjuet velger vi å spørre om hvilke erfaringer han har med den formen for sosial kartlegging. Han kan fortelle oss at han har opplevd positive resultater, hvor hjemmet har blitt brukt som samarbeidspartner:

*I forbindelse med sosial kartlegging så vi to elever som var helt utenfor, som vi sammen med hjem har fått inn.*

Vi kan altså se at etablering av elev-elev-relasjoner og redusering av sosialt utenforskap henger sammen med skole-hjem samarbeid.

## 4.4 Samarbeid

Under intervjuene går informantene ved flere anledninger inn på viktigheten av samarbeid – både med hjemmet og innad i kollegiet. Begge disse formene for samarbeid virker å oppta informantene, og de fremstilles som viktige aspekter ved håndtering av elevkonflikter.

### 4.4.1 Samarbeid med hjemmet

Informantene vektlegger flere aspekter ved skole-hjem samarbeidet. De nevner spesielt viktigheten av å kommunisere med elevens foresatte dersom det har oppstått en konflikt på

skolen, uavhengig om den har blitt løst på skolen eller ikke. En av informantene utdyper dette med å si at en konflikt kan påvirke faktorer hjemme, og at de foresatte derfor må informeres. Ansvar for å følge opp konflikten delegeres til de foresatte, slik at de kan ta dialogen videre med sine barn.

Han forteller oss om gevinstene av å gjøre det på denne måten:

*Det har faktisk resultert i en del gode vennskap mellom elever som tidligere ikke hadde noe særlig med hverandre å gjøre. Når foreldrene har skjønt alvorret, og laget en hyggelig setting rundt, så har man gjerne funnet ut at man har en del fellesnevner som man kanskje ikke visste om.*

Av én informant trekkes det frem at det ikke bare er konflikter eller andre negativt ladede situasjoner det ringes hjem om:

*Jeg går inn for å alltid ringe like ofte om noe positivt, som noe negativt. En telefon fra skolen skal ikke gi negative assosiasjoner. Det skal i verste fall være nøytralt”.*

Som tidligere nevnt, forteller Lærer B at samarbeid med hjemmet benyttes for å etablere nye relasjoner mellom elevene i hans klasse. Han fremhever at det er viktig å ha en dialog med de foresatte:

*De må også være klar over hvordan ting er, og at vi møter dem og snakker rundt de tingene.*

Hjemmet nevnes også som en naturlig medspiller dersom en elevkonflikt pågår over tid.

#### 4.4.2 Samarbeid med kolleger

Det trekkes frem av samtlige informanter at de har en god kultur for samarbeid også innad i kollegiet på skolen. De gir uttrykk for hvor behjelpelige alle ansatte på skolen er, uansett situasjon eller stilling. En av informantene går så langt som å si at:

*Det er kanskje det beste kvalitetsstempelen jeg kan gi jobben min.*

I arbeidet med konflikter ser alle informantene verdien av å jobbe i team. Lærer A forteller at utfordrende konflikter alltid diskuteres på team, hvor de bruker hverandre som ressurser i kjølvannet av konflikthåndteringen:

*Det er fast debrief, hvis du har hatt konflikthåndtering som har vært utfordrende. Vi går alltid gjennom dette på team. Da er det viktig å involvere hele teamet. Man trenger jo å få prosessert og jobbet litt med det, og da er min tanke at det er lurt å kaste ball med noen.*

Tidligere har det blitt nevnt at det kan være en utfordring å håndtere en konflikt når man står der som eneste voksne i klasserommet. Her forteller Lærer B at å benytte seg av kollegene sine er verdifullt, for eksempel når det oppstår situasjoner hvor han blir nødt til å håndtere en konflikt så raskt som mulig:

*Noen ganger må du be en annen voksen om hjelp og få dem ut av klassen, slik at du kan ta det med en gang.*

Også Lærer C ser flere fordeler med å jobbe i team. På spørsmål om han får hjelp fra teamkollega dersom en konflikt eskalerer, svarer han:

*Ja, det kan jeg få. Særlig i og med at vi jobber på team. Vi kjenner både hverandre og klassene til hverandre godt. Så jeg vil si det er en fordel å jobbe på et team.*

I likhet med Lærer A og Lærer B ser han viktigheten av å ha kollegene sine å støtte seg til i arbeidet med konflikter:

*Vi har etter hvert funnet ut hva som virker og hva som ikke er så lurt. Det er mye erfaringsbasert. Du lærer jo av kollegaene dine.*

Gjennom å snakke sammen om ulike erfaringer, kan altså informantene få luftet tankene sine, og sammen finne ut av hvilke tiltak som er mest virkningsfulle.

Under observasjonene registrerer vi at samtlige informanter jobber tett sammen med teamkollegene sine, og drar nytte av hverandre. Lærer A forteller oss at beslutninger som må tas i løpet av en skoledag alltid drøftes på team, noe som bekreftes i våre observasjoner av informantene. Et eksempel er en konflikt som oppsto i et av friminuttene, hvor en av informantenes teamkollega hadde inspeksjon. Hun kom raskt inn etter friminuttet for å drøfte hendelsen med vår informant, da det viste seg å involvere to elever fra hver sin klasse på trinnet. De ble enige om at en av dem tok et meglingsmøte på enerom med de involverte partene, mens den andre satte i gang undervisningen i begge klassene.

## 4.5 Skolemegling

Det kom klart frem av intervjuene at megling er noe alle våre informanter har erfaring med, og ser på som et viktig ledd i håndtering av konflikter. Vi er ute etter informantenes erfaringer og perspektiver på hvordan de fyller rollen som meglere for elever som er i konflikt.

### 4.5.1 Meglerrollen

Når læreren inntar rollen som megler, er det en rekke hensyn å ta for at et meglingsmøte skal kunne kalles vellykket. Lærerens opptreden i meglingsprosessen kan ha en direkte påvirkning på utfallet av den. I intervjuene merket vi oss at alle våre informanter har et bevisst forhold til sin egen meglerrolle, og har flere refleksjoner knyttet til hvordan de skal opptre profesjonelt under selve meglingen. Alle informantene påpeker at det å bli sint ikke har noen effekt, og at ro og tydelighet under konflikthåndteringen derfor bør være idealet. Lærer A forteller oss at det ikke alltid er like lett, men at hans erfaringer tilsier at det alltid vil gi en bedre effekt å holde seg rolig:

*Noen ganger har man behov for å reagere skikkelig dersom man føler at en elev har gjort et overtramp. Men det går an å vise det på en tydelig og rolig måte. Den tilnærmingen som fungerer 100% av tiden på utfordrende elever, er å ikke bli sint. Disse elevene har jeg jo snakket veldig tydelig til, og vært veldig klar på hva de må endre på, men jeg har sagt det på en hyggelig og respektfull måte.*

Denne måten å tilnærme seg konflikter på fremheves også eksplisitt av Lærer B, som har erfart det samme på sin kant. Han trekker frem nettopp ro i situasjonene som en nøkkelegenskap for profesjonalitet i konflikthåndtering:

*Å ha emosjonell distanse til sånne situasjoner selv er utrolig viktig. Det er så fort gjort å kjenne på stressnivået når du ikke helt vet hvordan du skal løse ting, eller at du blir oppgitt eller sint. Det er viktig å klare å være profesjonell i de situasjonene.*

En annen grunn til at læreren er tjent med å holde seg rolig i konfliktsituasjoner trekkes frem av Lærer C. Hans erfaring er at en sint lærer bare fører til at en situasjon eskalerer, snarere enn at den blir roet ned. Derfor mener han at det gjelder å legge følelsene til side, og heller fokusere på hvordan han kan bidra til å løse konflikten:

*I det store og det hele så er det nok ikke bra å bli så mye sint. Det gagner ikke konflikthåndtering. Du heller bare bensin på bålet. Da er man som voksen nødt til å beherske seg litt. Tenke på hva er smart å gjøre – hvordan skal jeg oppnå det jeg vil? Det kan ikke være følelsesbasert hele tiden.*

Uttalelsene til informantene våre er altså temmelig samstemte på dette området. Å opptre rolig og behersket, uten å hisse seg opp og la følelsene ta overhånd, er noe alle har positive erfaringer med. Profesjonalitet i sammenheng med rollen som megler er noe de forbinder med å ha kontroll over egne følelser. Det begrunnes med at konflikten angår partene, og ingen andre har noe med det. Dette blir trukket frem av to av våre informanter.

Å involvere færrest mulig personer i håndtering av konflikter er noe Lærer B er opptatt av:

*En ting jeg synes er viktig, er å kjenne på når du kan ta ting foran klassen og når du ikke kan gjøre det. Jeg tenker at man i minst mulig grad skal ta ting foran klassen, og det handler for det første om at det sjelden angår mer enn to eller tre. Dette har ikke de resterende elevene noe med, og de skal heller ikke bli belemret med hva to-tre stykker har gjort. Så hvis det er noen som har kranglet, så tar vi det på «privaten». Det handler også om å respektere følelsene til de som står i det.*

Også Lærer C mener også at håndtering av konflikter mellom elever bør tas med de personene det gjelder, ettersom det kun angår dem. På spørsmål om hvordan han tenker en konflikt kan løses på best mulig vis, sier han:

*Så sant det er mulig, bør en ta dem ut og ikke ta opp konflikten i klasserommet. Det er som regel ikke en god arena å ta opp ting foran veldig mange andre tilhørere. Min erfaring er at hele situasjonen da kan eskalere. Ta ut de det gjelder, og prat med dem.*

Det trekkes altså frem at være profesjonell i konflikthåndteringen er å ta samtalene med de elevene det gjelder, og holde resten av klassen utenfor.

#### 4.5.2 Meglingsprosessen

I analysen av svarene merker vi oss flere momenter som i forskjellige sammenhenger trekkes frem av alle informantene. Tidsaspektet er ett av dem. Lærer A forteller oss at tiden som settes av til megling vil være avgjørende for at et meglingsmøte skal bære frukter. Dette utdyper han med at elevene skal gis anledning til å legge frem sin side av saken, uten at det

skal oppleves som stressende og forhastet. Han er også opptatt av partene skal være klar over dette når en meglingsamtale starter, for å skape forutsigbare og trygge rammer for dem:

*Du må roe ned situasjonen og unngå å stresse. Det er viktig at man har tanken om at dette tar så lang tid som det tar.*

Lærer B ser på tilstrekkelig bruk av tid som avgjørende for å skaffe seg oversikt over situasjonen, og sier at det er nødvendig å snakke med begge parter hver for seg før selve meglingen starter. På denne måten har han et nyansert bilde av situasjonen som har oppstått, og kan handle deretter:

*Det handler like mye om å ha nærvær nok i situasjonen til å utrede ordentlig. Og det å lytte til hver part er viktig. Ikke bare at man ikke kan gå fra klassen, men også det at man må ha litt tid til å finne ut hva det er som har skjedd, og det kan det hende de har hver sin versjon av. Da må man høre på én og én, og da er det greit å rydde av litt tid til det.*

Å gi partene tid til å legge frem sin side av saken er noe som også trekkes frem av Lærer C. Han opplever i tillegg at meglingsamtalene blir mer konstruktive når det settes av nok tid til det, slik at partene i konflikten har rukket å summe seg og roet seg ned. Når det er gjort, inntar han en rolle hvor han er bevisst på å lytte til det elevene har å si, hvor deres stemme blir hørt:

*Det hjelper ofte at de har fått tenkt seg litt om, så det er lurt å få roet ned først, og ikke ta samtalen mens de er i hundre. Så må du høre på hva de har å si, og da er det fint å først høre hva de sier hver for seg, før man setter seg sammen. Det er ikke bare den ene som har rett og den andre som ikke har det. Ofte er det en blanding av begge sider.*

Lærer A trekker frem at begge partene i en konflikt skal vite at stemmene deres vil bli hørt. Elevene skal kjenne til hans meglingsmønster, slik at de skal kunne oppleve størst mulig grad av forutsigbarhet mens meglingen pågår:

*Jeg må sørge for at eleven som ikke får fortelle først, vet at han eller hun skal få fortelle historien sin. Men det er klart, det er en jobb som gjøres første gang, når du har opprettet den tilliten med elevene, som gjør at de **vet** at de får fortelle historien sin.*

Under meglingen mener han altså at det skal være takhøyde for at begge parter tanker, følelser og reaksjoner blir lagt frem, og de involverte skal også selv være klar over at det er rom for å få utløp for alt dette under samtalen.

En annen form for disponering av tid blir også fremhevet av alle informantene: hvor raskt man bør reagere når konflikter oppstår. Helt overordnet er alle tre enige om at de bør løses så raskt som mulig. Lærer A forteller oss han opplever at uoppløste elevkonflikter:

*... hindrer læring, fører til utrygghet. Ja, egentlig bare må tas tak i med én gang. Hjelp elevene til enten å opprette eller gjenopprette relasjonen raskest mulig.*

Hans erfaringer tilsier altså at jo forttere en konflikt blir løst, jo mer vil det gagne både trivsel og utbytte av undervisningen.

Lærer B og Lærer C forteller begge at de ser an hver enkelt situasjon og kartlegger alvorlighetsgraden før de eventuelt ser at det er nødvendig å gripe inn. På spørsmål om hva Lærer B anser som forebyggende på elevkonflikter, forteller han oss at han gjerne har samtaler med klassen hvor konflikter er et eksplisitt tema. Målet hans er å utstyre elevene med de nødvendige verktøyene til å både unngå konflikter eller løse dem selv hvis de skulle oppstå, samtidig som han vektlegger at de også skal kunne si fra til en voksen om det er behov for det:

*Vi snakker med klassen om hva en konflikt er. Hvordan man kan prøve å løse den selv, eller at det kan være lurt å spørre en voksen om hjelp hvis det er vanskelig. Ofte handler det om å klare å beherske strategier for å vite hva man skal gjøre, eller ha noen strategier når man står i en konflikt. Vi prøver å oppmuntre dem til å ta kontakt med voksne, hvis de ikke klarer å løse det selv.*

Vi observerte en situasjon som underbygger denne uttalelsen. Den ene parten av en mindre konflikt som oppsto under en arbeidsøkt kom bort til Lærer B, og la kort frem sin side av hva som hadde skjedd. Lærer B svarte:

*Hvis dere har mer å diskutere, kan dere ta det i friminuttet.*

Da elevene kom inn igjen fra friminuttet, så vi ikke noe tegn til at det var noe uoppløst mellom disse elevene. Her tok altså Lærer B en fortløpende vurdering av alvorlighetsgraden, og landet på at dette var noe de ville klare å rydde opp i uten hans hjelp.



Å oppmuntre elevene til å løse eventuelle konflikter selv, er altså én årsak til å se an situasjonen før man handler, men vi blir også fortalt av Lærer B at det ligger en utfordring i å måtte forlate klasserommet når man er den eneste voksne til stede. Dette gjør at han ikke alltid har anledning til å ta meglingsamtalen med det samme, med mindre det er snakk om et alvorlig tilfelle:

*Hvis det dukker opp en konflikt, er kanskje det første man må gjøre å vurdere graden av alvor i konflikten. Er det noe som må tas der og da, så må man bare gjøre det. Men det er ikke alltid like lett. Det er ikke alltid du har mulighet til å bare gå fra klassen. Hvis det ikke er veldig alvorlig, pleier jeg som regel å si at vi skal snakke om det etterpå.*

Lærer C opplever den samme utfordringen i sin hverdag, men vektlegger også i likhet med Lærer B at det hender situasjonene må tas med en gang. At han er eneste voksne i klasserommet spiller i tillegg inn på valget av lokasjon for meglingsmøtene:

*Du er jo ofte alene, og da må du være et sted som er i nærheten. Hvis du må gjøre det med en gang, må du for eksempel gjøre det ute på gangen, eller i et grupperom i nærheten. Ellers må du bare høre om de kan vente til etter timen er ferdig, og ta det så fort som mulig etter det. Men det er ikke alltid du kan vente så lenge.*

Som tidligere nevnt, spiller alvorlighetsgraden en avgjørende rolle for både Lærer B og Lærer C. Er situasjonen ansett som alvorlig nok, vil meglingsmøtet finne sted med det samme.

En av meglernes viktigste funksjoner er å opptre som en veileder for elevene, for å hjelpe dem å håndtere konflikter med medelever. Informantenes svar under intervjuene ga oss flere eksempler på hvordan de fungerer som veiledere i meglingsprosessen. Lærer A mener at det er viktig å være bevisst på å behandle begge parter likt, uavhengig av hvem som i utgangspunktet har mest skyld i konflikten. For å få dette til, mener han at det trengs å gå metodisk til verks, hvor læreren er bevisst på de valgene som blir gjort i prosessen:

*Veldig ofte er det jo sånn at elevene er i ulike roller. Det er viktig at elevene opplever seg like godt ivare tatt, om man så er den som har tatt et litt ekstra dårlig valg eller den som har blitt utsatt for det ekstra dårlige valget. Da er det viktig at jeg ikke har en tilfeldig tilnærming til megler- og veilederrollen, for det skal oppleves veldig likt. Det skal ikke være noen tilfældigheter der.*

Lærer B forteller oss at hans veiledende rolle tar sikte på å ha en dialog med partene, hvor han er bevisst på å snakke *med* dem og ikke *til* dem:

*Vi veileder jo når vi løser konflikter. Det er viktig at vi ikke bare vifter med pekefingeren og sender dem inn igjen. Men at vi snakker litt om hvorfor det er viktig at vi sier sånn, og ikke sånn. For det er det ikke alltid de vet, og vi kan ikke ta for gitt at de vet alt om sånt.*

Det vektlegges her at en av konfliktløsningens gevinster ligger i hva han som veileder kan lære elevene gjennom disse samtalene, slik at det kan gjøres andre valg i fremtidige tilsvarende situasjoner.

#### 4.6 Oppsummering av hovedfunnene

I dette kapittelet har vi lagt frem funnene fra informantenes uttalelser, og observasjonene vi har gjort. Samtlige informanter tenker at en konflikt er en uoverensstemmelse mellom jevnbyrdige parter. Informantene gjør et poeng ut av at mobbing også er en type konflikt, men de betrakter konflikter og mobbing som adskilte fenomener. Det begrunnes med at mobbing gjerne er noe som foregår over tid, med ulik maktfordeling mellom partene, og som krever andre tiltak for håndtering. Alle tre opplever at konflikter som oftest oppstår i friminuttene. Dette samsvarer med funn gjort av Eriksen & Lyng (2018), som viser at både lærere og elever er av denne oppfatningen. Informantene kan fortelle videre at konfliktene oppstår under bestemte aktiviteter i skolegården, ofte på grunn av opplevd urettferdighet, uenighet om regler eller generell mangel på tilfredsstillende av behov.

Før vi går over til drøftingen, ønsker vi å gi en kort oppsummering av hovedfunnene fra analysen:

- En fremtredende faktor i informantenes uttalelser er fokuset på å lære elevene strategier de kan benytte seg av for å løse egne konflikter.
- Læreren fungerer som en rollemodell for, og medskaper av, forventet og akseptabel atferd. De tilrettelegger for nye vennskap, og påvirker holdningen elevene har til hverandre. Informantene forteller at et slikt arbeid ofte resulterer i et godt psykososialt miljø, som igjen fungerer forebyggende på konflikter.
- Informantene er samstemte på at både hjemmet og kollegiet er naturlige og viktige samarbeidspartnere i konfliktarbeidet.

- Skolemeglning trekkes frem av samtlige informanter som et viktig verktøy for å håndtere elevkonflikter. De vektlegger at partene skal ha ansvar for egen konflikt, at meglingsprosessen tar den tiden det tar, og at man som nøytral tredjepart må opptre rolig, og med en tydelig, anerkjennende tone.

## 5 Drøfting av funn

Dette kapittelet vil struktureres etter de samme fire kategoriene som har vært gjennomgående i hele oppgaven: sosial kompetanse, relasjonsbygging, samarbeid og skolemegling. Vi har valgt å kun anvende hovedkategoriene, grunnet oppgavens omfang. Likevel vil drøftingen inneholde elementer av underkategoriene fra teori og analyse, uten at disse eksplisitt nevnes. Innhold fra underkategoriene bidrar til å strukturere essensen i hovedkategoriene. Hva som skal drøftes, har en direkte sammenheng med empirien. I drøftingen vil funnene bli knyttet opp mot aktuell teori og tidligere forskning, og suppleres videre med våre egne refleksjoner. Ettersom intervjuene og observasjonene underbygger hverandre, vil resultatene fra begge datasettene bli drøftet sammen.

Drøftingen skjer med utgangspunkt i å belyse problemstillingen, med støtte i forskningsspørsmålene våre:

*Hvordan arbeider erfarne lærere med håndtering av elevkonflikter?*

- Hvilke refleksjoner har lærere rundt sin egen konflikthåndtering?
- Hva gjør lærere for å forebygge elevkonflikter?
- Hvilke strategier opplever lærere som effektfulle når konflikter mellom elever oppstår?

### 5.1 Å lære elevene strategier for konfliktløsning

Samtlige informanter er opptatt av at elevene skal lære seg å håndtere sine egne konflikter, og ser sin egen rolle som formidler av denne kunnskapen. Dette er i tråd med Kunnskapsløftets overordnede del (2017), hvor det fremheves at læreren skal fremme kommunikasjon og samarbeid mellom elevene. Et mål er å utstyre elevene med de verktøyene som trengs for å kunne håndtere egne konflikter på en sivilisert måte. Informantene trekker frem evnen til å forhandle som et av disse verktøyene, hvor elevene må lære seg å kunne sette andres behov foran sine egne – uten at det ender i konflikt. Dette kan ses i sammenheng med hva Lillejord (2013) sier om at sosial kompetanse handler om å velge sine kamper, og Spurkelands (2011) påstand om at sosial kompetanse er ensbetydende med å tilpasse seg normer og krav i ulike sosiale settinger. Lærer A forteller oss om en spesifikk måte å lære elevene forhandling på. Hans “stemmesystem” synes å fungere godt på trinnet, og han gir uttrykk for at elevene også

er komfortable med denne måten å løse uenigheter og uoverensstemmelser på. Vi tenker oss at grunnen til dette er at det oppleves som en rettferdig løsning. På denne måten kan en slik strategi muligens virke forebyggende på konflikter, da bakgrunnen for at konflikter oppstår, ofte bunner i opplevd urettferdighet. Det vil også kunne påvirke læringsmiljøet gjennom et godt samspill mellom elevene (Drugli, 2012).

Videre setter informantene evnen til å forhandle i direkte sammenheng med det nye tverrfaglige temaet livsmestring: “Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Gjennom å lære elevene å forhandle, vil de bli rustet for livet som fremtidige samfunnsborgere. For å forberede elevene sine på å bli dette, velger to av informantene gruppesammensetninger, rekkefølge i brannrekker, knaggplassering og læringspartnere noe tilfeldig. Bakgrunnen for dette er de skal få “... brynet seg litt” på ulike mennesketyper. Én av informantene kaller dette for en form for eksponeringsterapi. Utsagnet begrunnes med at man må eksponeres for en situasjon flere ganger for å kunne være kapabel til å mestre den. Han mener derfor at de like gjerne kan begynne tidlig å trene på det. Disse uttalelsene er i tråd med hva Elliott & Gresham (2002) mener med at sosial kompetanse styrkes i dagligdags samhandling med andre, både med barn og voksne. Gjennom en slik form for eksponering vil denne samhandlingen trolig foregå mellom flere elever enn hva som ville vært tilfelle om læreren ikke la til rette for det. Vi vil derfor argumentere for at dette vil kunne resultere i nye vennskap og på sikt et bedre psykososialt miljø for elevene.

Det kan også trekkes paralleller mellom utvikling av konfliktløsningsstrategier og hensikten med skolemegling. Ifølge Jones (2004) er meglingens overordnede mål å utvikle elevenes konstruktive konfliktløsningsstrategier, øke den emosjonelle bevisstheten og evnen til problemløsning. Forskning antyder også at skolemegling har positiv effekt på sosial og emosjonell utvikling hos elevene, samt det psykososiale miljøet i klassen (Garrard & Lipsey, 2007; Jones, 2004). Ut fra dette kan det hevdes at megling og utvikling av sosiale ferdigheter henger tett sammen, da de har til hensikt å oppfylle mange av de samme målene.

Våre informanter påpeker viktigheten av å se an situasjonen før de eventuelt tar på seg rollen som megler. Dette samsvarer med Farstad & Odden (2015), som hevder at det er viktig ferdighetstrening for elevene å få mulighet til å løse småkonflikter på egen hånd. Her får elevene anledning til å styrke egne konfliktløsningsferdigheter. Læreren kan i disse situasjonene heller fungere som en veileder dersom det vil være behov for assistanse. En

dialog mellom læreren og elevene er viktig i slike situasjoner, da den voksne uansett har et ansvar for at konflikten blir håndtert (Farstad & Odden, 2015). Å la elevene få prøve seg på å løse egne konflikter på denne måten, kan være en viktig ressurs for å øke kreativiteten og være grunnlag for å kunne gjøre gode valg. Konflikter kan altså ha en rekke positive effekter og være nyttige dersom elevene lærer noe av den (Skivik, 2016).

## 5.2 Lærers rolle i sosial samhandling

Vi opplever at alle informantene har en god relasjon til elevene sine. Det finnes gode eksempler på relasjonsskaping i uttalelsene deres: En av informantene forteller om viktigheten av å ta elevene i å gjøre gode valg, mens en annen fremhever hvor påpasselig han er med å spille på lag med elevene for å opprettholde den gode relasjonen med dem. Det har også støtte i observasjonene våre, hvor vi merket oss at informantene bruker en positiv og anerkjennende form for kommunikasjon i samspill med elevene. Fellesnevneren for disse utsagnene og observasjonene ligger i at læreren er respektfull, og er oppmerksom på elevenes behov og følelser. Informantene passer på å gi oppmerksomhet og støtte til elevenes faglige og sosiale utvikling på skolen (Nordahl et al., 2005).

Denne respektfulle kommunikasjonen med elevene tjener flere formål. For det første vil den gode relasjonen mellom informantene og elevene deres muliggjøre påvirkningen de kan ha på den sosiale samhandlingen i klassen. Relasjonen vil nemlig gi læreren et godt utgangspunkt for å påvirke eleven og for å få lov til å hjelpe (Spurkeland, 2011), ved at eleven vil ønske å overholde lærerens forventninger til atferd (Drugli, 2012). I tillegg er deres egen opptreden en medvirkende årsak til hvordan elevene kommuniserer med hverandre (Drugli, 2012).

Denne rollen er alle informantene klar over. Innsikten de har om seg selv som rollemodell for samhandling kan redusere uønsket atferd hos elevene (Eriksen & Lyng, 2018). Gjennom observasjonene kunne vi se hvor bevisste de var på dette. Et eksempel kan vi finne hos Lærer A, som viste nulltoleranse for det som ble oppfattet som en diskriminerende kommentar fra en elev rettet mot læringspartneren sin. En slik reaksjon bidrar til å gjøre det klart hva som er forventet og akseptabel atferd (Bandura, 1977; Bergkastet et al., 2009; Midthassel, 2019). Et annet eksempel så vi hos Lærer B, som på en rolig, men tydelig måte sa ifra til en av elevene sine at man skal spørre om hjelp i stedet for å kommandere. Informantene viser altså tydelig regi på innhold og form i den sosiale samhandlingssituasjonen, noe som bidrar til et godt psykososialt miljø (Eriksen & Lyng, 2018; Nordahl, 2005). Dette henger sammen med

Banduras teori om sosial medlæring, som handler om at voksnes holdninger og atferd fungerer som en modell for elevenes situasjonsbetingede og generelle holdninger (Bandura, 1977). Det gir oss belegg for å hevde at lærerens rolle i sosial samhandling står svært sentralt for den sosiale atmosfæren i klasserommet. Vi mener å se en sammenheng mellom informantenes bevisste forhold til seg selv som rollemodeller, og den lave forekomsten av konflikter i deres respektive klasser.

Sosial kompetanse kan ifølge Ogden (2015) betraktes som noe tverrfaglig. Det kan implementeres i fagene som inngår i skolen, eller i sosialt utviklende arbeidsformer på tvers av fag. Dette gjøres noe ulikt blant våre informanter, men samtlige arbeider for å styrke elevenes sosiale kompetanse. Alle informantene forteller at å arbeide med sosial kompetanse i mange tilfeller resulterer i bedre elev-elev-relasjoner, som igjen resulterer i færre elevkonflikter. Kategoriene sosial kompetanse og relasjonsbygging henger derfor tett sammen. Dette samstemmer også med forskning på feltet: Å styrke elevenes sosiale kompetanse er synonymt med å skape gode relasjoner (Berry & O'Connor, 2010; Nordahl, 2005; Webster-Stratton & Reid, 2007).

Som nevnt, er samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet kjernekomponentene i sosial kompetanse. Det handler om å gi uttrykk for egne meninger og stå for dem, ta sosialt initiativ, og dersom det er nødvendig, kunne stå opp for andre. I tillegg innebærer sosial kompetanse å vurdere når man skal tilpasse seg andre mennesker (Elliott & Gresham, 2002; Lillejord, 2013). Det er lærerens mandat å legge til rette for dette, da læreren ifølge Kunnskapsløftets overordnede del (2017, s. 9) skal "... fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne". Nordahl et al. (2005) hevder i denne sammenheng at en bred tilnærming til sosial kompetanse i klassen har en positiv effekt på atferden til alle elever. Vi tenker at det derfor ligger et konfliktforebyggende potensial i å jobbe bevisst med utvikling av sosial kompetanse i klassen.

Barns sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter utvikles gjennom lek. På denne måten kan lek også bidra til motivasjon og trivsel for læring (Meld. St. nr. 6, 2019-2020, s. 28). I tillegg kan lek benyttes for å stimulere samarbeid mellom barn (Elliott & Gresham, 2002). Lærer B, som har den yngste elevgruppa av våre informanter, trekker spesielt frem leken som en viktig arena for å danne nye vennskap. Han mener at relasjonsbygging i lek fører til færre elevkonflikter og et bedre miljø i klassen. Spesielt legger han vekt på leken som

konfliktforebyggende tiltak. Lærer B oppfatter at barn som leker er i færre konflikter – “... en god lek gir mye læring”. En grunn kan være at barna, gjennom leken, kan lære teknikker for hensiktsmessig samhandling med andre, ved at den voksne modellerer nettopp dette (Elliott & Gresham, 2002).

Sammen med lek, står også dialog sentralt i læring av sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spurkeland (2011) nevner dialog som én av de tre viktigste kompetansene en lærer bør besitte, da den er med på å bygge opp relasjonen med elevene. Eksempelvis kan dialog være uformelle samtaler både i og utenfor klasserommet. Slike dialoger er viktig for Lærer B, som ofte samtaler med sin klasse om spillereglene i sosial samhandling.

### 5.3 Naturlige samarbeidspartnere i konfliktarbeidet

Vi vet at alle informantene er opptatt av å opprette og vedlikeholde en god relasjon til hver enkelt elev i klassene sine. I analysen ser vi at hjemmet omtales som en verdifull samarbeidspartner – både i arbeidet med å danne vennskap mellom elever, og for å gjenopprette relasjonen mellom elever som har vært i konflikt. Hvis man ser på forskning, gir det mening for oss at hjemmet spiller på lag med informantene i dette viktige relasjonsarbeidet. Elevenes positive innstilling til læreren smitter nemlig over på foreldrene (Spurkeland, 2011). Her kan man også snu på det: Dersom samarbeidet mellom lærer og hjem fungerer godt, påvirker det elevens relasjon til læreren i positiv retning (Drugli & Nordahl, 2016). Denne gjensidige påvirkningen gjør at det vil bli lettere for læreren å bygge allianser med foreldrene. En god relasjon til hjemmet vil altså øke sannsynligheten for en god relasjon til eleven, og vice versa. En lærers gode relasjoner til både eleven og hjemmet vil legge til rette for et samarbeid om relasjonsbygging og gjenoppretting av skadede relasjoner mellom elever, noe som igjen kan ha en positiv effekt på det psykososiale miljøet i klassen. For oss fremstår dette som en slags relasjonell sirkel, hvor de ulike relasjonene er lenket tett sammen. Vi mener derfor å ha belegg for å si at samarbeid med hjemmet ikke kan ses på som separat fra lærerens øvrige relasjonsarbeid.

En av informantene forteller om viktigheten av å ikke bare kontakte hjemmet i forbindelse med negative hendelser rundt deres barn, men i minst like stor grad informere om det positive: “... det skal i verste fall være nøytralt”. I intervjuet ser han dette i sammenheng med



relasjonen til eleven, men vi kan tenke oss at dette også har en god effekt på relasjonen med hjemmet. Dette antar vi på bakgrunn av hans øvrige uttalelser om samarbeid med hjemmet, der det kommer tydelig frem hvor viktig han synes det er at hjemmet skal ha et positivt syn på skolen, og at man bør ha en gjensidig dialog. Det er bred teoretisk enighet om de positive effektene av en god dialog med hjemmet. På den ene siden får hjemmet et tettere forhold til sitt barns læring, og blir mer positive til skolen (LaRocque et al., 2011). Skolen kan også oppleve større grad av støtte fra hjemmet dersom foreldrene opplever å bli inkludert i skolesaker (Epstein, 1995, 2005; Nordahl, 2007). På den andre siden vil et godt samarbeid med hjemmet ha flere positive effekter for elevene, både faglig og sosialt (Barnard, 2004; Drugli & Nordahl, 2016; Hattie, 2009; Miedel & Reynolds, 1999; Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox & Bradley, 2003): Man kan oppleve færre atferdsproblemer hos elevene (Drugli & Nordahl, 2016; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004), og høyere grad av sosiale ferdigheter (Kirkhaug, Drugli, Klöckner & Mørch, 2013). Vi opplever at lærerens innstilling til skole-hjem samarbeid har påvirkning på en rekke faktorer relatert til konflikter – kanskje aller mest som forebyggende verktøy (Drugli & Nordahl, 2016). Gjennom et positivt skole-hjem samarbeid kan begge parter utvikle en felles forståelse av hvordan man på best mulig måte kan møte elevenes behov. Derfor bør skolen strebe etter et godt samarbeid med hjemmet (Drugli & Nordahl, 2016; Hattie, 2009; LaRocque et al., 2011).

I intervjuene ga alle informantene uttrykk for at også samarbeidet innad i kollegiet spiller en viktig rolle i arbeidet med elevkonflikter. En av informantene trekker frem at dette samarbeidet er det beste kvalitetsstempelen han kan gi jobben sin. Særlig fremhever informantene nytteverdien av samarbeidet med teamkollegene sine. Samtlige av våre informanter ser spesielt viktigheten av å kunne støtte seg på sine kolleger i arbeidet med konflikter, noe også Spurkeland (2011) og Webster-Stratton (2012) fremhever som viktig for å takle lærerhverdagens utfordringer. Det fortelles om fast evaluering av konfliktsituasjoner på teamet, hjelp til å passe på resten av klassen hvis en konflikt trenger å løses raskt i enerom, og et generelt samarbeid på teamet om å løse konflikter som oppstår, uavhengig av hvem sin klasse partene tilhører. Informantene presiserer at de sammen med kollegene sine kan finne ut hva som er hensiktsmessig å gjøre i slike situasjoner, og hva som ikke er det, gjennom å snakke sammen om ulike erfaringer. Sammen vil effekten av flere kombinerte bidrag være større enn lærerens bidrag alene (Hjertø, 2013). På denne måten kan de sammen komme frem til passende tiltak, i tillegg til å få luftet tankene sine. Et slikt kollegasamarbeid kan dermed

lette pedagogens opplevelse av å bære hele ansvaret alene, og kan ses på som en nødvendig mestringsstrategi i en lærers hverdag (Spurkeland; 2011; Webster-Stratton, 2012).

Informantene anser teamet som en ressurs for utvikling av egen praksis som lærer, noe Løver & Postholm (2016) mener er en forutsetning for at et team skal kunne blomstre. En av informantene presiserer dette ved å si "... du lærer jo av kollegene dine".

Gjennom observasjonene får vi opplevelsen av at lærerne ser på trinnet som en enhet, og ikke dine elever og mine elever. Arbeidsoppgaver blir fordelt på tvers av klassene, og informantene har en god og gjensidig dialog med teamkollegene sine, noe Hjertø (2013) fremstiller som en av komponentene i godt teamarbeid.

#### 5.4 Skolemegling som verktøy for lærerens håndtering av elevkonflikter

I løpet av tiden vi tilbrakte med informantene våre, kom det frem at alle tre benytter seg av skolemegling når det oppstår elevkonflikter. Når det kommer til arbeidet med håndtering av konflikter mellom elever, trekker samtlige av våre informanter frem å ta seg god tid som et viktig aspekt. Lærer A mener at det er spesielt viktig å også ta seg tid til å roe ned situasjonen før man går i gang med meglingen. Farstad & Odden (2015) skriver at partene i en konflikt skal få den samme muligheten til å legge frem sin versjon av hendelsesforløpet. Her tenker vi det er underforstått at de også må få tid til å gjøre det. Alle våre informanter er opptatt av at partene skal få tid og anledning til å legge frem sin side av saken, uten å oppleve å måtte forhaste seg gjennom det. De skal også vite at deres stemme blir hørt.

Under meglingsmøtet skal det altså være rom for både tanker, følelser og reaksjoner fra de involverte. En av informantene trekker frem at det skal være forutsigbart for elevene å delta i et slikt meglingsmøte. Lærer B mener det også er nødvendig å ta seg tid for å få en oversikt over situasjonen. Han mener det handler om å ha nærvær nok til å kunne utrede ordentlig, og påpeker viktigheten av å lytte til begge partene i konflikten (Farstad & Odden, 2015; Hopkins, 2002; Wiig, 2000). Lærer C er enig i de øvrige uttalelsene: Det er viktig å gi partene tid til å legge frem sin side av saken. Han gjør videre et poeng ut av å la partene roe seg ned – på denne måten mener han at meglingsamtalene også blir mer konstruktive. Dette er i tråd med Spurkelands (2011) uttalelse om at det er helt essensielt at megleren setter av god nok tid til konflikthåndteringen.

Videre er informantene også enige om at de må være bevisste på sin egen fremtreden når de inntar rollen som meglere. Lærer B omtaler dette som å være "... profesjonell i situasjonene".

Å være rolig er det informantene trekker frem som det aller viktigste i rollen som megler. Alle tre har erfart at det er lite hensiktsfullt å bli sint. Informantenes refleksjoner henger sammen med hva Pianta et al. (2012) skriver om viktigheten av at læreren viser seg som en god modell for ro og selvbeherskelse: Følger man ikke spillereglene for samhandling, kan man heller ikke forvente at partene i konflikten gjør det. Vi mener å se en tydelig sammenheng mellom lærerens profesjonalitet som megler, relasjonsskaper og modell for sosial samhandling: Hva læreren sier og gjør fungerer som en norm for hva som er akseptabel atferd og holdninger (Bandura, 1977; Bergkastet et al., 2009; Midthassel, 2019). Alle informantene har også erfart at å bli sint kan få situasjonen til å eskalere. Dette samstemmer med hva Alberti-Espenes (2012) fremhever om hvorfor megleren må være en trygg voksen – mister den voksne besinnelsen, mener han at en risikerer å gjøre situasjonen enda verre. Det fører også til at man heller ikke kan fungere som en støttende tredjepart som skaper trygge rammer for en god dialog mellom likeverdige parter (Farstad & Odden, 2015; Hopkins, 2002). I tillegg mener vi at å miste besinnelsen fratrukker partene mulighet til å være deltakere i prosessen med å løse konflikten. Man kan si at ro og sindighet i situasjonene sørger for å ivareta konflikten som partenes rettmessige eiendom (Christie, 1977). En av informantene forteller oss at hans veiledende rolle tar sikte på å ha en dialog med partene når han inntar rollen som megler. Han er bevisst på å være støttende ved å snakke *med* partene (Farstad & Odden, 2015; Hopkins, 2002, Wiig, 2000), noe han mener er en forutsetning for at elevene skal kunne lære noe av situasjonen. Anerkjennende kommunikasjon spiller altså en viktig rolle, slik at behovet til partene blir avklart og bekreftet (Farstad & Odden, 2015).

Våre informanter mener at man skal ta samtale med de elevene det gjelder. Dette ses på som en del av å opptre profesjonelt i konflikthåndteringssituasjoner. Informantene mener det er viktig å kjenne på når man kan ta opp situasjoner i klasserommet, og når man ikke kan det. Det understrekes med at en konflikt sjelden angår mer enn to eller tre, og at konflikten derfor ikke angår noen andre. Han forteller at det også handler om "... å respektere følelsene til de som står i det". En av de andre informantene er enig: "... ta ut de det gjelder, og prat med dem". Dette samsvarer med Farstad & Odden (2015), som mener det er gunstig å ta med partene til et uforstyrret sted for å ta en prat med de det gjelder.

Vi ser altså at de viktigste aspektene ved skolemegling, begrunnet i teori og uttalelser fra våre informanter, er å ta seg god nok tid og opptre profesjonelt (Alberti-Espenes, 2012; Bandura, 1977; Bergkastet et al., 2009; Christie, 1977; Farstad & Odden, 2015; Midthassel, 2019;

Pianta et al., 2012, Spurkeland, 2011). Dersom læreren besitter disse evnene, er det sannsynlig at elevene har en god skolemegler som ivaretar deres individuelle og kollektive behov.

## 6 Oppsummering og konklusjon

Temaet for denne oppgaven har vært håndtering av elevkonflikter, med et søkelys på hvordan et utvalg lærere på en barneskole arbeider med dette. I tråd med studiens fenomenologiske utgangspunkt, har målet vårt vært å få frem informantenes subjektive opplevelse av konflikthåndtering. Derfor stiller vi oss heller ikke kritiske til deres utsagn, da det er deres verden vi er ute etter å få innblikk i.

Konflikthåndtering er et tema som alltid vil være aktuelt. At mennesker havner i konflikter er en del av å leve et liv i samspill med andre (Alberti-Espenes, 2012). På samme måten vil derfor konflikthåndtering være en naturlig del av en lærers skolehverdag. En ytterligere aktualitet finner man i introduksjonen av livsmestring som tverrfaglig tema i fagfornyelsen, hvor elevenes evne til å løse konflikter kan ses i sammenheng med å være rustet for livet, både på kort og lang sikt.

I denne studien kan man se at lærerens konflikthåndtering har en utøvende og en forebyggende dimensjon. Vi har vist at det er flere faktorer som på ulike måter påvirker en lærers arbeidsvilkår, både i selve konfliktsituasjonen og i form av forebyggende arbeid. Formålet med oppgaven er å gi beskrivelser av hvordan et *lite* utvalg lærere arbeider med elevkonflikter, noe som gjør at funnene fra studien ikke kan kalles generaliserbare. Til tross for dette mener vi at leserens egne tolkninger kan gjøre funnene overførbare til lignende kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Vårt mål har vært å gjøre denne tolkningsprosessen så enkel som mulig for leseren, gjennom å være ærlige og transparente hele veien. Dette leder oss samtidig inn på det som er hensikten med studien, og hva vi mener den kan bidra til. Hensikten med studien er å få frem de mest sentrale aspektene ved konflikthåndtering gjennom informantenes erfaringer. Vårt ønske er å bidra til økt bevissthet om hva som bør ligge til grunn for å arbeide med elevkonflikter på en god måte. Vi tror og håper at både nyutdannede og allerede etablerte lærere kan finne denne studien nyttig – ikke som en mal for egen praksis, men snarere som en kilde til inspirasjon.

Vi har i denne oppgaven belyst følgende problemstilling:

*Hvordan arbeider erfarne lærere med håndtering av elevkonflikter?*

Problemstillingen har vi svart på gjennom følgende temakategorier, som er gjennomgående i oppgavens teori- og analysedel: sosial kompetanse, relasjonsbygging, samarbeid og skolemegling. Vår konklusjon struktureres etter disse kategoriene, som alle til hensikt å belyse ulike deler av det vi har satt oss fore å undersøke i denne oppgaven. Basert på teori og empiri innenfor de ulike kategoriene, kom vi frem til fire hovedfunn: elevene må læres strategier for konfliktløsning (1), lærerne er viktige rollemodeller for sosial samhandling (2), hjemmet og kolleger er nødvendige samarbeidspartnere i konfliktarbeidet (3), skolemegling er et egnet verktøy for å håndtere elevkonflikter (4).

Noe av det vi var mest nysgjerrige på i forkant av denne studien, var å se på likheter mellom de ulike lærernes konflikthåndteringspraksis og perspektiver innenfor denne delen av lærerens hverdag. I samtaler med våre informanter ga alle tre uttrykk for at de gradvis har utviklet sin egen måte å tilnærme seg elevkonflikter på gjennom mange års erfaring i yrket. Både det som har vært vellykket, og det som har vist seg å fungere mindre godt, har i sum vært med på å danne en erfarings- og kunnskapsbase som har formet hvordan de håndterer konflikter i dag. I løpet av arbeidet med studien har vi funnet noen likhetstrekk blant våre informanter, som utgjør våre hovedfunn:

Det kommer frem at arbeid med sosial kompetanse er en fremtredende faktor i konflikthåndtering – kanskje spesielt som et forebyggende tiltak mot konflikter. Våre informanter poengterer viktigheten av å arbeide med sosiale ferdigheter, både i og utenfor undervisningsfagene. De trekker frem at elevene må lære strategier for å selv kunne være i stand til å finne løsninger i egne konflikter.

Når det kommer til det forebyggende arbeidet, betraktes lærerens funksjon som rollemodell og medskaper av atferden i elevgruppa som et viktig funn. Det kom frem av intervjuene at informantene er bevisst egen rolle som forbilde for respektfull og anerkjennende kommunikasjon. De har en god relasjon med elevene, og den gode relasjonen brukes til å tilrettelegge for nye vennskap og påvirke holdningen elevene har til hverandre. Observasjonene våre underbygger dette. Totalopplevelsen av informantene er at de har tydelige forventninger til elevenes fremtreden, og at de passer på å selv modellere det de forventer fra elevene. Vi mener å kunne se at dette gjenspeiles i det psykososiale miljøet i informantenes respektive klasser.

Samtlige informanter er enige om at hjemmet er en naturlig samarbeidspartner i konflikthandling. Noen av informantene mener at man bør strebe etter å løse konflikten på skolen, men poengterer at dersom dette ikke lar seg gjøre, vil det være nødvendig å trekke inn hjemmet for videre dialog. Uavhengig av om konflikten blir løst på skolen eller ikke, skal foreldrene uansett informeres om at det har vært en konflikt. Informantene trekker også frem viktigheten av å ha noen å "spille ball" med, slik at de ikke blir alene i sine refleksjoner og handlinger (Spurkeland, 2011; Webster-Stratton, 2012). De refererer til sine kolleger som viktige samarbeidspartnere generelt, men kanskje spesielt i arbeidet med elevkonflikter. Informantene forteller at de bruker sine teammedarbeidere til å dele ansvar i praksis, noe vi også observerte hos samtlige.

Skolemeglning omtales av alle informantene som et godt verktøy for å håndtere elevkonflikter. Her vektlegger de viktigheten av å bruke god tid – de er av oppfatningen av at meglingsprosessen tar så lang tid som den tar. I meglingsrollen mener informantene at det er nødvendig å forholde seg nøytral til hva som har hendt og hvem som har gjort hva. Elevene selv er eiere av konflikten, og skal derfor ha det overordnede ansvaret for å løse den. Begge partene i en konflikt skal få anledning til å legge frem sin side av saken, både for megleren og for den andre parten i konflikten. Alt i alt handler meglingsrollen om å forholde seg til elevene på en rolig, tydelig og anerkjennende måte.

I prosessen med å skrive denne oppgaven har innsikten vår om temaet gått gjennom mange faser. Det som helt innledningsvis var et valgt tema med en viss tilhørende forforståelse, har gradvis blitt transformert til en helhetlig forståelse av hva som inngår i lærerens håndtering av elevkonflikter. Gjennom datainnsamlingen, analysen og tilegnelsen av vår endelige teoribase, har det skilt seg ut separate, sentrale elementer i konflikthandling. Disse elementene har vi i stadig økende grad blitt i stand til å erkjenne at danner et komplekst nettverk som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Vi har gjort vårt ytterste for å få dette tydelig frem i avhandlingen, og håper at leseren også kan se de samme koblingene som vi gjør.

Vi har kommet til en konklusjon om at lærer-elev-relasjonen er den faktoren som i størst grad legger premisser for det øvrige konflikthandling. Dette ønsker vi å illustrere med følgende refleksjoner: Uten en god relasjon til sine elever, vil ikke lærerens stemme føre frem verken i konflikthandlingssituasjoner eller i læring av sosiale ferdigheter. Mindre gode relasjoner vil

også gi læreren et vanskelig utgangspunkt for samarbeid med hjemmet, noe som igjen virker inn på graden av hjemmets støtte til skolen. Elevene påvirkes av dette, og læreren kan dermed oppleve enda større utfordringer i relasjonsarbeidet. Læreren mister også sin gjennomslagskraft i arbeidet med å skape gode relasjoner mellom elevene, og uten disse relasjonene blir et godt psykososialt miljø en utopi. Et psykososialt miljø som ikke fremmer helse, trivsel og læring vil nødvendigvis være preget av konflikter. I ytterste konsekvens strider dette mot lærerens mandat om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Gjennom erfarne læreres øyne mener vi å se at samspillet mellom konflikthåndterings ulike byggeklosser faller sammen uten det relasjonelle fundamentet.

### 6.1 Implikasjoner for videre forskning

Vår studie baseres på et lite, strategisk utvalg informanter. Funnene våre tar utgangspunkt i deres spesifikke livsverdener, og inneholder refleksjoner om hva de finner virkningsfullt i egen praksis. Et annet utvalg på en annen skole kunne gitt andre resultater, og vi skal heller ikke påstå at et tilsvarende arbeid med elevkonflikter som er beskrevet i denne studien vil føre frem i alle klasserom. Til det er utvalget for begrenset, og det er mange potensielle faktorer som kan påvirke en lærers utgangspunkt for konflikthåndtering. Som vi har vært inne på, er funnene ment å betraktes som en potensiell kilde til kunnskap og inspirasjon for andre, om enn ikke for alle.

For videre forskning på feltet tenker vi derfor at større grad av generaliserbarhet vil være et naturlig siktemål. Det ville etter vårt syn vært interessant å gjennomføre en studie med et større, randomisert utvalg som kan være representativt for populasjonen. Kanskje kunne en slik undersøkelse blitt utvidet til å også belyse perspektivene til skoleledelse, foresatte eller elevene selv. Slik vil man muligens kunne se enda tydeligere mønstre for virkningsfulle og preventive strategier som kan benyttes i konfliktarbeidet.



## Litteratur

- Adler, P. A & Adler, P. (1998). Observation Techniques. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (s. 79–109). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnard, W. M. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39–62.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.002>
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Berry, D. & O'Connor, E. (2010). Behavioral Risk, Teacher-Child Relationships, and Social Skill Development across Middle Childhood: A Child-by-Environment Analysis of Change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001>
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003): *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. (4. utg.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bryman, A. (2015). *Social Research Methods* (4. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Coie, J. D. (1990). Toward a Theory of Peer Rejection. I S. R. Asher & J. D. Coie (Red.), *Peer Rejection in Childhood* (s. 365–398). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (23. april, 2009). Forskningsetikk. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/naturvitenskap-og-teknologi/Forskningsetikk/>

- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 42, 445–460.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The Development of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review* (RR433). Hentet fra [http://good-id-in-schools.eu/sites/default/files/sof\\_migrated\\_files/sof\\_files/impactparentalinvolvement.pdf](http://good-id-in-schools.eu/sites/default/files/sof_migrated_files/sof_files/impactparentalinvolvement.pdf)
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Eide, A. K. & Gjertsen, H. (2009). *Med ! eller ? Virkninger av, og utfordringer ved, gjenopprettende rett som alternativ til straff* (14/2009). Hentet fra [http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/134910-1421058872/Dokumenter/Rapporter/2009/Trykk\\_Rapp\\_14\\_09.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/134910-1421058872/Dokumenter/Rapporter/2009/Trykk_Rapp_14_09.pdf)
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (3/2009). Hentet fra [https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Einarsen, S. V. & Pedersen, H. (2017). *Håndtering av konflikter og trakassering i arbeidslivet: Jus og psykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ekeland, T.-J. (2010). Mekling – en kontekstuell modell. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(8), 734–742.  
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2010/08/mekling-en-kontekstuell-modell>
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.  
<https://doi.org/10.1177/003172171009200326>

- Epstein, J. L. (2005). School-Initiated Family and Community Partnerships. In T. Erb. (Red). *This we believe in action: Implementing successful middle level schools.* (s. 77–96). Westerville, OH: National Middle School Association.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Fan, X. T. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Farstad, C. & Odden, K. (2015). *Konfliktarbeid i skolen: Med gjenopprettende tilnærming.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Garrard, W. M. & Lipsey, M. W. (2007). Conflict Resolution Education and Antisocial Behavior in U.S. Schools: A Meta-Analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1), 9–38. <https://doi.org/10.1002/crq.188>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* New York: Routledge.
- Hill, N. J. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hjertø, K. B. (2013). *Team.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopkins, B. (2002). Restorative Justice in Schools. *Support for Learning* 17(3), 144–149.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.00254>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher–Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184.  
[https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802\\_5](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5)

- Hughes, J. N. & Kwok, O. (2006). Classroom Engagement Mediates the Effect of Teacher–Student Support on Elementary Students’ Peer Acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology.*, 43(6), 465–480.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>
- Johannessen, A., Tuft P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jones, T. S. (2004). Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1–2), 233–268. <https://doi.org/10.1002/crq.100>
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: Fra lydighet til ansvarlighet*. København: Apostrof.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet & Barne- og familiedepartementet. (2000). *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kuf/rap/2000/0016/ddd/pdfv/111356-problematferd.pdf>
- Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Klöckner, C. & Mørch, W. T. (2013). Association Between Parental Involvement in School and Child Conduct, Social and Internalizing Problems: Teacher report. *Educational Research and Evaluation*, 19(4), 346–361.  
<https://doi.org/10.1080/13803611.2013.771893>
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 2008(3), 219–233.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 (2007–2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 (2008–2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. (Meld. St. nr. 22 (2010–2011)). Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. nr. 6 (2019–2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kversøy, K. S. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement, *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.  
<https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Lincoln, Y. S. & Guba E. G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*, (s. 163–188). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-Student Interactions in Fifth Grade Classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 266–275.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Løver, M. E. & Postholm, M. B. (2016). *Ledelse og læring i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A., (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Keagan Paul.

- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00023-0)
- Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger (2014). Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø: Notat skrevet på bestilling fra Djupedals-utvalget. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat\\_til\\_djupedalsutvalget\\_april\\_2014-2.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat_til_djupedalsutvalget_april_2014-2.pdf)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988–1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (NOVA rapport 19/05). Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13127364/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Avsluttet/LP/rapport-lp-prosjektet-2005.pdf>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (3/2009). Hentet fra [https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03\\_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktisk tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordby, H. (2017). *Konflikthåndtering for ledere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard S. (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Personopplysningsloven. (2000). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2000-04-14-31>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How School Can Do Better: Fostering Stronger Connections Between Teachers and Students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91–107.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 19(2), 9–26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ867966.pdf>
- Ried, K., Flowers, P. & Larkin, M. (2005). Exploring Lived Experience: An Introduction to Interpretative Phenomenological Analysis. *The Psychologist*, 18(1), 20–23. [https://www.researchgate.net/profile/Paul\\_Flowers/publication/221670347\\_Exploring\\_lived\\_Experience/links/0922b4f57ab3ca3a29000000/Exploring-lived-Experience.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paul_Flowers/publication/221670347_Exploring_lived_Experience/links/0922b4f57ab3ca3a29000000/Exploring-lived-Experience.pdf)
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. & Bradley, R. H. (2003). Teacher-Rated Family Involvement and Children's Social and Academic Outcomes in Kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179–198. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402\\_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_3)
- Rimm-Kaufman, S. E. & Sandilos, L. (2011). Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning: Positive relationships can also help a student develop socially. Hentet fra <https://www.apa.org/education/k12/relationships>
- Roaldset, D. (2014). Den sjettede grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2010(3), 58–63.
- Sandy, S. V. (2006). The Development of Conflict Resolution Skills: Preschool to Adulthood. I M. Deutsch, P. T. Coleman & E. C. Marcus (Red.) *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (2. utg, 356–388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Telhaug, A. O. (1987). *Skolen som motkultur: Didaktikk i sosio-historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Lærer–elev-relasjonen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Lærer–elev-relasjonen og elev–elev-relasjoner*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Webster-Stratton, C. (2012). *Utrolige lærere: hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Oslo: Gyldendal.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2007). Preventing Aggression and Improving Social, Emotional, and School Readiness: Evaluation of The Incredible Years Dinosaur Classroom Curriculum in High-Risk Schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471–488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Wiig, W. S. (2000). *Ansikt til ansikt: Innføring i skolemegling. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA.



## Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### Vil du delta i forskningsprosjektet

*«Hvordan arbeider erfarne lærere med håndtering av elevkonflikter?».*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på erfarne læreres håndtering av elevkonflikter. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Denne studien, som er en masteroppgave, søker å belyse temaet konflikthåndtering. Det vil bli lagt særlig vekt på læreres håndtering av elevkonflikter som oppstår i skolehverdagen. Målet vårt er å få en så virkelighetsnær og presis forståelse av temaet som mulig. Vi har valgt dette temaet fordi vi ønsker en dypere forståelse av hvordan elevkonflikter kan håndteres. Videre ønsker vi at denne studien skal kunne beskrive en hverdag som de fleste ansatte i skoler rundt om i landet kan kjenne seg igjen i. I tillegg har vi en målsetning om at studien vår skal kunne være nyttig lesing for andre lærere – kanskje spesielt nyutdannede.

Vi har opparbeidet oss en felles interesse og nysgjerrighet for hvordan man på best mulig måte kan løse elevkonflikter når de oppstår. Dermed har vi foreløpig landet på følgende problemstilling:

*«Hvordan arbeider erfarne lærere med håndtering av elevkonflikter?».*

Vi har sett for oss følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke refleksjoner har lærere rundt sin egen konflikthåndtering?
- Hva gjør lærere for å forebygge elevkonflikter?
- Hvilke strategier opplever lærere som effektfulle når konflikter mellom elever oppstår?

For å oppsummere, ønsker vi altså å se på hva som er de vanligste kildene til konflikter elever imellom, hvilke strategier som har vist seg positive i arbeid med ulike typer elevkonflikter, i hvilken grad relasjon mellom lærer og elev farger hvordan konflikten håndteres. Sist, men ikke minst er vi interessert i å høre lærernes refleksjoner rundt forebyggende konflikthåndtering og egen konflikthåndtering.

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Norge avd. Vestfold er ansvarlig for prosjektet.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av din lange fartstid i læreryrket, som betyr at du er erfaren innenfor arbeid med elevkonflikter.

I tillegg til deg, vil tre andre lærere få denne henvendelsen, basert på de samme kriteriene.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du tillater oss å observere deg over en gitt periode, og stiller til intervju i etterkant av observasjonen(e). Under observasjonene vil vi gjøre oss skriftlige notater, og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet for videre transkripsjon. Intervjuet vil inneholde spørsmål knyttet til observasjonen(e) vi har gjort, samt noen generelle spørsmål om konflikthåndtering. Du vil bli gitt fullt innsyn i transkripsjonen av intervjuet.

## **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Kun vi og vår veileder, Heidi Regine Bergsaker, vil kunne ha tilgang til dine opplysninger
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Datamaterialet vil konsekvent bli lagret i komprimerte, krypterte filer som krever passord for å få tilgang
- Ved publisasjon vil vi sørge for full anonymitet. Kun relevante opplysninger for å besvare studiens problemstilling vil publiseres.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 29.05.2020.

Ved prosjektslutt slettes alle personopplysninger og opptak.

## **Dine rettigheter**

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

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

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Heidi Regine Bergsaker v/ Universitetet i Sørøst-Norge avd. Vestfold
  - Kontaktopplysninger: [Heidi.R.Bergsaker@usn.no](mailto:Heidi.R.Bergsaker@usn.no)
- Andreas Bruvoll Skårung
  - Kontaktopplysninger: [andreas.skaarung@gmail.com](mailto:andreas.skaarung@gmail.com)
- Cathrine Christensen
  - Kontaktopplysninger: [cathchrist@hotmail.com](mailto:cathchrist@hotmail.com)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg
  - Kontaktopplysninger: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Heidi Regine Bergsaker  
(Forsker/veileder)

Andreas Bruvoll Skårung  
Cathrine Christensen

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan arbeider erfarne lærere med håndtering av elevkonflikter?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon og intervju

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

29.05.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide basert på forskningsspørsmål

#### *Spesielt etter observasjon:*

1. Hvordan oppfattet du situasjonen (som vi observerte)?
2. Tok du i bruk en bevisst strategi for å håndtere situasjonen?
  - a. Hvis ja; kan du beskrive strategien, hvordan du gikk fram og hvorfor du valgte akkurat denne strategien?
  - b. Hvis nei; kan du forklare hvordan du tenkte da situasjonen pågikk?
3. Hva slags relasjon har du til denne/disse eleven(e)? Tror du situasjonen kunne fått et annet utfall dersom relasjonen dere imellom var annerledes?

#### *Generelt (disse spørsmålene stilles til alle intervjuobjektene):*

4. Hva forbinder du med ordet “elevkonflikt”?
5. Hva mener du er viktig for å forebygge elevkonflikter?
6. Hva mener du er viktig i håndteringen av en elevkonflikt? (Hvordan opplever du din rolle som megler?)
7. Er konflikthåndtering noe dere jobber bevisst og systematisk med innad i kollegiet (ev. ledelse eller i samarbeid med tverrfaglige instanser)?
  - a. Hvis ja; hva fokuseres det på? Ev. hvem samarbeider dere med og hvor ofte?  
Tiltaksplaner (generell/spesiell)?
8. Hvilke typer konflikter opplever du som de vanligste mellom elever?
9. Er sosial samhandling og elev-elev-relasjon noe dere jobber bevisst og systematisk med i klasserommet?
  - a. Hvis ja; hvordan og hvor ofte? (prosjekter/tverrfaglig arbeid/fagspesifikt)
10. Hvordan går du fram når en konflikt pågår over tid/er fastlåst?
11. Har du opplevd at en situasjon ikke har latt seg løse ved din hjelp alene?
  - a. Hvilke tiltak gjøres da? (samarbeid med hjem, ledelse, team, miljøterapi/helsesøster/sosiallærer o. l.)

### Vedlegg 3: Observasjonsskjema

+ OBSERVASJONSSKJEMA				
Tidsintervall	Hvor?	Hva?	Hvordan?	Egne kommentarer